



Vrije Universiteit Brussel

Met welke problematische situaties binnen de Noord-Zuid verbinding kunnen kinderen van het basisonderwijs geconfronteerd worden in het kader van mondiale vorming?

Soort: Eindwerk in de Sociale en Culturele Agogiek

Student: Ruben Brabers

Promotor: Prof. Dr. I. Glorieux

Opdrachtgever: vzw De Wereldschool

Academiejaar 2005-2006

WETENSCHAPSwinkel
Brussel

Dankwoord

Het schrijven van deze eindverhandeling is niet altijd van een leien dakje gelopen. Ik ben dan ook dankbaar voor de hulp die ik hierbij kreeg van Jan, Tine, Anthony, Mart, Peter, Klaas, Stefan, Sabine en mijn ouders; evenals de mensen van de Wetenschapswinkel, de Wereldschool en Kleur Bekennen voor het aanreiken van de nodige informatie.

Verder gaat mijn dank in het bijzonder uit naar mijn promotor, professor Glorieux, voor de methodologische ondersteuning van dit onderzoek.

In de laatste, doch niet de minste plaats ben ik ook veel dank verschuldigd aan al de respondenten die bereid waren tijd op te offeren om aan dit onderzoek mee te werken.

Inhoudstafel

Dankwoord.....	0
Inhoudstafel.....	2
Samenvatting.....	4
1. Inleiding.....	5
Situering Wereldschool.....	6
2. Literatuurstudie.....	8
2.1. Begripsverduidelijking.....	8
2.1.1. Mondiale vorming.....	8
2.1.1.1. Vredeseducatie.....	9
2.1.1.2. Natuur- en milieueducatie.....	9
2.1.1.3. Mensenrechteneducatie.....	9
2.1.1.4. Ontwikkelingseducatie.....	9
2.1.1.5. Andere educaties.....	9
2.1.2. Opvoeden tot Wereldburger.....	10
2.1.2.1. Onderlinge afhankelijkheid.....	11
2.1.2.2. Beelden en beeldvorming.....	11
2.1.2.3. Sociale rechtvaardigheid.....	11
2.1.2.4. Conflict en conflictoplossing.....	12
2.1.2.5. Verandering en toekomst.....	12
2.1.3. Intercultureel onderwijs (ICO).....	12
2.1.4. Zware problematieken en shockerende beelden.....	13
2.2. Mondiale vorming in de eindtermen.....	14
2.3. Theoretisch kader.....	16
2.3.1. Cognitieve ontwikkeling van het kind.....	16
2.3.2. Sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind.....	18
3. Onderzoek.....	20
3.1. Beschrijving onderzoek.....	20
3.2. Respondenten.....	20
3.3. Onderzoeksvragen.....	21
3.4. Resultaten.....	21
3.4.1. Waarden en houdingen.....	22
3.4.1.1. Stereotypen en vooroordelen.....	22
3.4.1.2. Verbondenheid.....	23
3.4.2. Kennis en inzicht.....	25
3.4.2.1. Belang van kennis.....	25
3.4.2.2. Zware problematieken.....	26
3.4.2.3. Argumenten vóór problematieken in het basisonderwijs.....	27
3.4.2.4. Argumenten tegen problematieken in het basisonderwijs.....	28
3.4.3. Vaardigheden.....	29

3.4.4.	Leeftijdsgebonden	29
3.4.4.1.	Mondiale vorming in de eerste graad.....	30
3.4.4.2.	Mondiale vorming in de tweede graad	30
3.4.4.3.	Mondiale vorming in de derde graad	30
3.4.5.	Methode.....	31
4.	Conclusies en aanbevelingen	34
	Bibliografie.....	36
	Bijlage 1: Eindtermen Wereldoriëntatie die relevant zijn voor mondiale vorming.....	38
	Bijlage 2: Vragen delphi-onderzoek ronde 1	41
	Bijlage 3: Vragen delphi-onderzoek ronde 2	44

Samenvatting

Wegens de complexiteit van het begrip mondiale vorming en de noodzaak aan een concrete invulling hiervan, beoogt deze eindverhandeling meer duidelijkheid te stellen omtrent het belang van het kennisaspect bij mondiale vorming in het basisonderwijs. Hiervoor wordt er vooreerst nagegaan welke invulling dit kennisaspect krijgt in de verschillende educaties en benaderingen die het begrip mondiale vorming omvat. Ook wordt hierbij gekeken naar wat het aanleren van kennis en inzichten in het basisonderwijs precies inhoudt, en in het bijzonder naar hoe dit terugkomt in de eindtermen die gekoppeld kunnen worden aan doelstellingen van mondiale vorming. Hieruit blijkt duidelijk dat mondiale vorming zich in het basisonderwijs focust op waardegericht opvoeden. Het aanbrenge van kennis staat hierbij in functie van aan te leren waarden en houdingen als solidariteit, respect en openheid ten aanzien van mensen uit het Zuiden.

Vervolgens worden enkele ontwikkelingspsychologische theorieën en inzichten doorgelicht om na te gaan in hoeverre kinderen uit het basisonderwijs reeds in staat zijn kennis op te doen op een abstract niveau. Dergelijke inzichten kunnen immers belangrijke richtlijnen en aandachtspunten geven voor de invulling van mondiale lesinhouden.

De bekomen informatie wordt door middel van een delphi-onderzoek vergeleken met de meningen van leerkrachten, NGO's en beleids mensen in het werkveld, over het onderwijzen van complexe mondiale problematieken aan kinderen uit het basisonderwijs. De bedoeling hiervan is om het aantal argumenten over dit onderwerp in kaart te brengen. Zo kan dit onderzoek mogelijk bijdragen aan meer duidelijkheid omtrent de invulling van het begrip mondiale vorming en de inpassing ervan in de verschillende eindtermen en doelstellingen. Hierdoor zullen leerkrachten en NGO's beter in staat zijn hun mondiale vormingsaanbod af te stemmen op hun doelpubliek.

1. Inleiding

Wanneer men in het basisonderwijs les geeft over andere culturen, komt het er vaak op neer dat de leerkracht vooral algemene, universele aspecten behandelt zoals hoe deze mensen wonen, hoe hun familie eruitziet of welke spelletjes zij spelen. De informatie die de kinderen dus meekrijgen, handelt vooral over het alledaagse leven van de mensen daar, waarbij de internationale politieke en economische context van de situatie waarin deze mensen zich bevinden achterwege wordt gelaten. Dit betekent dat problemen waarmee deze mensen in hun dagelijks leven te kampen hebben, zoals armoede, oorlog of uitbuiting, amper of niet behandeld worden. Enkel de positieve aspecten worden belicht. Een mogelijke reden hiervoor is dat leerkrachten oorzaken van de problemen waar het Zuiden mee te kampen heeft, te ingewikkeld achten om aan kinderen mee te geven. Een andere reden kan zijn dat zij het niet wenselijk achten om kinderen op deze leeftijd met zulke negatieve informatie te confronteren. De vrees kan dan ook bestaan dat kinderen zich hierdoor slechts een eenzijdig en onvolledig beeld van het Zuiden kunnen vormen.

Aan de andere kant komen kinderen via de media en dergelijke vaak op een geheel andere manier in contact met deze culturen. De beelden over het Zuiden die de nieuwsmedia ons brengen, focussen vooral op spectaculaire gebeurtenissen en problematische situaties. Hierdoor krijgen kinderen een eveneens zeer eenzijdig én negatief beeld over hoe mensen in het Zuiden leven.

Om deze reden acht de Wereldschool, een Brusselse organisatie voor mondiale vorming, het noodzakelijk dat ook dergelijke negatieve aspecten en mondiale problemen in klasverband geduid worden. Als er over zulke problemen in de klas niet wordt gesproken, zullen kinderen hetgeen zij horen en zien over het Zuiden in de media moeilijk kunnen plaatsen. Om zich een genuanceerd beeld te kunnen vormen omtrent andere culturen, is het daarom van belang om bij mondiale vorming zowel positieve en herkenbare zaken, als negatieve en problematische situaties te belichten. Het is evenwel niet altijd even gemakkelijk om deze veelal complexe oorzaken van problemen als bijvoorbeeld voedselschaarste en hongersnood op een verstaanbare manier te onderwijzen aan kinderen uit het basisonderwijs. De vraag die in dit onderzoek dan ook aan deskundigen gesteld wordt, is in hoeverre men zulke problematieken aan kinderen kan onderwijzen en op welke manier.

Hierbij dient nog duidelijk gemaakt te worden dat het zowel om complexe, abstracte problematieken, als bijvoorbeeld honger en armoede in de wereld, de globalisering van handel en diensten of de Aids-problematiek gaat, als om, lokale, concrete problematische situaties die het gevolg zijn van dergelijke problematieken. Dit kunnen vaak erg shockerende situaties zijn voor kinderen uit het basisonderwijs. De Wereldschool vraagt zich dan ook af in hoeverre het nuttig is kinderen hiermee te confronteren, en op welke manier. Een andere vraag die hierbij gesteld kan worden, is in hoeverre het gebruik van shockerend beeldmateriaal van bijvoorbeeld de nieuwsmedia, educatief nut heeft bij het toelichten van zulke problematieken. De Wereldschool is hier zelf geen voorstander van, omdat de media op haar manier kan bijdragen tot een onvolledige

beeldvorming en de zaken vaak verre van objectief voorstelt. Shockerende beelden uit de media komen in de activiteiten van de Wereldschool bijgevolg enkel aan bod om de invloed van de media te verduidelijken. Het gebruik van shockerende beelden als leermiddel om problematische situaties te onderwijzen heb ik dan ook niet verder onderzocht.

De onderzoeksvraag zal in deze eindverhandeling beantwoord worden aan de hand van een literatuur- en een delphi-onderzoek. Hiervoor dient eerst het begrip mondiale vorming te worden toegelicht, aangezien dit een zeer vaag en veelomvattend begrip is. Hierbij wordt vooral gefocust op het kennisaspect bij de invulling van deze term. Verder wordt er nagegaan wat de relevantie is van het aanleren van kennis en inzichten omtrent mondiale problematieken in het basisonderwijs, en in hoeverre dit in de eindtermen vermeld staat.

In hoeverre kinderen abstracte inzichten kunnen verwerven in dergelijke problematieken, is echter voor een groot deel afhankelijk van hun cognitief en sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau (Studio Globo, 2002). Om na te gaan op welke leeftijd kinderen bepaalde problematieken al dan niet kunnen bevatten, doe ik daarom een beroep op enkele ontwikkelingspsychologische inzichten.

Na het empirische gedeelte volgt een delphi-onderzoek waarin nagegaan wordt in hoeverre mensen uit het werkveld het confronteren van kinderen met complexe problematieken noodzakelijk of wenselijk achten. Het doel hierbij is de verschillende meningen die er hieromtrent leven in kaart te brengen. Zo kan deze eindverhandeling bijdragen tot een nauwkeurigere invulling van het begrip mondiale vorming in het basisonderwijs. Dit kan in het belang zijn van alle leerkrachten die willen starten met mondiale vorming, de NGO's die deze doelgroep wensen te bereiken evenals de beleidsmakers die de leerdoelstellingen opstellen.

Situering Wereldschool

Aangezien de onderzoeksvraag die in dit werk gesteld wordt afkomstig is van de Wereldschool, acht ik het zinvol om deze organisatie even kort te schetsen.

De Wereldschool is een vzw die mondiale vorming organiseert voor kinderen uit het basisonderwijs. Hun doel hierbij is om leerlingen bewust te maken van onze dynamische, multiculturele maatschappij en van de mechanismen die verantwoordelijk zijn voor de groeiende kloof tussen arm en rijk. Omdat zo een bewustmaking een procesmatige aanpak vergt, zijn de programma's van de Wereldschool gegoten in de vorm van inleefateliers en wereldburgertrajecten. Deze zijn opgesteld voor leerlingen van de tweede en derde graad van het basisonderwijs. In deze programma's is het vooreerst de bedoeling leerlingen te laten kennismaken met een andere cultuur door zich in te leven in het dagelijks leven van deze mensen. Zo willen zij leerlingen stimuleren om hun eigen levenswijze kritisch te bekijken en een open en respectvolle houding aan te nemen ten opzichte van het Zuiden. Via ervaringsgerichte methoden trachten zij de leerlingen inzichten aan te reiken

over hoe bepaalde mondiale mechanismen het dagelijkse leven van individuen en gemeenschappen beïnvloeden. De thema's die de Wereldschool in deze programma's behandelt, zijn o.a.: voedselzekerheid, de millenniumdoelstellingen, eerlijke handel, mensenrechten en de ecologische voetafdruk. Verder vestigt de Wereldschool de aandacht op het ontwikkelen van een genuanceerde beeldvorming en op de invloed van de media hierbij. Zo willen zij leerkrachten en leerlingen aanmoedigen om solidaire wereldburgers te zijn (De Wereldschool, 2006).

2. Literatuurstudie

2.1. Begripsverduidelijking

In dit hoofdstuk behandel ik enkele kernbegrippen zoals mondiale vorming en intercultureel onderwijs, de doelstellingen die deze beogen en de verschillende factoren die hiermee samenhangen. Ik focus me hierbij vooral op het kennisaspect, aangezien het voor deze eindverhandeling vooral relevant is in hoeverre kennis van complexe en abstracte structuren en problemen inzake mondiale vorming nodig is. Relevante literatuur in verband met mondiale vorming en het onderwijzen van problematieken hieromtrent vond ik vooral in publicaties van organisaties die zelf bezig zijn met mondiale vorming, alsook enkele specifiekere eindverhandelingen over mondiale vorming in het basisonderwijs.

2.1.1. Mondiale vorming

Mondiale vorming is een zeer breed begrip, dat verschillende vormen van educatie met een wereldwijd perspectief omvat. Een definitie van dit complexe begrip wordt geboden door de Commissie Mondiale Vorming van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR, 2002a). Deze definitie omschrijft mondiale vorming als "opvoeden tot wereldburgerschap":

"Dit is een proces dat bijdraagt tot de ontwikkeling van opvattingen en waarden zoals solidariteit, vrede en verdraagzaamheid. Het wapent kinderen en jongeren met kennis en vaardigheden om deze waarden uit te dragen en bij te dragen tot veranderingen in hun omgeving, zowel op plaatselijk als op mondiaal vlak." (VLOR, 2002a, p.2)

Verder onderscheidt de VLOR (2002a) een vijftal verschillende educaties die onder het koepelbegrip mondiale vorming vallen. Deze educaties zijn: vredeseducatie, natuur- en milieueducatie, mensenrechteneducatie, ontwikkelingseducatie en intercultureel onderwijs. Dit lijstje is echter niet volledig; alle vormen van educatie die een verband leggen met de bredere wereld kunnen onder de overkoepelende term mondiale vorming geplaatst worden. Hieronder volgt een beknopte toelichting bij elke educatie, gebaseerd op de omschrijving die eerdergenoemde commissie heeft vooropgesteld in haar advies, alsook het werk dat Verstraete (2001) en Verreth (2001) hieromtrent reeds hebben verricht.

2.1.1.1. Vredeseducatie

Vredeseducatie heeft als doel vaardigheden, kennis en attitudes aan te leren met het oog op een vreedevolle samenleving. Het gaat hierbij om kennis en inzicht in conflictsituaties en hoe ermee om te gaan. Vanuit deze invalshoek behandelt vredeseducatie thema's zoals oorlog en vrede, geweld, vooroordelen, racisme en het gewelddoos oplossen van conflicten.

2.1.1.2. Natuur- en milieueducatie

Bij natuur- en milieueducatie ligt de nadruk op het aanleren van een milieubesef en de leerlingen kennis en inzicht te verschaffen over milieuproblemen. Hierin komen twee componenten aan bod; enerzijds kennis over de natuur die de mens ecologische voorwaarden verschaft voor zijn handelen; anderzijds de invloed van het menselijk handelen op de natuurlijke omgeving. Belangrijk hierbij is het aanleren van attitudes en een verantwoordelijkheidsgevoel ten opzichte van de natuur, zodat leerlingen in staat zijn de juiste keuzes te maken in hun handelen ten opzichte van deze twee componenten. In deze context is ook het begrip duurzame ontwikkeling niet weg te denken. Zo wijst Verstraete (2001) erop dat duurzame ontwikkeling een belangrijk uitgangspunt is van de verschillende mondiale educaties, en dat deze dan ook best vanuit dit concept vertrekken, met als doel een evenwicht tussen economische, sociale en ecologische voorwaarden op mondiaal niveau.

2.1.1.3. Mensenrechteneducatie

Mensenrechteneducatie bekijkt de wereld vanuit de waarden en normen van de mensenrechten in de breedste zin. Zo horen ook de sociale, economische en culturele rechten bij, het recht op ontwikkeling, het recht op een gezond leefmilieu, enz. Belangrijke documenten hierbij zijn de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens en Verklaring van de Rechten van het Kind.

2.1.1.4. Ontwikkelingseducatie

De tegenstellingen tussen rijk en arm, tussen Noord en Zuid en het verdelingsvraagstuk vormen het thema van ontwikkelingseducatie. Alle sociale, economische, culturele, politieke, historische en geografische aspecten van ontwikkelingssamenwerking kunnen in ontwikkelingseducatie aan bod komen. De verbondenheid tussen Noord en Zuid is hier een centraal uitgangspunt. De focus van de Wereldschool ligt in hun activiteiten vooral op deze vorm van educatie.

2.1.1.5. Andere educaties

Zoals reeds gezegd kunnen er nog tal van andere educaties tot het domein van mondiale vorming gerekend worden. De VLOR (2002a) verwijst in dat opzicht naar media-educatie als invalshoek

voor mondiale vorming, dat de rol van de media in onze beeldvorming over mondiale aspecten behandelt, alsook herinneringseducatie, dat zich specifiek toelegt op de voorbije wereldoorlogen en de lessen die daaruit geleerd kunnen worden.

Deze afbakening in verschillende domeinen verklaart echter nog niet precies waarom een bepaalde educatie nu al dan niet mondiaal vormend is. Tevens kan deze afbakening verwarrend werken, aangezien de verschillende domeinen onderling sterk samenhangen en niet alles wat onder één van deze domeinen geplaatst kan worden, daarom ook noodzakelijk tot mondiale vorming gerekend mag worden (Verstraete, 2001) . De VLOR (2002a) omschrijft daarom een aantal kenmerken waaraan een educatie moet voldoen om te kunnen spreken van mondiale vorming.

Ten eerste moeten de behandelde thema's, om te kunnen spreken van mondiale vorming, een verband leggen op wereldvlak. Ten tweede streeft mondiale vorming niet alleen kennisoverdracht na, maar is het werken aan vaardigheden en houdingen even belangrijk hierin (VLOR, 2002a). De Bock e.a. (2003) maken voor de pedagogische doelstellingen van ontwikkelingseducatie eveneens dit onderscheid tussen kennis- en inzichtdoelen, vaardigheidsdoelen en attitudedoelen. De attitudedoelen zijn echter vooral van belang. Zij vormen de kern van de legitimering van ontwikkelingseducatie, stellen deze auteurs.

Ondanks dit onderscheid blijft de definitie van mondiale vorming vrij vaag wat betreft de doelstellingen. Zo stelt Verstraete (2001) dat het aanreiken van kennis, vaardigheden en houdingen niet echt aangeeft wat mondiale vorming precies beoogt. Een preciezere invulling van deze doelstellingen, door een duidelijke verwijzing naar en invulling van begrippen als solidariteit, wereldburgerschap en mondiaal bewust gedrag is volgens deze auteur daarom aangewezen. Door deze onduidelijkheid en complexiteit verloopt de integratie van mondiale vorming in leerplannen en eindtermen slechts moeizaam. Zo concludeert ook Vandeputte (2005) in haar eindverhandeling dat het ontbreken van een duidelijke, afgebakende aanpak enerzijds en een overkoepelende, integrale benadering van mondiale vorming anderzijds, tot gevolg hebben dat er in het leerplichtonderwijs en lerarenopleiding hieromtrent weinig gerealiseerd is tot nu toe.

2.1.2. Opvoeden tot Wereldburger

Wegens de complexiteit van het begrip mondiale vorming en de onderlinge samenhang van de verschillende educaties die men tot mondiale vorming rekent, stelt Fountain (1996) in het boek "Opvoeden tot Wereldburger" vijf verschillende concepten voor als invalshoeken om mondiale vorming te geven: onderlinge onafhankelijkheid, beelden en beeldvorming, sociale rechtvaardigheid, conflict en conflictoplossing, en verandering en toekomst. Deze concepten hebben het voordeel dat zij een afbakening in verschillende educaties overbodig maken. Ze dienen daarentegen als invalshoek van waaruit mondiale thema's belicht kunnen worden. Verder werkt Fountain deze begrippen uit in aan te leren kennis, vaardigheden en houdingen. Hieronder worden

deze concepten verder toegelicht, waarbij ik me specifiek richt op het kennisaspect bij elke invalshoek.

2.1.2.1. Onderlinge afhankelijkheid

Leren over onderlinge afhankelijkheid betekent dat leerlingen de wereld als een systeem zien. Onder andere door de sterk geëvolueerde communicatietechnologie en transportmiddelen is de mobiliteit van de mens enorm toegenomen. Dit maakt dat de wereld van vandaag een complex netwerk is geworden, waarin de verschillende delen onderling sterk samenhangen. Ook problemen hangen nauw met elkaar samen. Leren over onderlinge afhankelijkheid betekent dat leerlingen zich bewust worden van deze systemen, verbanden zien tussen de verschillende delen en beseffen dat veranderingen in één deel van het systeem hun weerslag kunnen hebben op het systeem als geheel. Het gaat hierbij niet alleen om wereldomvattende systemen, ook op nationaal of zelfs lokaal niveau kan er gesproken worden van onderlinge afhankelijkheid. Leerlingen inzicht bijbrengen in onderlinge afhankelijkheid is van essentieel belang, om respect op te kunnen brengen voor de verschillende delen van het geheel.

2.1.2.2. Beelden en beeldvorming

Kinderen worden tijdens hun groei voortdurend beïnvloed in hun gedrag en denken door opvattingen van ouders, opvoeders, vrienden en de media. Zo komen zij ook in aanraking met stereotiepe opvattingen en vooroordelen ten aanzien van andere culturen. In onze multiculturele samenleving is het bestaan van zulke stereotiepen en daaruit voortkomende vooroordelen allesbehalve bevorderlijk voor een goede verstandhouding tussen de verschillende groepen in de maatschappij. Mondiale vorming tracht daarom leerlingen gevoelig te maken voor zulke stereotiepen en vooroordelen en de mogelijke gevolgen ervan (Kleur Bekennen, 2006).

Om tot deze inzichten te komen, moeten kinderen op de hoogte zijn van hun eigen cultuur, evenals die van andere groepen, zowel in de eigen samenleving als in de rest van de wereld. Zij moeten weten wat stereotiepen zijn en welke factoren er de oorzaken van kunnen zijn. Ook dienen zij te weten dat op internationaal niveau niet overal dezelfde opvattingen en gezichtspunten aanwezig zijn.

2.1.2.3. Sociale rechtvaardigheid

Leren over sociale rechtvaardigheid betekent dat leerlingen het belang van rechtvaardigheid inzien, zowel in hun eigen kring, als op nationaal en internationaal niveau. Zij komen hierbij in aanraking met begrippen als rechtvaardigheid, discriminatie en verantwoordelijkheid. Hieromtrent benadrukt Fountain (1996) het belang van documenten als de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens en de Verklaring van de Verenigde Naties inzake de Rechten van het Kind als uitgangspunt.

2.1.2.4. Conflict en conflictoplossing

Het begrip "conflict" roept bij leerlingen en ook veel volwassenen veelal een beeld op van geweld en oorlog, een beeld dat door de nieuwsmedia nog extra gevoed wordt. Het onderwijs wil kinderen daarom een bredere kijk op conflictsituaties bieden en inzicht verschaffen in hoe conflicten ontstaan. Het gaat hierbij niet enkel om gewelddadige situaties maar evenzeer over conflicten die ontstaan door een botsing tussen verschillende opvattingen, waarden of belangen. Inzicht hierin is belangrijk om kinderen vaardigheden aan te leren om conflicten te voorkomen of op te lossen en hen op te voeden tot vredelievende wereldburgers.

2.1.2.5. Verandering en toekomst

De wereld van vandaag verandert voortdurend, en dit in een veel sneller tempo dan de voorbije eeuwen. Het doel van onderwijs is om kinderen voor te bereiden op de toekomst en hen realistische toekomstperspectieven te bieden. Hiervoor is het van belang dat leerlingen inzicht krijgen in het feit dat handelingen in het verleden het heden bepaald hebben, en handelingen in het heden de toekomst zullen uitmaken. Zoniet bestaat de kans dat zij zich machteloos zullen voelen ten opzichte van deze veranderingen die hun leven beïnvloeden. Inzicht in deze mechanismen betekent dat kinderen ook alternatieve toekomstperspectieven kunnen zien, opdat zij onderbouwde keuzes kunnen maken in de rest van hun leven.

2.1.3. Intercultureel onderwijs (ICO)

Intercultureel onderwijs (ICO) is een concept dat nauw verbonden is met mondiale vorming. Het verschil met mondiale vorming is dat intercultureel onderwijs leerlingen wil leren om positief om te gaan met verschillen en gelijkenissen in de eigen groep. Het steunpunt ICO (2006) omschrijft intercultureel onderwijs op haar website (www.steunpuntico.be) als het actief en efficiënt leren omgaan met sociale en culturele diversiteit. Hierbij wordt vertrokken van de diversiteit die in de school zelf aanwezig is, om van daaruit de link te leggen met de diversiteit in de maatschappij. Intercultureel onderwijs is bijgevolg vooral een waardegerichte opvoeding, die leerlingen sociale vaardigheden wil aanreiken om om te gaan met diversiteit in de breedste zin van het woord. Dit wordt bereikt door te werken in een interactieve leeromgeving met heterogene groepen. Het is vooral van belang om de kinderen zelf te laten ontdekken, de leerkracht heeft hierin een begeleidende functie. Deze principes maken duidelijk dat intercultureel leren eerder een waardegerichte dan een kennisgerichte vorming beoogt. Verlot e.a. (2000) stellen zelfs dat deze principes niet alleen opgaan voor intercultureel onderwijs, maar ook steeds meer als norm gelden voor kwalitatief hoogstaand onderwijs. Aangezien ICO vertrekt van de eigen diversiteit en waardegerichte opvoeding hierbij centraal staat, stellen verschillende NGO's voor mondiale vorming, zoals Studio Globo (2002), dat intercultureel onderwijs dan ook een belangrijke, zo niet noodzakelijke basis legt voor mondiale vorming.

2.1.4. Zware problematieken en shockerende beelden

Uit voorgaand hoofdstuk blijkt duidelijk dat mondiale vorming, of opvoeden tot wereldburger, en intercultureel onderwijs vooral waardegerichte opvoeding is. Eén van de kernwoorden hierin is verbondenheid. Mondiale vorming en intercultureel onderwijs beogen in de eerste plaats bij de leerlingen een basishouding van openheid, respect en verbondenheid ten opzichte van andere culturen tot stand te brengen. Hierbij wordt vooral vertrokken van de leefwereld van de leerlingen zelf, om van daaruit de link te leggen met de rest van de wereld. Mondiale vorming heeft hierbij aandacht voor het aanleren van zowel kennis als vaardigheden en attitudes.

De hoofdvraag die in deze eindverhandeling echter gesteld wordt, is in hoeverre kennis, en in het bijzonder kennis van complexe problematieken dan wel nodig is in deze waardegerichte opvoeding. Hieromtrent stelt Studio Globo (2002) dat het opdoen van kennis ondergeschikt is aan het ervaren van verbondenheid. Het kennisaspect is van functioneel belang; de informatie over andere culturen die men aanbrengt bij mondiale vorming, dient gericht te zijn op het opwekken van sympathie voor deze culturen. Om dit te verwezenlijken, dient deze kennis in de eerste plaats concreet te zijn, opdat de kinderen zich kunnen inleven in de situatie. Daarom moet de aangebrachte kennis aansluiten bij de leefwereld van de leerling. Voor leerlingen van de eerste graad betekent dit dat de informatie die de leraar aanreikt, handelt over alledaagse, universele voorbeelden en situaties, die dan gekoppeld worden aan het Zuiden. Ook Coemans (2004) concludeert hieromtrent dat leerlingen niet-herkenbare of problematische situaties op deze leeftijd nog niet of onvoldoende kunnen bevatten.

Bij kinderen uit de tweede en derde graad kan men al iets verder gaan omtrent het aanreiken van kennis, stelt Studio Globo (2002). Mits nog steeds vertrokken wordt van concrete voorbeelden, kunnen problematische situaties al iets meer geduid worden, zodat kinderen al meer kunnen begrijpen over de abstracte maatschappelijke, economische en politieke mechanismen waaraan deze problematieken onderhevig zijn. Belangrijk is om ook bij deze leerlingen nog steeds te vertrekken vanuit het concrete. Echte inzichten bijbrengen in de structuren die mondiale problemen veroorzaken is nog niet mogelijk in het basisonderwijs. Ook onderstreept Studio Globo (2002) het belang van een positieve invalshoek. Dit wil zeggen dat er bij een les mondiale vorming zeker niet vertrokken mag worden van een problematiek zelf. Op een positieve manier kennismaken met het Zuiden gaat immers niet door te vertrekken vanuit problematieken. Dit zou kinderen alleen met gevoelens van machteloosheid opzadelen en heeft een negatieve invloed op hun beeldvorming. Zo wordt net het tegengestelde van een verbondenheidsgevoel bereikt. Daarom is het volgens Studio Globo (2002) niet wenselijk om in het basisonderwijs zware problemen als dé armoede of honger in de wereld te behandelen. Indien echter vertrokken wordt van alledaagse thema's en herkenbare, concrete situaties, kan evenwel vanuit deze context gekeken worden naar de problemen waarmee de mensen in die specifieke situatie te maken hebben, en de oplossingen die zij zelf aandragen hieromtrent. Zo zullen leerlingen meer begrip kunnen opbrengen voor deze problematieken, omdat zij deze kunnen plaatsen in een herkenbare context (Studio Globo, 2002).

Een andere moeilijkheid bij deze problemen, is hun complexiteit zelf. Wereldomvattende problemen worden door een veelheid aan factoren veroorzaakt, en het is tevens niet altijd duidelijk of deze de oorzaak dan wel het gevolg zijn van het probleem. Om de complexiteit van zulke problemen beter begrijpbaar te maken, kan vakoverschrijdend werken een uitkomst bieden (Fountain, 1996). Vakoverschrijdend leren veronderstelt een probleemgerichte aanpak, waarin de bijdrage van elk vak belangrijk is om de complexiteit van wereldomvattende problemen beter begrijpbaar te maken voor de leerlingen, stelt Fountain (1996). Door problematieken op te delen in verschillende aspecten en deze te koppelen aan de verschillende vakken van de eindtermen, zullen leerlingen beter in staat zijn de complexiteit van zulke problematieken te overzien.

Omtrent het gebruik van shockerende beelden als educatief middel, heb ik bijzonder weinig teruggevonden in de literatuur. Dit is mijns inziens dan ook niet echt relevant bij mondiale vorming. De beelden die via de media tot ons komen focussen immers veelal op het negatieve en spectaculaire. Shockerende situaties dragen in dat opzicht niet bij tot een positieve, genuanceerde beeldvorming en kunnen enkel interessant zijn indien ze gebruikt worden om leerlingen duidelijk te maken wat de invloed van de media is op onze beeldvorming. Zelfs dan moet er zeker eerst voldoende aandacht besteed worden aan mondiale vorming en het ontwikkelen van een houding van verbondenheid, zoniet heeft het gebruik van deze beelden in de lessen een averechts effect. Deze beelden kunnen een krachtige invloed uitoefenen op het wereldbeeld van kinderen, een invloed die in dit geval veelal negatief is. Om deze reden heb ik het aspect shockerende beelden niet echt bevraagd bij de respondenten, ook omdat het gebruik ervan op zich weinig te maken heeft met het onderwijzen van problematische situaties. De literatuur en het delphi-onderzoek wijzen immers uit dat het onderwijzen van problematieken moet vertrekken vanuit een positieve invalshoek. Het negatieve van problematieken uitvergrooten door het gebruik van spectaculaire beelden draagt hier geenszins toe bij.

2.2. Mondiale vorming in de eindtermen

Eindtermen en ontwikkelingsdoelen zijn de minimale doelstellingen die in het basis- en secundair onderwijs behaald moeten worden. Zij omvatten de kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes die een leerling in elke graad wordt geacht te behalen of na te streven (Vlaamse Regering, 1997).

In het advies voor mondiale vorming van de VLOR (2002a) wordt gesteld dat deze eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het onderwijs een voldoende wettelijke basis zijn om mondiale vorming in de leerplannen te integreren. Dit betekent dat mondiale vorming niet expliciet is opgenomen in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, maar dat de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voldoende aangrijpingspunten bieden aan leerkrachten om mondiale vorming te geven. Voor het basisonderwijs zijn deze aangrijpingspunten vooral te vinden in de vakken Wereldoriëntatie en Sociale Vaardigheden, al kan men in de meeste andere vakken eveneens onrechtstreeks

aanknopingspunten vinden, zoals bijvoorbeeld het vak Nederlands of Muzische Opvoeding, stelt Studio Globo (2002).

Om te kijken in hoeverre het kennisaspect terugkomt in de eindtermen heb ik als voorbeeld de eindtermen Wereldoriëntatie genomen, omdat hier de meeste aanknopingspunten te vinden zijn voor mondiale vorming. Deze eindtermen werden gepubliceerd op de website van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO, 2006), evenals de doelstellingen die zij beogen. Uit deze doelstellingen blijkt dat het aanleren van kennis en inzichten enkel in dienst staat van het aanleren van vaardigheden, en het bijbrengen van een basishouding van respect. Zo stelt ook Verstraete (2001) dat Wereldoriëntatie het leren omgaan met en het opbrengen van een houding van openheid en respect voor de omgeving omvat. Hierbij gaat het om zowel de fysische als sociale en culturele omgeving.

De eindtermen Wereldoriëntatie die relevant zijn voor mondiale vorming (zie bijlage 1), geven aan dat de kennis en inzichten die aangeleerd dienen te worden in het basisonderwijs, zich enkel richten op concrete zaken en concrete vaardigheden. Informatie omtrent het aanleren van zuiver theoretische inzichten in abstracte maatschappelijke structuren of complexe problematieken vond ik hier niet in terug. Dit is wellicht enkel mogelijk in het basisonderwijs indien het gekoppeld wordt aan concrete zaken of vaardigheden, en enkel met het oog op het ontwikkelen van een basishouding van openheid en respect.

Uit de brochure "Kwaliteitsindicatoren voor Mondiale Vorming" (VLOR, 2002b), blijkt eveneens dat de optimale doelstellingen voor mondiale vorming zich in het basisonderwijs wat betreft het kennisaspect enkel toespitsen op concrete zaken. Hieruit blijkt eveneens dat leerlingen wel inzicht in bepaalde problematieken kan bijgebracht worden, zij het op een concrete manier.

2.3. Theoretisch kader

In hoeverre kinderen abstracte kennis en problematieken kunnen bevatten, hangt samen met hun cognitief en sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau. In dit hoofdstuk behandel ik deze theoretische aspecten bij de ontwikkeling van het kind. Deze inzichten kunnen van belang zijn voor de invulling van mondiale lesinhouden.

2.3.1. Cognitieve ontwikkeling van het kind

Kinderen mondiale vorming bijbrengen is geen eenvoudige opgave. De manier waarop de verschillende maatschappelijke, politieke en economische structuren met elkaar verweven zijn en zo de wereld van vandaag bepalen, is niet iets wat je in eender welk studiejaar begrijpelijk kan uitleggen. Verschillende psychologen en pedagogen hebben in de loop der jaren onderzocht hoe de cognitieve ontwikkeling bij kinderen verloopt en vanaf welke leeftijd een kind abstract kan denken en dus in staat zou kunnen zijn de complexe problematieken van mondiale vorming te begrijpen.

Via Koops en Hamel (1986) kom ik zo terecht bij één van de meest vooraanstaande wetenschappers die hier onderzoek naar deed, namelijk de Zwitserse psycholoog Jean Piaget. In zijn theorie over de cognitieve ontwikkeling bij de mens, aldus Koops en Hamel, stelt Piaget een cognitief ontwikkelingsmodel in 4 fasen voor, die elk individu vanaf de geboorte tot de volwassenheid doormaakt. De eerste fase is de sensori-motorische fase, die begint vanaf de geboorte van het kind tot het ongeveer 2 jaar is. Hierop volgt de pre-operationele fase, die duurt tot de leeftijd van ongeveer 7 jaar. Vervolgens komt de concreet-operationele fase, van 7 jaar tot ongeveer 12 jaar en tot slot de formeel-operationele fase, die vanaf de leeftijd van ongeveer 12 jaar ingaat.

De tijd dat kinderen in het basisonderwijs zitten komt dus ongeveer overeen met de concreet-operationele fase volgens deze theorie. In navolging van Piagets theorie schrijft Lamers (1997) dat kinderen in dit stadium, in tegenstelling tot de pre-operationele fase, dingen kunnen classificeren, ordenen en verbanden leggen. Zij baseren zich hiervoor echter nog steeds op concrete zaken. Deze auteur stelt evenwel echter dat kinderen in deze fase nog niet kunnen nadenken over het hypothetische en abstracte. Pas in de formeel-operationele fase is het kind in staat om abstract te denken. Zij hoeven zich hierbij niet meer te baseren op concrete zaken, en gaan meer theoretisch te werk. (Lamers, 1997)

Van Parreren en Carpay (1980), alsook Kohnstamm (1998) leggen de aandacht op een belangrijke kritiek op Piagets theorie, namelijk dat deze theorie geen rekening houdt met de context waarin de ontwikkeling plaatsvindt. Zo stelt Kohnstamm dat Piaget ontwikkeling als een autonoom proces ziet, dat zich afspeelt tussen het kind en de materie. De context waarin de ontwikkeling plaatsvindt, is niet van belang hierbij. Verder stellen deze auteurs dat het de taak van het onderwijs is, volgens

Piaget, om leerstof aan te bieden die aangepast is aan het behaalde ontwikkelingsniveau van het kind. Een andere kritiek is dat het hier om een universeel model gaat, dat de cognitieve ontwikkeling in elk van ons voorstelt. Wanneer men echter kijkt naar de grote verschillen in de cognitieve ontwikkeling tussen mensen, wordt snel duidelijk dat zo een universeel, unilineair fasenmodel niet helemaal verklaart hoe cognitieve ontwikkeling precies verloopt.

De critici van deze theorie die door Van Parreren en Carpay (1980) worden vernoemd zijn de Sovjetpsychologen Vygotsky en Gal'perin. Deze psychologen zijn van mening, aldus de auteurs, dat het onderwijs zelf een essentiële functie vervult in de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen. Het is de taak van het onderwijs om de leerpotenties van de leerling optimaal te ontwikkelen, stellen deze auteurs. In tegenstelling tot Piaget, menen Koops & Hamel, betekent dit dat de leerkracht de leerlingen altijd een stapje voor moet zijn in wat Vygotsky (in: Van Parreren & Carpay, 1980) de "zone van de naaste ontwikkeling" noemt. Dit betekent dat de leerkracht zijn leerlingen kennis moet aanreiken, die ze net niet kunnen bevatten. Dit maakt dat leerlingen verder bouwen op hetgeen ze voordien geleerd hadden, om de nieuwe kennis te verwerken en tot nieuwe inzichten te komen. De cognitieve ontwikkeling speelt zich volgens deze Sovjetpsychologen bijgevolg niet af tussen kind en materie, deze is het resultaat van de interactie tussen het kind en zijn omgeving. Cognitieve ontwikkeling is dus een sociaal proces waarin de leerkracht een belangrijke rol speelt, stelt Kohnstamm (1998).

Volgens Lamers (1997) erkennen Vygotsky en Gal'perin het bestaan van Piagets fasen wel, zij stellen enkel dat deze fasering niet noodzakelijk volgens deze leeftijden hoeft te verlopen. Zij zijn van mening dat kinderen door gericht onderwijs reeds eerder in staat zijn tot bepaalde mentale prestaties dan de door Piagets voorgestelde leeftijd. Hierbij onderschrijven Van Parreren en Carpay (1980) dat de ontwikkeling van een wetenschappelijk begrippenapparaat eveneens van groot belang is om het denken te ontwikkelen. Ook Brakenhoff en Homminga (1995) benadrukken dit belang van de taal in de cognitieve ontwikkeling. Zij stellen dat er een sterke samenhang is tussen taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling, in die zin dat de ontwikkeling van de taal het vermogen van leerlingen bevordert om ingewikkeldere leer- en denkprocessen uit te voeren.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat leerlingen uit het basisonderwijs wel in staat zouden kunnen zijn om inzicht te krijgen in economische, politieke en maatschappelijke structuren, mits een aangepaste didactiek en de aanreiking van een juist begrippenkader. Tot deze vaststelling komt ook Baes (1996) in haar eindverhandeling over ontwikkelingseducatie in de derde graad van het basisonderwijs.

De mening van Studio Globo (2002) situeert zich ergens tussen voorgaande opvattingen. In hun brochure "Voorbij de Kleuren" stellen zij dat kinderen in het zesde studiejaar inzichten kunnen krijgen in abstracte maatschappelijke structuren, doch via concrete voorbeelden (Studio Globo, 2002). Zij menen dat kinderen voor de leeftijd van 8 jaar best onderwezen in situaties die voor hen herkenbaar zijn, zoals familie, wonen, spelen met andere kinderen, ... De context waarin deze zich afspelen, wordt niet behandeld omdat kinderen nog over te weinig abstractievermogen beschikken om dit alles te bevatten. Oudere kinderen vanaf 9 jaar kunnen zich al beter inleven in andermans

situatie, en dus kan men de context van andere culturen al meer schetsen, doch nog steeds vertrekkende vanuit herkenbare situaties. Ook problematische toestanden kunnen bij oudere kinderen geduid worden, maar zuiver theoretische inzichten in economische, maatschappelijke en politieke structuren is iets dat men eerder aan het secundair onderwijs overlaat. Via concrete voorbeelden is het in het zesde studiejaar evenwel mogelijk de leerlingen iets meer inzicht hieromtrent te verschaffen.

2.3.2. Sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind

In hun groei naar zelfstandigheid ondergaan kinderen verschillende invloeden vanuit hun sociale omgeving. In de eerste plaats is het onder invloed van de ouders en de school dat de sociale ontwikkeling van het kind in grote mate wordt vormgegeven. Ook andere invloeden, zoals leeftijdsgenoten of de media spelen een niet onbelangrijke rol in dit proces. Brakenhoff en Homminga (1995) wijzen erop dat deze invloeden van belang zijn voor het kind om zich bepaalde sociale regels en gedragingen die wenselijk worden geacht in de maatschappij, eigen te maken. Door deze invloeden, en in het bijzonder deze van de media, komen kinderen ook in contact met andere culturen en gewoontes. Zo komen zij tot het besef dat de wereld niet overal hetzelfde is als in hun eigen thuis. Deze auteurs definiëren sociale ontwikkeling als een proces waarin kinderen waarden, ideeën, denkbeelden en motieven overnemen die door hun ouders en familieleden worden goedgekeurd.

Vanaf dat kinderen naar school gaan, wordt de leerkracht ook een belangrijke persoon als rolmodel voor de leerlingen in dit proces. Zo stelt Coemans (2004) dat kinderen op deze leeftijd vooral leren door volwassenen, zoals ouders en leerkrachten, te imiteren. Het is van belang dat deze een open en respectvolle houding bezitten ten opzichte van andere culturen, om dit ook aan kinderen te kunnen overbrengen.

Ook Derricoth en Blythe (1979) benadrukken de rol die de school speelt ten aanzien van de beeldvorming van leerlingen. De opvattingen over de werkelijkheid die kinderen zich eigen maken gedurende hun leven, staan onder een voortdurende invloed van ouders, school, media, ... De school wordt volgens deze auteurs echter als de meest invloedrijke instelling hieromtrent beschouwd, omdat de opvattingen over de sociale werkelijkheid die daar worden aangereikt, speciaal voor kinderen bedoeld zijn. Hieruit blijkt duidelijk dat de school de belangrijkste actor zou moeten zijn in het mondiale vormingsproces.

Ook bij oudere kinderen heeft de school nog een invloedrijke rol, doch doordat kinderen al meer zelfstandig worden en hun leefwereld zich uitbreidt, komen daar nog andere invloeden bij, zoals vrienden, jeugdbeweging, ... Dit betekent ook dat op het gebied van mondiale vorming meer mogelijk wordt. Vanaf de leeftijd van 9 jaar, zo stelt Coemans (2004), kunnen kinderen geleidelijk aan meer informatie opdoen over vreemde culturen, omdat zij al over een groter inlevingsvermogen beschikken. Wel is het niet in de eerste plaats door kennis dat een houding van

respect en openheid wordt aangeleerd; de houding van de opvoeders, en op deze leeftijd, ook de houding van vrienden, is van cruciaal belang om kinderen een basishouding van verbondenheid aan te leren. Het komt er dus op aan een goed pedagogisch klimaat te scheppen, zowel thuis als op school. Toch pleit ook deze auteur ervoor om ook in de 3^e graad van het basisonderwijs steeds te vertrekken van concrete situaties bij mondiale vorming. Abstracte structuren kunnen kinderen op deze leeftijd nog niet adequaat bevatten.

Studio Globo (2002) sluit zich hierbij aan. Zij stellen dat bij kinderen jonger dan 8 jaar het vermogen tot rolneming nog vrij beperkt is. Zij nemen de dingen slechts waar vanuit hun eigen perspectief en kunnen hierbij nog niet begrijpen dat anderen de wereld vanuit een ander perspectief zien. Later kan een kind dit al beter begrijpen, maar zij begrijpen dan nog niet dat anderen bij hetgeen zij waarnemen iets anders kunnen voelen als zichzelf. Zij gaan ervan uit dat iedereen de wereld op dezelfde manier waarneemt en er hetzelfde bij voelt als zichzelf.

Studio Globo (2002) stelt dat dit egocentrische wereldbeeld vanaf de leeftijd van 8 à 9 jaar evolueert naar een meer sociocentrische visie op de wereld. Kinderen kunnen zich al beter inleven in de situatie van anderen en nadenken over hun eigen standpunten en gevoelens. Op deze leeftijd kunnen zij begrijpen dat andere personen andere aspecten van de wereld kunnen waarnemen, er hierbij ook andere gevoelens kunnen hebben als zichzelf (Studio Globo, 2002).

3. Onderzoek

3.1. Beschrijving onderzoek

Een delphi-onderzoek is een kwalitatieve onderzoeksmethode, bestaande uit verschillende rondes. In elke ronde werden de respondenten via e-mail een aantal open vragen voorgelegd over mondiale vorming in het basisonderwijs en het gebruik van problematische situaties hierin. Na elke ronde werden de antwoorden herwerkt tot nieuwe stellingen en vragen, waar de respondenten dan weer op konden reageren. De bedoeling hiervan is het in kaart brengen van de argumenten die respondenten hebben betreffende het onderwijzen van problematieken in mondiale vorming.

Aanvankelijk waren er 3 rondes gepland waren voor dit onderzoek, doch doordat uit de eerste twee rondes voldoende relevante informatie gehaald kon worden die nodig was om mijn onderzoeksvraag te beantwoorden, leek het mij niet noodzakelijk dit onderzoek aan te vullen met een derde ronde. Een gebrek aan voldoende tijd had hier ook de hand in; het voorbereiden en uitvoeren van een delphi-onderzoek is immers een tijdrovende bezigheid.

3.2. Respondenten

In mijn zoektocht naar respondenten ben ik te rade gegaan bij verschillende NGO's die aan mondiale vorming doen, al dan niet specifiek gericht op het basisonderwijs. Zo vond ik een aantal coördinatoren en educatief medewerkers van organisaties zoals onder andere Studio Globo en Oxfam, die graag aan mijn onderzoek wilden meewerken. Verder heb ik ook een aantal mensen gecontacteerd die werkzaam zijn op diensten die mee de beleids- en onderwijsplannen uittekenen voor het basisonderwijs. Deze diensten zijn ondermeer de studiediensten van enkele politieke partijen en diensten van het ministerie van onderwijs. Tot slot vond ik ook enkele leerkrachten, zowel uit basis- als secundair onderwijs bereid om aan mijn onderzoek mee te werken. Alle respondenten zijn dus op een of andere manier werkzaam in het pedagogische werkveld, wat maakt dat zij allen "experts" genoemd kunnen worden op het vlak van de materie die ik onderzocht heb. Een nadeel dat dit met zich meebracht is echter dat de groep respondenten vrij homogeen is, waardoor de antwoorden die ik kreeg veelal gelijk waren of elkaar aanvulden. Hierbij dient nog de opmerking gemaakt te worden dat deze antwoorden over het algemeen persoonlijke meningen zijn van de respondenten, en dat deze meningen dus niet noodzakelijk dezelfde zijn als de visie van de organisatie die zij vertegenwoordigen.

Aanvankelijk ging ik in dit onderzoek met 23 respondenten van start. Wegens omstandigheden slonk dit aantal na de tweede ronde tot 15 respondenten. Aangezien ik een kwalitatieve onderzoeksmethode gebruikt heb en de respondenten niet zozeer een steekproef van een onderzoekspopulatie vertegenwoordigen, kan dit onderzoek moeilijk representatief gesteld worden

voor heel het mondiale werkveld. Het is hier echter belangrijker om te peilen naar wat de argumenten zoal zijn bij mensen die zelf op de een of andere manier te maken hebben met de onderzochte materie. Daarom geven deze resultaten mijns inziens, ondanks het kleine aantal respondenten, toch een goede indicatie van de factoren die van belang zijn bij mondiale vorming en het introduceren van problematieken hierin. Zoals reeds eerder gesteld, worden alle respondenten immers geacht experts te zijn die, door hun ervaring en/of scholing met kennis van zaken over dit thema kunnen spreken.

3.3. Onderzoeksvragen

De algemene vraag die ik aan de hand van dit onderzoek heb getracht te beantwoorden, luidt: "Met welke problematische situaties binnen de Noord-Zuid verbinding kunnen kinderen van het basisonderwijs geconfronteerd worden in het kader van mondiale vorming?"

Voor de onderzoeksvragen (zie bijlage 2 en 3) heb ik mij in eerste instantie gebaseerd op het literatuuronderzoek. Zo heb ik de respondenten een aantal stellingen en opvattingen voorgelegd die ik tegenkwam in de mondiale vakliteratuur, die ik dan eveneens koppelde aan stellingen over de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het basisonderwijs. Verder heb ik enkele concrete klassituaties geschetst, waarbij ik me baseerde op een aantal leerfiches omtrent mondiale vorming, die ik terugvond op de website van het Centrum voor Mondiaal Onderwijs (CMO, www.cmo.nl). In deze leerfiches worden concrete lesinhouden en methodes omtrent mondiale vorming aangeboden, zowel voor kinderen van het basis- als het secundair onderwijs. De vragen zijn vooral specifiek gericht op het belang van het kennisaspect in mondiale vorming, uiteraard in het basisonderwijs.

3.4. Resultaten

Uit het delphi-onderzoek bleek een vrij grote eensgezindheid omtrent de verschillende aspecten van mondiale vorming die bij de respondenten bevroegd werden. Hieronder volgen de verschillende aspecten die ik bevroegd heb en de argumenten die de respondenten hieromtrent aanhaalden. Om het overzichtelijk te maken, heb ik de resultaten, naar analogie met de eindtermen, ingedeeld in de categorieën kennis en inzichten, waarden en houdingen, en vaardigheden. Vervolgens worden de leeftijdsgebonden criteria van mondiale vorming behandeld, en de methoden die de respondenten aanhaalden om mondiale vorming te bewerkstelligen. De lezer dient er rekening mee te houden dat deze resultaten enkel de mening van de respondenten weergeven, zonder een persoonlijke bijdrage of het gebruik van ander bronmateriaal.

3.4.1. Waarden en houdingen

3.4.1.1. Stereotypen en vooroordelen

Kinderen worden gemakkelijk beïnvloed in hun beeldvorming omtrent andere culturen door o.a. de media, ouders, vriendjes, persoonlijke ervaringen, ... In hun pogingen om de wereld rondom hen te categoriseren en te begrijpen, maken zij vaak gebruik van stereotiepe voorstellingswijzen. Het is de taak van mondiale vorming om leerlingen positieve interculturele ervaringen mee te geven om deze beeldvorming op een positieve manier te beïnvloeden en de stereotypen en vooroordelen die bij de leerling aanwezig zijn uit de weg te ruimen.

Wanneer verschillende culturen met elkaar vergeleken worden, kan men zowel vertrekken van gemeenschappelijke elementen, als van culturele verschillen. Vrijwel alle respondenten zijn er voorstander van om te vertrekken vanuit gemeenschappelijke, universele thema's, waarin dan eveneens onderlinge verschillen aan bod kunnen komen. Dit is belangrijk om een gevoel van verbondenheid tot stand te brengen, omdat de leerlingen zich kunnen herkennen in de aangehaalde thema's. De gelijkenissen kunnen een basis zijn om om te gaan met diversiteit. Men moet bij deze vergelijkingen evenwel oppassen voor het anekdotische en het exotische. Jongere kinderen kunnen hun eigen perspectief immers nog moeilijk verlaten om andere culturen te bekijken en zo bestaat het gevaar dat, door een confrontatie met cultuurverschillen die de leerlingen moeilijk kunnen bevatten, zij deze cultuur hierop zullen afrekenen. Als leerkracht is het dus van belang juiste, actuele, herkenbare illustraties en beelden te gebruiken in plaats van verouderde, folkloristische, stereotiepe elementen. Ook moet hij voldoende op de hoogte zijn van het abstractieniveau van zijn leerlingen, om te weten in hoeverre zij bepaalde culturele verschillen reeds kunnen begrijpen en relativeren. Hieromtrent stelt een beleidsmedewerker voor dat het een goed plan kan zijn om vooraf met de leerlingen af te spreken welke kernelementen een bepaalde cultuur uitmaken en deze dan verder te bestuderen, in vergelijking met de eigen cultuur.

Een positieve invalshoek is belangrijk, leerlingen moeten het waardevolle van andere culturen inzien om zich solidair met hen te kunnen voelen. Vertrekken van problemen of culturele verschillen die de leerlingen niet direct in hun context kunnen plaatsen, kan stereotiepe denkbeelden van de leerlingen bevestigen of zelfs versterken, en maakt de kans groot dat zij een superioriteitsgevoel zullen ontwikkelen ten opzichte van andere culturen. Vooraleer men dus ingaat op deze verschillen en de problemen waarmee andere culturen te kampen hebben, moet de leerkracht er van overtuigd zijn dat zijn leerlingen deze kunnen bevatten. Leerlingen kunnen maar respect opbrengen voor andere culturen als zij hun eigen superioriteit kunnen relativeren.

Het komt er dus op aan om onze levenswijze te vergelijken met die van anderen. Hierbij maakt een medewerker van een NGO de terechte opmerking dat het van belang is aan te tonen dat de 'traditionele' overlevingswijzen culturen in staat gesteld hebben om gedurende duizenden jaren in harmonie met de natuur te leven en de bevolking van voldoende voedsel en drinken te voorzien. Deze manier van vergelijken maakt ook voor kinderen duidelijk dat onze manier van leven veel

minder houdbaar is en dus niet zomaar als “beter” bestempeld kan worden. Een andere NGO-medewerker stelt hierbij dat het eerder om het aanvaarden en relativeren van de eigen waarden gaat, dan het begrijpen van die van de andere.

Inzicht in de achtergronden en oorzaken van problematieken (zie verder) kan volgens een aantal respondenten eveneens bijdragen tot een minder stereotiepe beeldvorming. Toch is het aangeraden problemen pas te behandelen als er reeds een voldoende gevoel van verbondenheid bij de leerlingen heerst. Vanwege hun complexiteit zijn deze problemen immers niet altijd gemakkelijk te bevatten, en is het wenselijk deze pas bij oudere kinderen aan te halen. Problemen simplificeren om ze begrijpbaar te maken kan hiervoor ook een oplossing zijn. De leerkracht dient evenwel te vermijden dat deze simplismen bijdragen aan stereotypering. Daarom stelt een respondent dat simplificering enkel wenselijk kan zijn indien de leerkracht een duidelijk geval van onderdrukking of uitbuiting wil bespreken. Het is hierbij niet nodig om jonge kinderen al te veel complexe achtergrondinformatie te geven. Belangrijker is de kern van de boodschap duidelijk te maken opdat kinderen zich kunnen afvragen wat de beweegredenen van deze uitbuiting of onderdrukking zijn. Naarmate de leeftijd vordert, worden de contextuele factoren die hiermee samenhangen dan verder uitgediept en genuanceerd. Op jonge leeftijd zullen kinderen immers nog vaak gebruik maken van stereotypen om de werkelijkheid te kunnen bevatten. Het is de taak van de leerkracht hen hierop te wijzen, zonder hierbij afbreuk te doen aan hun pogingen om de wereld te begrijpen. Simplificeren kan dus wel in sommige gevallen, al is het eerder van belang om de reeds aanwezige, simplistische voorstellingswijzen van de leerlingen te nuanceren en hen zelf een kritische visie te doen ontwikkelen, zodat zij in staat zijn deze voorstellingswijzen te doorzien.

3.4.1.2. Verbondenheid

Eén van de belangrijkste doelstellingen van mondiale vorming in het basisonderwijs, is het tot stand brengen van een gevoel van verbondenheid bij de leerlingen met betrekking tot andere culturen. Vrijwel alle respondenten waren het hierover eens. Leerlingen een gevoel van verbondenheid bijbrengen is een waardegerichte opvoeding. Men tracht de leerlingen een aantal basiswaarden als respect en solidariteit mee te geven, opdat zij een positieve houding aannemen ten opzichte van mensen uit het Zuiden.

Zich verbonden weten, of respect opbrengen voor andere culturen, is voor een deel afhankelijk van de mate waarin kinderen zich kunnen verplaatsen in de situatie van de andere. Niet alle respondenten gaan hiermee akkoord. Leerlingen hoeven zich niet noodzakelijk te kunnen verplaatsen in andermans situatie om zo zijn/haar problemen beter te kunnen begrijpen en zich met deze persoon verbonden te voelen. Het blijkt reeds voldoende te zijn dat de leerlingen zich bewust worden van de meervoudige identiteit van hun leeftijdsgenoten in andere culturen. Voor jonge kinderen is het immers vrij moeilijk om hun eigen perspectief te verlaten en zich in te leven in de situatie van een ander. Wel is het mogelijk hen te doen beseffen dat kinderen overal op de wereld dan wel in verschillende omstandigheden leven, maar dat er zeker ook veel gelijkenissen

zijn tussen deze verschillende levenswijzen. Zo is een Afrikaans kind niet alleen zwart en arm, maar heeft hij/zij evengoed familie, vriendjes, een afkeer van huiswerk, ...

Het is dus belangrijk dat wanneer men mondiale vorming geeft, en zeker aan jongere kinderen, om te vertrekken van herkenbare thema's en situaties. Om een basis van verbondenheid tot stand te brengen, is het immers belangrijk dat kinderen kennis maken met mensen uit het Zuiden met wie zij zich enigszins kunnen vergelijken. Hiervoor moet men dus vertrekken vanuit de leefwereld van de kinderen in de klas, zodat zij een basis hebben van waaruit ze de andere cultuur kunnen vergelijken en interpreteren. Door deze mensen te benaderen als gewone mensen en zich vooral toe te spitsen op het alledaagse leven en herkenbare thema's, zijn de leerlingen in staat respect en openheid ten opzichte van deze mensen op te brengen.

Om deze thema's aan te brengen, maakt men best gebruik van concrete voorbeelden en situaties van mensen uit het Zuiden. Dit maakt het inlevingsaspect groter en op deze manier is de kans ook groter dat de leerlingen zich inderdaad solidair zullen voelen met deze mensen na verloop van tijd. Door het aanreiken van concrete voorbeelden kunnen leerlingen zich beter verplaatsen in de situatie van de andere, en kunnen hun eventuele stereotiepe denkbeelden genuanceerd worden.

Ook is het belangrijk dat de leerkracht bij mondiale vorming steeds vertrekt vanuit een positieve invalshoek. De gekozen thema's en voorbeelden dienen steeds positieve aspecten van de cultuur en het dagelijkse leven van mensen uit het Zuiden te benadrukken. Indien men begint met de problemen waarmee mensen uit het Zuiden vaak dagelijks te kampen hebben, is de kans groot dat kinderen zich niet verbonden zullen voelen met deze mensen, aangezien deze problemen niet tot hun leefwereld behoren en zij deze als een "ver-van-mijn-bed" show zullen opvatten. Dit wil niet zeggen dat problemen niet aangehaald kunnen worden. Vooraleer een leerkracht besluit om problematische situaties te duiden, dient hij zich er van te vergewissen dat er bij de leerlingen reeds een attitude van verbondenheid tot stand is gekomen. Ook dienen deze problemen eveneens aan de hand van concrete voorbeelden van concrete personen onderwezen te worden. Zuiver theoretische inzichten in deze problemen en hun achtergronden bijbrengen is niet wenselijk in het basisonderwijs, omdat deze het bevattingsvermogen veelal overstijgen.

Verder onderstreepten de meeste respondenten dat, indien problemen aangekaart worden, er ook steeds reële handelingsperspectieven geboden moeten worden. Ook hier is een positieve invalshoek belangrijk. De leerkracht moet de leerlingen erop duiden welke mogelijke oplossingen er zijn en wat de leerlingen zelf kunnen doen. Kinderen moeten het gevoel krijgen dat de wereld maakbaar is, anders bestaat het gevaar dat zij fatalistisch worden in plaats van zich verbonden te voelen met het Zuiden.

3.4.2. Kennis en inzicht

De belangrijkste vraag die in deze eindverhandeling gesteld wordt, is in hoeverre men ingewikkelde mondiale problematieken kan brengen in het basisonderwijs, en op welke manier. Zoals eerder reeds gesteld, is het in het basisonderwijs van belang om herkenbare thema's aan te brengen, die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Ook een positieve invalshoek is hierbij belangrijk. Hiermee dient evenzeer rekening gehouden te worden wil men iets moeilijkere thema's en complexe problematieken aankaarten in een les mondiale vorming. De meeste respondenten waren het erover eens dat men leerlingen uit het basisonderwijs wel wat meer kennis en inzichten kan aanleren omtrent mondiale problematieken. Het hangt er niet zozeer vanaf welke problematiek behandeld wordt, als wel de manier waarop.

Uiteraard moeten de aangehaalde thema's wel aansluiten bij de leerplannen en eindtermen van het basisonderwijs. In hoeverre men mondiale thema's kan uitdiepen, is afhankelijk van de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Een goede indicator hiervoor zijn de vragen die kinderen stellen bij deze thema's, daaruit kan blijken of ze de stof al dan niet beheersen. Daarom moet je hier lang mee bezig zijn zodat kinderen altijd de kans en de tijd hebben om er over na te denken en er vragen over te stellen.

3.4.2.1. Belang van kennis

Omtrent het belang van kennis en het gebruik van moeilijke problematieken in het basisonderwijs waren de meningen van de respondenten eerder verdeeld. In het basisonderwijs is de belangrijkste doelstelling van mondiale vorming het opbouwen van een gevoel van verbondenheid. Deze basishouding is een alledaags waardepatroon. Om dit aan te leren is het niet nodig om de leerlingen te overstelpen met teveel kennis over het Zuiden. Toch mag het cognitieve element niet onderschat worden. Tot op zekere hoogte blijft kennis omtrent het mondiale in het basisonderwijs een belangrijk aspect in het opvoeden tot wereldburger. Juiste en genuanceerde kennis is nodig opdat de leerlingen zich kunnen positioneren ten opzichte van kinderen elders in de wereld. Slechts onder deze voorwaarde kan er een houding van solidariteit en respect groeien tegenover deze kinderen. Het kennisaspect is dus zeker even belangrijk als het aanleren van waarden, attitudes en vaardigheden, maar toch is deze kennis - volgens de meeste respondenten - enkel relevant indien ze functioneel is. Dit betekent dat de informatie die de leerkracht zijn leerlingen meegeeft in het basisonderwijs, in functie moet staan van de te verwerven vaardigheden en attitudes die men met mondiale vorming wil bereiken.

Zo kan kennis een belangrijke rol spelen bij het doorbreken van stereotiepe beeldvorming. Een ander argument is dat leerlingen een aantal basiswaarden meegeven niet voldoende is om hen meer inzicht te geven in onverdraagzaamheid, de kloof tussen arm en rijk en de mechanismen die deze in stand houden, ... Het zijn deze inzichten, en niet zozeer de informatie op zich die door de leerkracht aangereikt wordt, die bijdragen tot een meer genuanceerde beeldvorming en een

positieve attitude. Dit vergt van de leerlingen eveneens een kritische houding ten opzichte van informatiebronnen. De informatie die kinderen meekrijgen van onder andere de media, berust immers vaak op stereotypen en sociale constructies die de onderliggende machtsverhoudingen legitimeren. Temeer daar de media vooral focussen op het spectaculaire en het negatieve, is een kritische visie hierop onontbeerlijk opdat de leerlingen respect kunnen opbrengen voor andere culturen. Een NGO-medewerker stelt hieromtrent dat het in feite om een wisselwerking tussen beide aspecten gaat: *“Een basishouding van respect, verbondenheid en solidariteit en kunnen omgaan met diversiteit zijn belangrijk om problematieken te onderwijzen, maar anderzijds kan het inzicht krijgen in problematieken en de oorzaken ervan het gevoel van solidariteit en respect nog verhogen, evenals de wil om zelf een steentje bij te dragen.”*

Om leerlingen tot een bewuste gedragsaanpassing te bewegen, moet er ook steeds een reëel alternatief geboden worden, zoals eerlijke handel bijvoorbeeld. Bij mondiale vorming in het basisonderwijs is kennis dus geen doel, maar een middel om kinderen positieve attitudes en gedragingen aan te leren ten opzichte van andere culturen. Al de resterende kennis omtrent het mondiale is overbodig in de basisschool.

3.4.2.2. Zware problematieken

Ook wanneer men in het basisonderwijs ingewikkelde problematieken wenst aan te halen, dient men ervoor te zorgen dat deze materie concreet aangedragen wordt. Zuiver theoretische inzichten aanleren is niet mogelijk in het basisonderwijs, omdat dit het bevattingsvermogen van de leerlingen overstijgt. Daarom is het aangewezen zulke problematieken te onderwijzen aan de hand van concrete voorbeelden van concrete personen in concrete situaties, om kinderen meer bij te brengen omtrent economische, politieke en financiële oorzaken van bijvoorbeeld de structurele armoedeval waarin grote groepen mensen zich bevinden. Het is belangrijk een verhaal te brengen waarmee de kinderen zich kunnen identificeren, zodat ze er zich meer betrokken bij voelen.

Gezien de complexiteit van de meeste van deze problematieken is het tevens niet gemakkelijk om alle oorzaken uit de doeken te doen. Zo merkt een pedagoog op dat sommige “natuurlijke” oorzaken zoals woestijnvorming, erosie en ontbossing al gemakkelijker te duiden dan de rol van oorlogen, slecht bestuur en dergelijke in mondiale problematieken. Ook het feit dat veel oorzaken vaak zelf het gevolg zijn van andere problemen en sommige ogenschijnlijke oorzaken in feite symptomen zijn, maakt duidelijk dat als een leerkracht besluit zulke problematieken aan te pakken, hij deze materie goed dient te beheersen en een duidelijk onderscheid moet kunnen maken tussen hoofd- en bij(oor)zaken.

Het is belangrijk voor kinderen dat zij de problemen in hun context kunnen vatten, om zich een juist, genuanceerd beeld te kunnen vormen van de situatie waarin veel mensen verkeren. Anderzijds is het een hele opgave om aan kinderen de gehele context van problemen uit de doeken te doen. De leerkracht zal een keuze moeten maken en het gekozen thema genuanceerd moeten behandelen. Het is niet nodig de gehele context tot in het detail te schetsen; de kern van de zaak

goed duiden is voldoende. Wel moet de leerkracht van heel de context op de hoogte zijn, zodat hij zijn leerlingen een duidelijk, correct en genuanceerd antwoord kan geven op hun vragen. Als de boodschap duidelijk is overgekomen bij de leerlingen, en zij hier verder geen vragen meer bij stellen, heeft het dan ook geen nut meer dat de leerkracht nog verder doorgaat op het onderwerp.

Bij de keuze van problematieken die de leerkracht wenst te behandelen, is het goed om te kijken naar de actualiteit, die een onuitputtelijke bron is van zulke thema's. Hierbij kan de leerkracht dan eveneens de rol van de media in de berichtgeving van bepaalde problematieken duiden, opdat leerlingen hierop een kritische visie kunnen ontwikkelen. Ook het aanleren van een juist en genuanceerd begrippenkader is hierbij essentieel om leerlingen inzicht in dergelijke problematieken bij te brengen.

In dit verband maakt een respondent wel de opmerking dat het misschien niet aangewezen is om zich enkel op de actualiteit te beroepen voor zulke thema's. Deze geven immers enkel de actuele situatie weer, een situatie die veelal snel verandert. Beter is het om kinderen een juist begrippenkader te leren hanteren, en hen eveneens inzicht bij te brengen in de samenhang van problemen op micro- en macroniveau. Dit betekent dat kinderen de oorzaken van kleine, interpersoonlijke conflicten en grote, mondiale problematieken begrijpen, alsook de parallellen ertussen, en dit in hun eigen leefwereld kunnen inpassen. Ook het blootleggen van de gehanteerde verantwoordingen die machthebbers, media, ... gebruiken om bepaalde conflicten te legitimeren is in dit opzicht een interessant onderwerp.

3.4.2.3. Argumenten vóór problematieken in het basisonderwijs

De respondenten haalden nog verschillende andere argumenten aan die pleiten voor het brengen van ingewikkelde thema's aan kinderen uit het basisonderwijs. Zo stellen zij dat men ook met jongere kinderen kan werken rond ingewikkelde thema's, en dat het er slechts vanaf hangt hoe deze worden aangepakt. Kinderen zijn nieuwsgierig en dus een dankbare doelgroep voor deze thema's. In dat opzicht verwijzen sommige respondenten naar het nut van filosoferen met kinderen om zulke problematieken te behandelen. Ook het gebruik van actieve werkvormen is van belang. Als kinderen zelf de ervaring opdoen, zullen zij vanzelf tot bepaalde inzichten komen, de problematieken beter begrijpen en zelf eventuele oplossingen aandragen.

Om zulke complexe situaties aan te vatten vertrekt men best vanuit het kader van de leerling zelf. Indien deze herleid worden tot begrijpbare deelproblemen en zonder een al te moeilijke terminologie worden weergegeven, zouden deze het bevattingsvermogen van de leerlingen niet mogen overstijgen. Belangrijk is wel om steeds thema- of landengericht te werken. Ook een projectmatige aanpak is aangewezen. Zo kunnen thema's als voedselproductie en -veiligheid, water, ... zeker bevattelijk gemaakt worden voor kinderen uit het basisonderwijs, omdat deze thema's gekaderd kunnen worden in hun leefwereld. Zij dienen dan enkel nog in Noord-Zuid perspectief geplaatst te worden, om van mondiale vorming te kunnen spreken. Ook problematieken als geweld en oorlog kunnen op deze manier enigszins geduid worden, kinderen hebben immers ook

wel eens ruzie. Toch mag geweld geen thema op zich zijn, gezien het belang dat gehecht wordt aan een positieve invalshoek in een les mondiale vorming.

Alvorens moeilijkere thema's aan te vatten, blijft het dus een prioriteit in het basisonderwijs om kinderen een open en positieve blik op de wereld aan te bieden en ervoor zorgen dat er een gevoel van verbondenheid met de wereld ontstaat. Zoniet loopt men het risico dat kinderen de aangehaalde thema's als een "ver-van-mijn-bed" show zullen beschouwen.

Daarom pleitten zowat alle respondenten ervoor om pas in de 2^e of 3^e graad te beginnen met het behandelen van mondiale problemen. Toch lopen de meningen hierin nog uiteen over welke problematieken men dan juist wel of niet kan behandelen bij deze leeftijdsgroepen, en hoe ver men hierin mag gaan. Zo vinden sommige respondenten dat men bepaalde ingewikkelde thema's pas in de derde graad kan behandelen, zoals bijvoorbeeld de millenniumdoelstellingen, terwijl anderen vinden dat kinderen hier reeds in de tweede graad mee geconfronteerd kunnen worden.

Verder is, wegens de complexiteit van deze problematieken, een procesmatige aanpak aangewezen. Het mag zeker niet bij één les blijven, de leraar moet hier lange tijd mee bezig zijn en altijd de vragen van kinderen kunnen beantwoorden. Het is dus ook niet echt mogelijk om veel verschillende problemen te behandelen, of om alle aspecten van een bepaalde problematiek te duiden. De leerkracht zal een keuze moeten maken en de gekozen problematiek via concrete voorbeelden en ervaringsgerichte werkvormen behandelen. Leergebiedoverschrijdend werken is eveneens een goede methode om toch de verschillende aspecten van een bepaald thema te behandelen.

Samengevat kan men stellen dat de leerkracht in de tweede graad stilaan kan beginnen met de leerlingen kennis te laten maken met de gekozen problematiek en bepaalde verbanden te duiden, om dan later, in de derde graad, deze verbanden verder uit de diepen en bepaalde oorzaken en gevolgen te schetsen. Via een bepaalde didactische aanpak kunnen kinderen van de 3e graad dus wel inzicht krijgen in economische, politieke en maatschappelijke structuren. Zij kunnen abstract nadenken over bepaalde situaties, zolang zij er op een concrete manier mee geconfronteerd worden. Uiteraard zijn de mechanismen die achter oneerlijke handel, burgeroorlog, voedselzekerheid, ... spelen niet eenvoudig uit te leggen. De achterliggende oorzaken van dergelijke problemen mogen moeilijk te bevatten zijn voor kinderen, toch zijn veel respondenten van mening dat dit niet wil zeggen dat men ze er niet mee kennis kan laten maken. Men dient dit wel te doen op een manier die hen niet met een gevoel van machteloosheid opzadelt. Theoretische inzichten bijbrengen in deze oorzaken en achtergronden is dan weer iets dat volgens sommige respondenten daarom pas in het secundair onderwijs kan gebeuren.

3.4.2.4. Argumenten tegen problematieken in het basisonderwijs

Toch houdt het te vroeg aanbrengen van zwaardere mondiale problematieken in het basisonderwijs enkele risico's in. Sommige van deze problematieken zijn zo complex dat ze het

bevattingsvermogen van kinderen overstijgen, wat kan leiden tot fatalisme en gevoelens van machteloosheid. Anderzijds moet je ook oppassen met het geven van handelingsperspectieven om geen té optimistisch toekomstperspectief aan te reiken. Daarom zijn sommige respondenten van mening dat het uitdiepen van zware problematieken beter past in het secundair onderwijs. Een basishouding van openheid en respect aanleren kan immers ook zonder hierbij zware problematieken te betrekken, stellen zij. Dit kan beter gebeuren door kleine, eenvoudige acties te ondernemen en concrete voorbeelden te gebruiken. Het behandelen van problematieken in het basisonderwijs is enkel relevant in zoverre de kinderen er zelf mee in aanraking komen of er vragen rond hebben. Dit kan dan het best gebeuren door hen in contact te brengen met andere kinderen die in zulke situaties leven. Hierbij is het wel van cruciaal belang dat de leerkracht de leerlingen correcte informatie meegeeft. Zuiver theoretische inzichten in deze problematieken bijbrengen in de lagere school is evenwel te vroeg. Hiervoor is voldoende ruimte in de leerplannen van het secundair onderwijs voorzien. Of, zoals een beleidsmedewerker het treffend weet te verwoorden: *"Basisonderwijs is geen finaliteit meer want de leerplicht loopt nog steeds tot 18 jaar. We hoeven dan ook niet overhaast te werk te gaan en laten kinderen best ook nog kind zijn."*

3.4.3. Vaardigheden

Welke vaardigheden leerlingen in het basisonderwijs moeten verwerven in het kader van mondiale vorming, heb ik niet specifiek onderzocht. Toch kon ik bij veel respondenten hieromtrent een belangrijk aspect terugvinden, namelijk het meegeven van handelingsperspectieven. Wat het belang is van deze handelingsperspectieven, werd hierboven reeds uitvoerig aangehaald, doch wat houden deze precies in?

Het aanreiken van handelingsperspectieven is niet hetzelfde als het louter geven van mogelijke oplossingen bij mondiale problemen. Het gaat er om wat kinderen zélf aan een bepaalde situatie kunnen veranderen. Aangezien kinderen uit het basisonderwijs nog vrij jong zijn om politieke engagementen en dergelijke aan te gaan, moeten deze handelingsmogelijkheden zich beperken tot kleine, concrete acties. Ook moeten de leerlingen zich bewust zijn van het reële effect die deze acties hebben. Enkele voorbeelden van zulke handelingsperspectieven zijn: eerlijke handel, geen milieubezwarende producten, geen overmatig watergebruik, duurzame mobiliteit, ... Het komt er dus vooral op aan kinderen te leren bewust en duurzaam te leven.

3.4.4. Leeftijdsgebonden

Mondiale vorming is een proces dat zich spreidt over de hele schoolloopbaan. Afhankelijk van de leeftijd dient de inhoud en methodieken van deze lessen aangepast te worden aan de leeftijd waaraan ze gegeven worden. Hieronder volgt een kleine samenvatting over wat mondiale vorming per graad precies inhoudt volgens de respondenten. Hieromtrent verwezen een aantal respondenten naar de kwaliteitsindicatoren voor mondiale vorming van de VLOR.

3.4.4.1. Mondiale vorming in de eerste graad

In de eerste graad beperkt mondiale vorming zich vooral tot het verruimen van de ervaringswereld van kinderen. Er wordt hierbij uitgegaan van de spontane nieuwsgierigheid van kinderen naar de leefwijze van andere mensen. Deze leerlingen vinden het vreemde veelal juist interessant en plezierig door dat het vreemd is. Door een stukje van het dagelijkse leven van concrete personen uit het Zuiden in de klas te brengen, tracht mondiale vorming deze nieuwsgierigheid te stimuleren en een respectvolle houding te ontwikkelen ten opzichte van deze mensen. Zo wordt er een basis gelegd voor een gevoel van verbondenheid en wordt een genuanceerde beeldvorming bevorderd.

Deze houding van openheid en respect aanleren is essentieel om van een geslaagde mondiale vorming te kunnen spreken. Het dient als een basis waarop de leerlingen op een genuanceerde manier kennis kunnen verwerven over de achterliggende oorzaken en factoren van de Noord-Zuid problematiek. Temeer daar leerlingen uit de eerste graad deze oorzaken nog niet kunnen bevatten, beperkt mondiale vorming zich hier tot alledaagse, concrete en herkenbare thema's, en wordt er gewerkt naar een positieve beeldvorming. De meeste respondenten vinden dat negatieve aspecten en problemen op deze leeftijd nog niet echt aan bod hoeven te komen. Enkele andere respondenten stellen daarentegen dat men vanuit deze universele thema's ook de problemen waarmee mensen geconfronteerd worden niet uit de weg mag gaan. Deze problemen maken immers eveneens deel uit van de dagelijkse realiteit, en kunnen dus op een concrete manier aangehaald worden. Ook wanneer kinderen hieromtrent nog verdere vragen hebben, is het belangrijk hen op een eenvoudige manier uit te leggen waarom een bepaalde situatie zo is.

3.4.4.2. Mondiale vorming in de tweede graad

Vanaf de leeftijd van 8 jaar kunnen kinderen stilaan hun eigen perspectief om de wereld te bekijken, verlaten en nadenken over hun eigen standpunten en gevoelens. Dit maakt dat zij al beter in staat zijn de grote problemen in de wereld te vatten en te begrijpen. Er kan op deze leeftijd dus een aanvang gemaakt worden om kinderen hiermee te laten kennismaken. Dit betekent niet dat men hier problematieken reeds helemaal uit de doeken kan doen en alle oorzaken en achtergronden kan aanhalen. Een procesmatige aanpak is immers belangrijk. Wel kunnen er al een aantal verbanden op micro- en macroniveau geduid worden. Zo stelt een respondent bijvoorbeeld dat het in de tweede graad belangrijk is om vanuit concrete situaties aan te geven wat het effect van (inter)nationale kan zijn op het leven van de lokale bevolking.

Zo blijkt dat ook in de tweede graad het inlevingsaspect nog steeds van groot belang blijft. Confrontatie met deze problemen moet gebeuren op een concreet niveau. Ook een positieve invalshoek en het geven van handelingsperspectieven en oplossingen blijft essentieel op deze leeftijd.

3.4.4.3. Mondiale vorming in de derde graad

In de derde graad kunnen oorzaken en gevolgen van bepaalde situaties van een land weergegeven worden, zoals de kloof tussen arm en rijk, de privatisering van water of honger in de wereld. Negatieve aspecten kunnen dus ook aan bod komen, mits ook wordt stilgestaan bij mogelijke oplossingen. Ervaringsgericht, hoopvol perspectief, positieve invalshoek. In de derde graad kunnen kinderen hun eigen perspectief al beter verlaten en zich inleven in de standpunten en gevoelens van anderen. Zij kunnen al meer abstract en genuanceerd nadenken over situaties en problemen van de mensen in het Zuiden, zolang zij er op een concrete manier mee geconfronteerd worden.

Toch vinden een aantal respondenten dat dit zeker niet overschat mag worden. Zij merken op dat veel kinderen op deze leeftijd nog niet zo genuanceerd denken en nog vaak gebruik maken van stereotypen. Dit hangt af van verschillende factoren: de houding van de ouders, hoe er binnen het gezin gesproken en gedacht wordt over andere culturen, hoeveel aandacht de school of leraar reeds besteedt aan diversiteit en mondiale vorming, ... Daarom stellen deze respondenten dat het in de basisschool belangrijker is te werken aan een positieve, genuanceerde beeldvorming en een houding van respect en openheid, dan de leerlingen allerlei kennis over de Noord-Zuid problematiek bij te brengen. Zij vinden dat kennis van problematieken en dergelijke iets is dat in het secundair onderwijs moet gebeuren.

3.4.5. Methode

Wat betreft de manier waarop men mondiale vorming en meerbepaald het gebruik van problematieken het best aanpakt in de klas, lagen de meningen van de respondenten duidelijk op eenzelfde lijn. Zij raden vooral ervaringsgerichte werkvormen aan, zoals inleefateliers, film- en documentaire materiaal, educatieve spelen, groepsgesprek, de ondersteuning van een kleinschalig project door de klas of school, ... Zulke actieve werkvormen hebben het voordeel dat zij langer naspelen in het hoofd van de leerlingen; zij voelen zich meer betrokken bij de situatie en zullen er dus ook gemakkelijker respect voor kunnen opbrengen. Ook leergebiedoverschrijdend werken kan zeer nuttig zijn om verschillende aspecten van het mondiale te behandelen.

Naast ervaringsgerichte werkvormen moet mondiale vorming ook themagericht zijn. Hierover zijn alle respondenten het eens. Voor de keuze van thema's dient men zich best te richten naar de prioriteiten die mondiale vorming stelt. Ook stellen enkele respondenten voor dat het nuttig kan zijn om te vertrekken van de actualiteit. Zij doelen hier dan vooral op actuele campagnes van bijvoorbeeld 11.11.11 of Broederlijk Delen. Ook de Millenniumdoelstellingen is een interessant thema om te behandelen in het basisonderwijs. Verder mag een bepaalde problematiek, zoals bijvoorbeeld honger in de wereld niet als uitgangspunt genomen worden. Zulke problematieken kunnen slechts aangehaald worden indien zij gekaderd zijn in een concreet thema. Zulke thema's kunnen dan via verschillende methodieken en invalshoeken belicht worden. Een ander interessante invalshoek voor een les mondiale vorming kan het verdrag voor de Rechten van het Kind zijn. Dit verdrag kan dan als basis gebruikt worden om de actuele situaties van kinderen hier en elders in de wereld te vergelijken.

Ook kan je vertrekken van de ervaringen van de leerlingen zelf. In onze gekleurde maatschappij is het mondiale immers nooit veraf, en dit biedt het geven van mondiale vorming interessante perspectieven. Kinderen leven in onze maatschappij op zich al in verschillende leefwerelden, via mondiale vorming kunnen deze in de klas samengebracht en verbonden worden, om dan als basis te dienen om complexere mondiale situaties en problematieken aan te vatten. Deze diversiteit in eenzelfde klas maakt het vreemde al minder vreemd. Verder hebben de leerlingen zelf ook verhalen over wat zij gezien hebben op TV, gelezen in boeken, meegemaakt op reis, ... die als aanknopingspunt kunnen dienen voor een les mondiale vorming.

De diversiteit in de eigen klasgroep of maatschappij aangrijpen als vertrekpunt voor mondiale vorming kan zinvoller zijn dan mondiale problematieken aan te halen waar leerlingen geen voeling mee hebben, stelt een beleidsmedewerker. Wel moet de leerkracht ervoor opletten dat, wanneer hij vertrekt van persoonlijke situaties of voorbeelden van de leerlingen, hij hen niet met eventuele trauma's confronteert of dat zij gebruikt worden als didactisch materiaal. Ook moet er een goede sfeer heersen in de klas; de leerlingen moeten zich goed in hun vel voelen en actief betrokken zijn bij de lessen. Op die manier zullen kinderen veel meer bijleren.

Hierbij merkt een medewerkster van een NGO nog op dat de onderwijzer niet altijd in de hand heeft hoe de leerlingen gaan reageren op mondiale impulsen. Het is ook niet de bedoeling om het gedachtegoed van leerlingen te controleren en te sturen. Mits zijn basishouding goed zit en over correcte kennis beschikt, kan er in principe weinig fout gaan, zo stelt deze respondent.

Hieruit blijkt duidelijk het belang van de rol die de leerkracht in het mondiale vormingsproces inneemt. Deze bestaat niet zozeer uit het aanbrengen van hoeveelheden leerstof omtrent het mondiale. Belangrijker is dat de leerkracht over juiste informatie beschikt en de gekozen leerstof goed beheerst. Zeker als hij/zij ervoor kiest moeilijkere problematieken te behandelen dient hij van heel de context op de hoogte te zijn om genuanceerd te kunnen antwoorden op alle vragen van de leerlingen. Ook een kritische houding is belangrijk. De leerkracht moet kritisch staan tegenover de eigen maatschappij en leefwijze, evenals tegenover de informatiebronnen die hij gebruikt. Tevens dient hij deze houding ook aan zijn leerlingen mee te geven. Hij moet zijn leerlingen helpen om uit hun eigen denkkaders en waardepatronen te stappen om de dingen vanuit een ander perspectief te zien.

Leerlingen actief bij de lessen betrekken betekent dus dat de leerlingen vooral zelf moeten nadenken over bepaalde situaties of problemen. Via groepsgesprekken en dergelijke kunnen zij zelf met reële oplossingen voor de dag komen, en nadenken over wat zij zelf eventueel kunnen doen aan bepaalde situaties. Achteraf kan de leraar dan eventueel de verkregen conclusies en inzichten verder nuanceren of er wat meer informatie aan toevoegen. Het aanreiken van mogelijke oplossingen en handelingsperspectieven, waar kinderen dan zelf ook een rol in kunnen spelen, is van belang om hen niet met een gevoel van machteloosheid op te zadelen. Een goed voorbeeld hiervan is de leerlingen duidelijk maken wat het belang is van eerlijke handel.

Tevens onderstrepen sommige respondenten het belang van de verantwoordelijkheid die niet alleen de leerkracht, maar de gehele school heeft in mondiale vorming. Op beleidsniveau moet

goed nagedacht worden over hoe mondiale vorming precies ingevuld moet worden, zodat alle leerkrachten op één lijn staan hieromtrent en het voor de leerlingen duidelijk is dat deze boodschap door heel de school gedragen wordt. Zo wordt het tevens gemakkelijker om mondiale thema's leergebiedoverschrijdend aan te pakken.

4. Conclusies en aanbevelingen

Uit het delphi-onderzoek blijkt duidelijk dat de mening van de respondenten over het algemeen overeenkomt met wat ik in de literatuur vond omtrent mondiale vorming in het basisonderwijs.

Vooreerst is het in het basisonderwijs een prioriteit om bij de leerlingen een positieve én genuanceerde beeldvorming te ontwikkelen ten aanzien van het Zuiden. Dit dient te gebeuren door kinderen kennis te laten maken met concrete personen uit het Zuiden in concrete, herkenbare situaties, zodat kinderen hun levenswijze kunnen vergelijken met die van anderen elders in de wereld. Hierbij is het dan ook het interessantste om zich te richten op leeftijdsgenoten uit het Zuiden, omdat dit beter aansluit bij de leefwereld van de leerlingen. Het ontwikkelen van een gevoel van verbondenheid staat hierbij centraal.

Een positieve invalshoek wil evenwel niet zeggen dat problematische aspecten niet aangehaald kunnen worden. Om zich een genuanceerd beeld te kunnen vormen van andere culturen, is het belangrijk dat ook problemen geduid worden. Dit dient echter eveneens te gebeuren aan de hand van concrete voorbeelden van concrete personen, waarbij dan ook concrete oplossingen aangehaald worden. Het negatieve moet duidelijk en concreet geplaatst worden tussen de andere aspecten die in het gekozen thema behandeld worden.

De respondenten droegen verschillende argumenten zowel voor als tegen het gebruik van zware problematieken in het basisonderwijs aan. Toch zijn deze argumenten mijns inziens niet tegenstrijdig, zij maken enkel duidelijk dat het geven van problematieken in mondiale vorming zelf een complexe aangelegenheid is. Wanneer een leerkracht ervoor kiest om iets complexere en abstracte leerstof te behandelen, dient dit een weloverwogen keuze te zijn. Of de kinderen een bepaalde problematiek al dan niet kunnen zullen bevatten, hangt niet af van de gekozen problematiek, maar van de kunde van de leerkracht om deze begrijpelijk uit de doeken te doen.

Alle respondenten zijn het erover eens dat problematieken in de eerste plaats op een concreet niveau aangepakt worden. Abstracte problematieken dienen vertaald te worden naar concrete voorbeelden en situaties van concrete personen, zodat kinderen er zich een concreet beeld over kunnen vormen. Dit betekent dat hoe complexer en abstracter een bepaalde problematiek is, hoe groter de uitdaging wordt voor de leerkracht om deze met concrete voorbeelden en begrippen uit te leggen. Op deze manier is het mogelijk dat de leerlingen na verloop van tijd op een abstracter niveau inzichten verwerven in deze problematieken. Het hangt ervan af in hoeverre de leerkracht de leerstof weet om te zetten in lesinhouden en -methodieken. Een aantal respondenten betwijfelen echter of zulke inzichten reeds in het basisonderwijs tot stand kunnen komen. Mijns inziens is dit afhankelijk van de mate waarin de school reeds bezig is met mondiale vorming. Mondiale vorming vergt immers een procesmatige aanpak. In de eerste plaats is het belangrijk een basishouding van respect en openheid en een gevoel van verbondenheid te creëren. Inzicht in dergelijke problematieken kan hiertoe bijdragen, zo blijkt uit het delphi-onderzoek, maar het is

vooreerst aangewezen om deze basishouding te ontwikkelen door leerlingen op een positieve manier te laten kennismaken met het Zuiden. Pas in tweede instantie kan dan dieper ingegaan worden op problematische situaties. Hierbij is het dan eventueel mogelijk dat kinderen ook op een abstract niveau inzicht zullen verwerven in deze problematieken.

Ook uit de eindtermen die in het literatuuronderzoek besproken werden, blijkt dat mondiale vorming in het basisonderwijs zich (nog) niet hoeft te richten op het verwerven van abstracte inzichten. Dit hoeft evenwel niet te betekenen dat dit niet mag. Wanneer leerlingen voldoende concrete kennis verworven hebben omtrent het mondiale, zullen zij vanzelf meer inzicht verwerven op een abstract niveau. De leerkracht dient dus in de eerste plaats op dit concrete niveau te werken. Theoretische inzichten kunnen mijns inziens best beschouwd worden als een streefdoel, dat nog niet noodzakelijk in het basisonderwijs bereikt hoeft te worden. Wel is het aangewezen dat de leerkracht niet zelf zulke abstracte kennis aandraagt. Wanneer de leerling er klaar voor is, zal deze zelf wel tot de nodige inzichten komen. Deze kunnen dan door de leerkracht wat verder genuanceerd en uitgeklaard worden, indien de leerling daaromtrent nog vragen heeft. Wanneer leerlingen zelf tot zulke inzichten komen en vragen stellen, zullen hieruit ook veel meer leren. Of, zoals een respondent stelt: "Leren gebeurt vanuit de lerende, niet vanuit de onderwijzende." Wanneer kinderen dus geen vragen meer stellen omtrent zulke problematieken, is het niet wenselijk om er dieper op in te gaan.

De rol die de leerkracht speelt is van groot belang in mondiale vorming, zo blijkt. Om de leerlingen respect en openheid aan te leren, dient hij zelf ook over een juiste, open houding te beschikken. De leerkracht heeft immers een voorbeeldfunctie. Ook een kritische houding is van belang, zowel ten opzichte van de eigen levenswijze als tegenover eenzijdige, ongenueanceerde informatie over de levenswijze van anderen. Bij de thema's die de leerkracht wenst te behandelen, is het niet alleen van belang dat hij over juiste, genuanceerde en volledige informatie beschikt. Ook het eigen maken van een juist begrippenkader achten de respondenten essentieel om inzichten te verwerven in mondiale problematieken. Een grondige scholing omtrent mondiale thema's bij leerkrachten is dus gewenst, zeker wat betreft het aanpakken van zulke abstracte problematieken.

In dit verband zou de scholing van leerkrachten enerzijds een waardegerichte vorming moeten omvatten, anderzijds is het noodzakelijk dat leerkrachten een grondige kennis hebben van mondiale thema's en problematieken, zowel op een concreet als op een abstract niveau. Verder onderzoek over hoe dit precies ingevuld kan worden in de lerarenopleiding, lijkt mij in dit opzicht wenselijk. Ook lijkt het mij zinvol om een onderzoek als dit te voeren omtrent mondiale vorming in het secundair onderwijs. Aangezien uit dit onderzoek blijkt dat abstracte problematieken vooral in het secundair onderwijs aan bod moeten komen, dient ook daar duidelijkheid geschept te worden over hoe men dit past aanpakt. De bestaande eindtermen bieden reeds voldoende aanknopingspunten voor mondiale thema's, doch het lijkt mij noodzakelijk om mondiale vorming in concrete doelstellingen en aparte eindtermen te omschrijven. Een dergelijke formulering zal de kwaliteit van het aanbod enkel ten goede komen, doordat mondiale vorming zo niet langer als een vrijblijvende activiteit beschouwd kan worden en er onder leerkrachten en NGO's duidelijkheid bestaat omtrent dit begrip.

Bibliografie

Baes, I. (1996). *De Wereld: één voor iedereen. Hoe ontwikkelingseducatie geven in de derde graad van het basisonderwijs?* Niet-gepubliceerde eindverhandeling, Sociale Hogeschool, Gent.

Brakenhoff, J. & Homminga, S. (1995). *Ontwikkelingspsychologie voor het onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Coemans, V. (2004). *Mondiale vorming in het basisonderwijs: fictie of realiteit? Bepaling van de beginsituatie in vier pilotscholen ter voorbereiding van de ontwikkeling van de "Wereldscoop"*. Niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling, Vrije Universiteit Brussel, Brussel.

De Bock, G. Dereymaeker, K., Dekeyser, L. & Servaes, J. (2003). *IKOS. Handboek Integrale Kwaliteitszorg voor Ontwikkelingseducatie*. Leuven: Acco.

Derricott, R. & Blyth, A. (1979). Cognitive Development: the Social Dimension. In A. Floyd (Red.), *Cognitive Development in the School Years*. Londen: Croom Helm.

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

Kohnstamm, R. (2002). *Kleine ontwikkelingspsychologie II: De schoolleeftijd*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Koops, W. & Hamel, B.R. (1986). Cognitieve ontwikkeling. In J.F. Orlebeke e.a. (Red.), *Compendium van de psychologie 6: Het begrip "ontwikkeling", cognitieve ontwikkeling, sociale ontwikkeling*. Muiderberg: Coutinho.

Studio Globo (2002). *Voorbij de kleuren. Intercultureel en mondiaal leren in het basisonderwijs*. Brussel: Studio Globo.

Van Parreren, C.F. & Carpay, J.A.M. (1980). *Leerpsychologie en onderwijs 4: Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

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

Verlot, M. Sierens, S., Soenen, R. & Sierens, S. (2000). *Intercultureel onderwijs. Leren in verscheidenheid*. Gent: Steunpunt ICO.

Lamers, T. (1997). *Praktische onderwijspsychologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

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

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

VLOR (2002b). *Kwaliteitsindicatoren voor mondiale vorming*. Antwerpen: Garant.

Internet:

De Wereldschool (2006). *Een school voor wereldburgers*. Geraadpleegd op 17 februari, 2006, op <http://dewereldschool.be/typo/index.php?id=22>

Dienst voor Onderwijsontwikkeling (2006). *Eindtermen en ontwikkelingsdoelen basisonderwijs*. Geraadpleegd op 20 maart, 2006, op www.ond.vlaanderen.be/DVO/basisonderwijs/index.htm

Kleur Bekennen (2006). *Tips voor het mondiaal en intercultureel werken in de lagere school*. Geraadpleegd op 1 april op <http://www.nsd.be/web/kb/admin/media/BEELDVORMING%20BO.pdf>

Steunpunt ICO (2006). *Wat is ICO?* Geraadpleegd op 17 februari, 2006, op www.steunpuntico.be/main.asp?id={E408FCFA-361D-4EFC-A216-B40E2E201173}

Vlaamse regering (1997). *Decreet op het basisonderwijs*. Brussel: Vlaamse Regering. Geraadpleegd op 14 mei 2006 op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12254>

VLOR (2002a). *Advies over mondiale vorming*. Brussel: VLOR. Geraadpleegd op 23 maart 2006 op www.vlor.be/bestanden/documenten/AR210502C.pdf

Bijlage 1: Eindtermen Wereldoriëntatie die relevant zijn voor mondiale vorming

1 Wereldoriëntatie – Natuur

1. Levende natuur

De leerlingen

- 1.4 kunnen illustreren dat de mens de aanwezigheid van planten en dieren in zijn omgeving beïnvloedt.

2. Niet-levende natuur

De leerlingen

- 1.9 kunnen het verband illustreren tussen de leefgewoonten van mensen en het klimaat waarin ze leven.

3. Gezondheidseducatie

De leerlingen

- 1.14 kunnen gezonde levensgewoonten in verband brengen met wat ze weten over het functioneren van het eigen lichaam en ze weten dat bepaalde ziekteverschijnselen of handicaps niet altijd kunnen worden vermeden.

4. Milieueducatie

De leerlingen

- 1.18* tonen zich in hun gedrag bereid om in de eigen klas en school zorgvuldig om te gaan met papier, water, afval en energie.
- 1.19 kunnen met concrete voorbeelden uit hun eigen omgeving illustreren hoe mensen op negatieve maar ook op positieve wijze omgaan met het milieu en dat aan een milieuprobleem vaak tegengestelde belangen ten grondslag liggen.

2 Wereldoriëntatie – Technologie

5. Basisinzichten techniek

De leerlingen

- 2.2 kunnen van voorzieningen of voorwerpen uit hun omgeving aangeven welke de energiebron is die verantwoordelijk is voor de waargenomen beweging, verwarming of verlichting.
- 2.3 kunnen in hun omgeving informatieverwerkende toepassingen herkennen.

6. Technisch proces

De leerlingen

- 2.8 kunnen eigen werkwijzen vergelijken met andere werkwijzen en een oordeel geven daarover.

7. Attitudes

De leerlingen

- 2.9* brengen waardering op voor eenvoudige, inventieve technieken en voor esthetische aspecten van technische constructies en voorwerpen.

3 Wereldoriëntatie – Mens

Ik en de ander

De leerlingen

- 3.4 kunnen in concrete situaties verschillende manieren van omgaan met elkaar herkennen, erover praten en aangeven dat deze op elkaar inspelen.
- 3.5* Tonen de bereidheid zich te oefenen in omgangswijzen met anderen waarin ze minder sterk zijn.
- 3.6* Tonen in een eenvoudige conflictsituatie in de omgang met leeftijdgenoten de bereidheid om te zoeken naar een geweldloze oplossing.

Ik en de anderen: in groep

De leerlingen

- 3.7* hebben aandacht voor de onuitgesproken regels die de interacties binnen een groep typeren en zijn bereid er rekening mee te houden.

4 Wereldoriëntatie – Maatschappij

8. Sociaal-economische verschijnselen

De leerlingen

- 4.1 kunnen illustreren dat verschillende vormen van arbeid verschillend toegankelijk zijn voor mannen en vrouwen en verschillend gewaardeerd worden.
- 4.3 kunnen met een zelf gekozen voorbeeld het nut en het belang aangeven van een collectieve voorziening, waarvoor de overheid zorg draagt.
- 4.4 kunnen illustreren dat welvaart zowel over de verschillende landen in de wereld als in België ongelijk verdeeld is.
- 4.5* beseffen dat hun gedrag beïnvloed wordt door de reclame en de media.

9. Sociaal-culturele verschijnselen

De leerlingen

- 4.8 kunnen illustreren dat verschillende sociale en culturele groepen verschillende waarden en normen bezitten.
- 4.11 kunnen illustreren dat arbeidsmigratie en het probleem van vluchtelingen een rol hebben gespeeld bij de ontwikkeling van onze multiculturele samenleving.
- 4.12 zien in dat racisme vaak gebaseerd is op onbekendheid met en vrees voor het vreemde.

10. Politieke en juridische verschijnselen

De leerlingen

- 4.13 kunnen het belang illustreren van de fundamentele Rechten van de Mens en de Rechten van het Kind. Ze zien daarbij in dat de rechten en plichten complementair zijn.
- 4.15 kunnen illustreren op welke wijze internationale organisaties ernaar streven om het welzijn en/of de vrede in de wereld te bevorderen.

5 Wereldoriëntatie – Tijd

11. Historische tijd

De leerlingen

- 5.7 kennen de grote periodes uit de geschiedenis en ze kunnen duidelijke historische elementen in hun omgeving en belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee ze kennis maken, situeren in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdband.
- 5.8 kunnen aan de hand van een voorbeeld illustreren dat een actuele toestand, die voor kinderen herkenbaar is, en die door de geschiedenis beïnvloed werd, vroeger anders was en in de loop der tijden evolueert.
- 5.9* Tonen belangstelling voor het verleden, heden en de toekomst, hier en elders.

12. Algemene vaardigheden tijd

- De leerlingen
- 5.10* beseffen dat er een onderscheid is tussen een mening over een historisch feit en het feit zelf.

6 Wereldoriëntatie – Ruimte

13. Ruimtelijke ordening/bepaaldheid

- De leerlingen
- 6.2 kunnen in een praktische toepassingssituatie op een gepaste kaart en op de globe evenaar, de polen, de oceanen, de landen van de Europese Unie en de werelddelen opzoeken en aanwijzen.
- 6.8 kunnen hun eigen streek en twee andere streken in België situeren op een kaart en de relatie beschrijven tussen de omgeving en aspecten van het dagelijks leven van de mensen.
- 6.9 kunnen aspecten van het dagelijks leven in een land van een ander cultuurgebied vergelijken met het eigen leven.

7 Brongebruik

- 7 De leerlingen kunnen op hun niveau verschillende informatiebronnen raadplegen.

Bron: <http://www.ond.vlaanderen.be/DVO/basisonderwijs/lager/eindtermen/wereldorientatie.htm>

Bijlage 2: Vragen delphi-onderzoek ronde 1

Ruben Brabers
Ruben.Brabers@vub.ac.be

2^e lic. Culturele Agogiek
Vrije Universiteit Brussel

Thesisonderzoek:

“Met welke problematische situaties binnen de Noord-Zuid verbinding kunnen kinderen van het basisonderwijs geconfronteerd worden in het kader van mondiale vorming?”

Delphi onderzoek Ronde 1

Toelichting

Bij mondiale vorming in het basisonderwijs geeft men al te vaak een eenzijdig beeld van het Zuiden. Kinderen worden alleen onderwezen over het dagelijkse leven in andere culturen, waarbij de context van de actuele situatie waarin deze culturen zich bevinden vaak achterwege wordt gelaten. De problemen en hun oorzaken waar het Zuiden mee te kampen heeft, worden te ingewikkeld geacht om aan kinderen te geven. De Wereldschool is van mening dat de kinderen hierdoor een eenzijdig beeld krijgen van het Zuiden. Ook de problematieken waaraan het dagelijkse leven grotendeels onderhevig is, dienen onderwezen te worden om de kinderen op te leiden tot volwaardig wereldburger. De moeilijkheid hierin is om deze veelal complexe oorzaken van problemen als bijvoorbeeld voedselzekerheid op een verstaanbare manier te onderwijzen. Dit kan niet gebeuren zonder hierbij te duiden op de rol van instituties als bijvoorbeeld de Wereldbank. De vraag hierbij is dan hoe deze problematieken te onderwijzen, zodat het toch begrijpelijk blijft voor kinderen uit het basisonderwijs, en zonder een al te eenzijdig beeld te geven van het Zuiden.

De bedoeling van dit onderzoek is om te peilen naar uw mening omtrent de vragen en stellingen hieronder. U mag hier gerust uitgebreid op ingaan. U heeft 2 weken de tijd om de vragen in te vullen en terug te sturen, gelieve deze dus ten laatste op maandag 29 mei door te mailen naar Ruben.Brabers@vub.ac.be.

Alvast bedankt voor uw medewerking!

0. Naam van de organisatie:

Functie:

1. Door middel van mondiale vorming wil men jongeren kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes meegeven zodat ze zich bewust worden van onze snelwijzigende, globale samenleving en van de machtsmechanismen die verantwoordelijk zijn voor de groeiende kloof tussen arm en rijk, en de problematiek van ontwikkelingslanden. Louter opdoen van kennis is hierbij ondergeschikt aan het ervaren van verbondenheid, het zich laten raken door de anderen; waardegerichte opvoeding.
 - Gaat u akkoord met deze stelling? Leg uit.
 - In hoeverre vindt u het kennisaspect belangrijk in mondiale vorming?

2. Via de vele communicatiemogelijkheden van tegenwoordig komen kinderen met veel informatie in aanraking, zo ook met sensationele beelden op televisie van oorlog, honger en andere problematieken.
 - Is het niet belangrijk dat kinderen de redenen en oorzaken van deze problemen begrijpt?
 - In hoeverre zijn complexe situaties en zware problematieken nodig of juist niet nodig om kinderen een basishouding van respect, openheid en solidariteit bij te brengen?
 - Hoe kan men deze complexe situaties best behandelen in klasverband?

3. Aangezien kinderen reeds op jonge leeftijd in contact komen met het mondiale via televisie en andere media uit hun ervaringswereld, is het nuttig om mondiale vorming reeds in het basisonderwijs, en zelfs in het kleuteronderwijs aan te brengen. De indrukken, zowel positief als negatief, die kinderen opdoen door middel van televisie en dergelijke, dragen immers veelal niet bij tot een juiste beeldvorming omtrent het verre vreemde. Mondiale vorming stelt immers dat cultuurelementen bekeken moeten worden vanuit hun eigen context, anders bestaat het gevaar dat de leerlingen de dingen gaan bekijken vanuit hun eigen leefwereld, wat een verkeerd beeld van desbetreffende cultuur oplevert.
 - Gaat u hiermee akkoord? Leg uit.
 - Hoe ver mag men er dan in gaan deze context te schetsen, zodat het begrijpelijk blijft en toch een zo volledig mogelijk beeld schetst van deze cultuur?
 - Denken kinderen van 11-12 jaar nog vrij stereotiep of hebben zij al een meer genuanceerde kijk op andere culturen?
 - Denkt u dat indien men de achtergronden en oorzaken van de problemen weet waar het Zuiden mee te kampen heeft, draagt dit dan bij tot een minder stereotiepe beeldvorming omtrent het zuiden?

4. Over op welke leeftijd men welke leerstof aan kinderen kan onderwijzen, bestaan verschillende opvattingen. In theorie stelt men dat kinderen tot 8 jaar best onderwezen worden in situaties die voor hen herkenbaar zijn. Daarom ook behandelt men bij mondiale vorming enkel onderwerpen die voor het kind herkenbaar zijn vanuit hun eigen leefwereld, zoals familie, wonen, spelen met andere kinderen, ... De context waarin deze zich afspelen, wordt niet behandeld omdat kinderen nog over te weinig abstractievermogen beschikken om dit alles te bevatten. Oudere kinderen kunnen zich al beter inleven in andermans situatie, en dus kan men de context van andere culturen al meer schetsen, doch nog steeds vertrekkende vanuit herkenbare situaties. Ook probleemtoestanden kunnen bij oudere kinderen geduid worden, maar zuiver theoretische inzichten in economische, maatschappelijke en politieke structuren is iets dat men eerder aan het secundair onderwijs overlaat. De moeilijkheids- en abstractiegraad van de mondiale lesinhoud is dus afhankelijk van de leeftijd van het kind. (cfr. Cognitieve ontwikkelingstheorie)

Een andere visie op mondiale vorming is dat men geen enkel thema uit de weg moet gaan en dat mondiale vorming enkel afhankelijk is van de interesse van het kind zelf. Het kind geeft zelf wel aan wat het wil weten en naarmate de leeftijd vordert, worden de behandelde thema's verder uitgediept en genuanceerd en krijgt het kind vanzelf een vollediger beeld op andere culturen.

- Gaat u akkoord met (één van) deze opvattingen? Leg uit.
 - Overstijgen zware problemen het bevattingsvermogen van kinderen?
 - Kunnen deze problemen simplistisch behandeld te worden om begrijpelijk te maken voor kinderen, en is dit wenselijk?
 - Kan men problemen aankaarten of zelfs als uitgangspunt nemen?
5. Wat is de rol van de leerkracht/opvoeder in het leerproces van mondiale vorming?
- Welke lesmethode denkt u dat geschikt is om problematische situaties aan te kaarten?
 - Moet de opvoeder louter informatie meegeven, of moet men het kind zelf laten nadenken over de situatie?
6. Zijn er nog andere belangrijke aspecten waar men rekening mee dient te houden omtrent het geven van problematische en/of complexe situaties in het kader van mondiale vorming? Leg uit.

Bijlage 3: Vragen delphi-onderzoek ronde 2

Ruben Brabers
Ruben.Brabers@vub.ac.be

2^e lic. Culturele Agogiek
Vrije Universiteit Brussel

Thesisonderzoek:

“Met welke problematische situaties binnen de Noord-Zuid verbinding kunnen kinderen van het basisonderwijs geconfronteerd worden in het kader van mondiale vorming?”

Delphi onderzoek Ronde 2

Toelichting

In deze ronde worden de antwoorden die in de vorige ronde gegeven werden omgevormd tot nieuwe stellingen. Verder heb ik een aantal concrete klassituaties geschetst waarin mondiale vorming gegeven wordt. Al deze situaties spelen zich af in de derde graad van het basisonderwijs, daar er een grote consensus bestond omtrent het feit dat men pas in de derde graad een begin kan maken met het introduceren van moeilijke problematieken in een les mondiale vorming. Gelieve de volgende vijf stellingen zo uitgebreid als mogelijk te beantwoorden. Alvast bedankt voor de moeite!

1. Uit de vorige ronde bleek dat de meeste meningen overeenkwamen wat betreft het geven van moeilijke, problematische situaties in het basisonderwijs. Pas in de derde graad van het basisonderwijs is het mogelijk om leerlingen iets meer kennis aan te bieden omtrent mondiale problematieken. Hiervoor moet wel eerst een basis gelegd worden in de eerste en tweede graad, zodat een gevoel van verbondenheid aanwezig is bij de leerlingen met betrekking tot andere culturen en mensen. Zoniet heeft het onderwijzen van problematieken weinig zin, omdat kinderen zich dan moeilijk in de situatie kunnen verplaatsen. Ook mag men niet alleen de negatieve aspecten aan bod laten komen, ook de positieve kanten, en wat leerlingen zelf kunnen doen aan bepaalde situaties dient benadrukt te worden, zoniet zal er een gevoel van machteloosheid ontstaan. Een belangrijke voorwaarde dus alvorens men begint met moeilijke problematieken aan te halen, is leerlingen een attitude van verbondenheid en handelingsperspectieven bij te brengen. Ook dienen deze problematieken begrijpelijk, dus op het niveau van de leerlingen, behandeld te worden. De hoeveelheid aan kennis die de leerkracht hierin aanbrengt is niet van groot belang;

wel de manier waarop deze kennis wordt aangebracht en hoe dit door de kinderen ervaren wordt, is belangrijk voor een geslaagde les.

- In hoeverre gaat u akkoord met deze stelling? (helemaal akkoord – min of meer akkoord – helemaal niet akkoord)
- Leg uit.

2. Theorieën omtrent de sociaal-emotionele ontwikkeling bij kinderen stellen dat kinderen tot hun 8^e een vrij egocentrisch wereldbeeld hebben. Zij kunnen zich tot die leeftijd moeilijk in andermans situatie plaatsen. Zij begrijpen al wel dat andere mensen de dingen anders kunnen waarnemen, maar kunnen nog niet helemaal vatten dat andere mensen hier ook andere gevoelens dan zichzelf bij kunnen hebben. Naarmate de leeftijd vordert, wordt het wereldbeeld van het kind meer sociocentrisch, en kunnen zij de dingen al beter vanuit andermans perspectief bezien en over hun eigen gevoelens en standpunten nadenken. Bij mondiale vorming dient men, naast de cognitieve ontwikkeling (zie ronde 1) ook met het sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau van het kind rekening te houden wanneer men begint met ingewikkelde thema's te behandelen. Zoniet mist mondiale vorming zijn effect, omdat er geen basishouding van verbondenheid aanwezig is. Alvorens kinderen zich dus kunnen verplaatsen in de situatie van een ander, mag mondiale vorming zich enkel toespitsen op "universele" thema's, zoals, spelen met ander kinderen, familie, eten, wonen, ... Toch zijn er ook thema's die niet direct herkenbaar zijn voor kinderen, maar wel voor een groot deel het dagelijkse leven van een bepaalde bevolkingsgroep, land, ... bepalen, zoals oorlogen, wereldhandel, internationale politiek, ... Mondiale vorming beperkt zich tot de derde graad dus enkel tot concrete voorbeelden. De onderlinge afhankelijkheid tussen landen en werelddelen, waarbij vooral de rol van het rijke westen ten aanzien van het zuiden niet onbelangrijk is, wordt niet behandeld. Dit hoeft niet want in de eerste en tweede graad is het vermogen tot rolneming bij de leerlingen immers nog niet zo ver ontwikkeld dat zij zich ten volle kunnen verplaatsen in deze situaties en zich ermee verbonden weten.

- In hoeverre gaat u akkoord met deze stelling? (helemaal akkoord – min of meer akkoord – helemaal niet akkoord)
- Leg uit.
- Kan men de internationale context van (lokale) problematieken en de onderlinge afhankelijkheid van landen al voor de derde graad aanhalen en vindt u dit wenselijk?
- Kan het aanleren van inzichten omtrent onderlinge afhankelijkheid en het plaatsen van de concrete, lokale situaties in een internationale context ertoe bijdragen dat

kinderen reeds in de eerste en tweede graad zich meer verbonden weten met andere culturen? wenselijk?

3. Wanneer men het heeft over mondiale vorming, hoeft dit niet perse te gaan over het mondiale ver van huis. Mondiale problematieken spelen zich evenzeer in onze multiculturele samenleving af. Hierom is het belangrijk dat leerlingen zich ook verbonden weten met mensen uit andere culturen in hun leefomgeving. Kinderen moeten dus eveneens inzicht krijgen in deze problematieken, die ontstaan doordat verschillende culturen en etnische groepen in onze maatschappij met elkaar samenleven. Temeer daar kinderen zelf deel uitmaken van deze samenleving en dus evenzeer met deze problematieken te maken kunnen hebben. Het is belangrijk dat kinderen een juiste houding aannemen ten opzichte van de anderen in de samenleving. In dat opzicht mag men dus ook de media niet over het hoofd zien, omdat deze eveneens een rol speelt in de migratieproblematiek en onze beeldvorming ten opzichte van allochtonen kan beïnvloeden. Om deze reden besluit een leerkracht uit het basisonderwijs een les te besteden aan de manier waarop migranten en allochtonen in de media worden voorgesteld. Zij begint hiermee door aan de hand van enkele videofragmenten en artikels kinderen te doen nadenken over de manier waarop allochtonen in de media worden voorgesteld. In deze les komt eveneens het hoofddoekendebat, een controversieel onderwerp dat veelvuldig in de media geweest is, ter sprake. Aan de hand van een klasdiscussie tracht zij de leerlingen te stimuleren hieromtrent een mening te vormen. De lerares begeleidt de discussie aan de hand van concrete voorbeelden en eenvoudige begrippen. De les daarop wil zij iets dieper ingaan op het samenleven in de multiculturele maatschappij, en over hoe de verschillen in normen en waarden van de diverse culturen en bevolkingsgroepen in onze maatschappij hierbij voor moeilijkheden kunnen zorgen.
- In hoeverre gaat u akkoord met deze stelling? (helemaal akkoord – min of meer akkoord – helemaal niet akkoord)
 - Leg uit.
 - Is het wenselijk dat men de complexiteit van onze multiculturele samenleving en de gevolgen ervan duidt in het basisonderwijs? Zo ja, op welke manier kan dit?
 - Kunnen kinderen begrijpen wat vooroordelen zijn en dat zij deze ook kunnen hebben?
 - Zijn er nog aspecten omtrent dit onderwerp die liefst wel of liefst niet behandeld kunnen worden in het basisonderwijs?

4. Wanneer men een les geeft over de problemen in het zuiden, dient men deze genuanceerd en toegespitst op het niveau van het kind aan te brengen. Zowel positieve als negatieve aspecten dienen hierin aan bod te komen. Als men dus bijvoorbeeld een les besteedt aan de armoede en honger die in bepaalde landen in Afrika heerst, moeten deze problemen genuanceerd en zo volledig mogelijk behandeld te worden. Zo moeten leerlingen begrijpen dat armoede verschillende oorzaken kan hebben, zoals oorlog, ziekte (aids!), slecht bestuur, staatsschulden, ... Deze oorzaken op zich hebben ook weer andere, niet altijd even duidelijke oorzaken en zijn misschien niet altijd even bevattelijk aan kinderen over te brengen, zonder een gevoel van machteloosheid te creëren. Verder is het ook belangrijk te onderstrepen dat niet alle landen er even erg aan toe zijn en dat sommige landen er zelfs stilaan bovenop komen. Ook het werk dat NGO's er verrichten en de hulp die geboden wordt vanuit andere landen, zowel noodhulp als structurele hulp, dienen aangehaald te worden, evenals de rol van het Wereldvoedselprogramma.
- In hoeverre gaat u akkoord met deze stelling? (helemaal akkoord – min of meer akkoord – helemaal niet akkoord)
 - Leg uit.
 - Is het wenselijk deze oorzaken allemaal aan te halen en uit te diepen? In hoeverre vindt u dat deze oorzaken uitgediept kunnen worden?
 - Kan men de rol van het Wereldvoedselprogramma reeds in het basisonderwijs uitleggen en is dit wenselijk?
 - Zijn er nog aspecten omtrent dit onderwerp die liefst wel of liefst niet behandeld kunnen worden in het basisonderwijs?
5. Een leerkracht uit het vijfde studiejaar besluit in de les wereldoriëntatie het onderwerp eerlijke handel te behandelen. De aanleiding hiervoor is een WTO conferentie die recentelijk in de actualiteit verscheen. Hij begint met een inleidende les waarin, aan de hand van een groepsgesprek, de begrippen handel en economie, het verschil tussen eerlijke handel en vrijhandel en de macht die de kinderen zelf kunnen hebben als consument uit de doeken gedaan worden. De les daarop wordt er wat dieper ingegaan op de rol die de WTO speelt in de regulering van de wereldhandel en het landbouwbeleid van de WTO. Aan de hand van opdrachten en dergelijke worden de leerlingen aangemoedigd om na te denken over de regels die er zouden moeten gelden voor de wereldhandel, en in hoeverre vrijhandel eerlijke handel is. Eveneens worden in deze les het belang van de initiatieven van Oxfam en Max Havelaar verduidelijkt. Ook belangrijk hierbij is het TRIPs-akkoord, een akkoord omtrent intellectuele eigendomsrechten op bepaalde producten zoals bijvoorbeeld

zaden en medicijnen, die voor sommige landen erg belangrijk kunnen zijn. De leerkracht acht deze materie echter nog iets te ingewikkeld om uit te leggen aan zijn klas.

- In hoeverre gaat u akkoord met deze stelling? (helemaal akkoord – min of meer akkoord – helemaal niet akkoord)
- Leg uit.
- Kunnen kinderen de begrippen economie en vrijhandel bevatten?
- Is het wenselijk om de rol van een organisatie als de WTO en de impact ervan op internationaal niveau in het basisonderwijs uit de doeken te doen?
- Zijn er nog aspecten omtrent dit onderwerp die liefst wel of liefst niet behandeld kunnen worden in het basisonderwijs?