

WERELDBURGERSCHAP IN DE ARBEIDSFINALITEIT

Nationale en internationale literatuurstudie ter versterking van wereldburgerschapsonderwijs
in het arbeidsmarktgericht onderwijs in België

30 september 2024

KAREL MOONS
JANA DUCHATEAU
UNIVERSITY COLLEGE LEUVEN LIMBURG (UCLL)

Literatuurstudie in opdracht van en gefinancierd door BeGlobal, het Kenniscentrum voor Wereldburgerschapseducatie van Enabel, het Belgisch agentschap voor internationale samenwerking. Uitgevoerd door UCLL, Research & Expertise, Education and Development



Dit rapport is de vrucht van een samenwerking tussen de onderzoeks- en expertisecel Education & Development van UCLL Hogeschool en BeGlobal, het Kenniscentrum voor Wereldburgerschapseducatie van Enabel, het Belgisch agentschap voor internationale samenwerking. In opdracht van BeGlobal gingen de onderzoekers aan de slag met het materiaal dat eerder door het kenniscentrum verzameld was, om vervolgens de (internationale) literatuur en bevindingen uit het werkveld (leerkrachten en NGO's) hieraan te toetsen. Voor dit onderzoek werden in de twee landsgedeelten verschillende onderzoeksdesigns gebruikt, om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen van BeGlobal, zijnde (vereenvoudigd):

- 1. Welke zijn de **criteria** voor kwalitatief sterk onderwijs over (uit het materiaal van BeGlobal)?*
- 2. Wat is de **samenhang** van die criteria om de samenwerking tussen NGO's en de arbeidsfinaliteit te bevorderen?*
- 3. In welke **projecten uit de nationale in internationale literatuur** vinden we deze criteria terug?*
- 4. Welke **factoren versterken of balanceren** het werken met WBE in de arbeidsfinaliteit?*
- 5. **Op welke manier kijken drie leerkrachten** uit de arbeidsfinaliteit en **drie NGO's**, verdeeld over het Franstalig en Nederlandstalig landsgedeelte naar de criteria?*

Concrete aanbevelingen voor een succesvol WBE-project in de arbeidsfinaliteit sluiten deze studie af.

*Veel leesplezier,
BeGlobal & UCLL Education & Development*

Inhoudstafel

1.	Aanleiding en context.....	6
1.1	Onderzoeksvoorstel	6
1.2	Onderzoeksvragen	9
2.	Methodologie.....	10
	Deel 1 - Materiaal van BeGlobal	10
2.1.1	Welke criteria voor kwalitatief sterk onderwijs over WBE kunnen we destilleren uit het materiaal van BeGlobal voor leerlingen uit de arbeidsfinaliteit?	10
2.1.2	Wat is een mogelijke samenhang van de criteria uit het materiaal van BeGlobal die de samenwerking tussen NGO's en de arbeids- en dubbele finaliteit bevordert?	10
	Deel 2 – Materiaal uit nationale en internationale literatuur	11
2.2.1	In welke projecten uit de nationale in internationale literatuur vinden we deze criteria terug?	11
2.2.2	Welke factoren versterken of balanceren het werken met WBE in de arbeidsmarktfinaliteit?	12
	Deel 3 – Materiaal uit interviews met leerkrachten en NGO's.....	13
2.1.3	Op welke manier kijken drie leerkrachten uit de arbeidsfinaliteit en drie NGO's, verdeeld over het Franstalig en Nederlandstalig landsgedeelte, naar de tendensen uit de criteria?	13
3.	Resultaten.....	14
	Deel 1 – Resultaten uit het materiaal van BeGlobal	14
	Welke criteria voor kwalitatief sterk onderwijs over WBE kunnen we destilleren uit het materiaal van BeGlobal voor leerlingen uit de arbeidsfinaliteit?	14
	Deel 2 – Resultaten uit de nationale en internationale literatuur	28
	Deel 3 – Resultaten uit interviews	37
4.	Conclusies	52
4.1	Besluit van de derde categorisering	52
4.2	Besluit vanuit de analyse van databases naar good practices	53
4.3	Besluit uit de versterkende en balancerende loops in de system map.....	53
4.4	Besluit uit de interviews.....	53
5.	Aanbevelingen	55
5.1	Scholen	55
5.2	NGO's	55
5.3	BeGlobal	56
5.4	Overheid	57

5.5 Wetenschappelijk onderzoek.....	57
5.6 Een mogelijk model voor projecten WBE in de arbeidsfinaliteit.....	58
Literatuurlijst.....	60
Bijlagen	66
Bijlage 1: Derde categorisering – kwaliteitscriteria voor WBE in de arbeidsfinaliteit	66
Bijlage 2: System map derde categorisering	66
Bijlage 3: Analyse project-databanken	66

1. Aanleiding en context

Wereldburgerschapeducatie wordt alsmäär belangrijker in onderwijs aangezien de complexiteit en de inter-afhankelijkheid op wereldniveau alsmäär toeneemt, met aan de ene kant een geglobaliseerde en gedigitaliseerde wereld, en aan de andere kant problemen die grenzen van landen en werelddelen overschrijden en mensen over de hele wereld verantwoordelijk maken voor elkaar. Nochtans wordt in recente rapporten vermeld dat het de arbeidsmarkt- en dubbele finaliteit in die mate niet mee zijn in het verhaal dat er om aparte aandacht wordt gevraagd voor dit deel van het onderwijs:

"It was only in 2022 that UNESCO added the notion of 'participatory, global citizenship' to its technical and vocational education and training strategy (Suhonen, 2024; UNESCO, 2022)."

en:

"In its recent report, Cedefop (2023) has recognised the research need to compare the extent of citizenship education and its integration into VET across Europe (Suhonen 2024)."

Dit tekort werd opgevangen door BeGlobal en geformuleerd als één van hun actiepunten voor de periode 2021-2025:

«Le ministre de la Coopération au développement, BeGlobal et le programme Annoncer la Couleur/Kruit ont l'intention d'ouvrir de nouveaux champs d'action pour l'avenir (2021-2025) : un accent particulier sera mis sur les groupes moins touchés, tels que les étudiants de l'enseignement professionnel et artistique [...].» (Giraud et alli, 2022)

Dit rapport is bij gevolg het antwoord op de vraag van BeGlobal, het Kenniscentrum voor Wereldburgerschapeducatie van Enabel, het Belgisch agentschap voor internationale samenwerking, om Wereldburgerschapeducatie (WBE) in het technisch- en arbeidsmarktgericht onderwijs in België te versterken. Uit hun eigen onderzoek blijkt dat WBE minder aan bod komt en dat leerlingen uit de dubbele finaliteit (technique qualifiant) en arbeidsfinaliteit (qualifiant professionnel) op de meeste vlakken minder weten over de thema's van wereldburgerschap dan in de doorstroomfinaliteit (l'enseignement secondaire général). BeGlobal verrichtte zelf onderzoek over dit thema in de twee landsgedeelten, maar gebruikte voor de twee deelonderzoeken niet hetzelfde onderzoeksdesign.

1.1 Onderzoeksvoorstel

Meer bepaald werd de opdracht door BeGlobal als volgt geformuleerd:

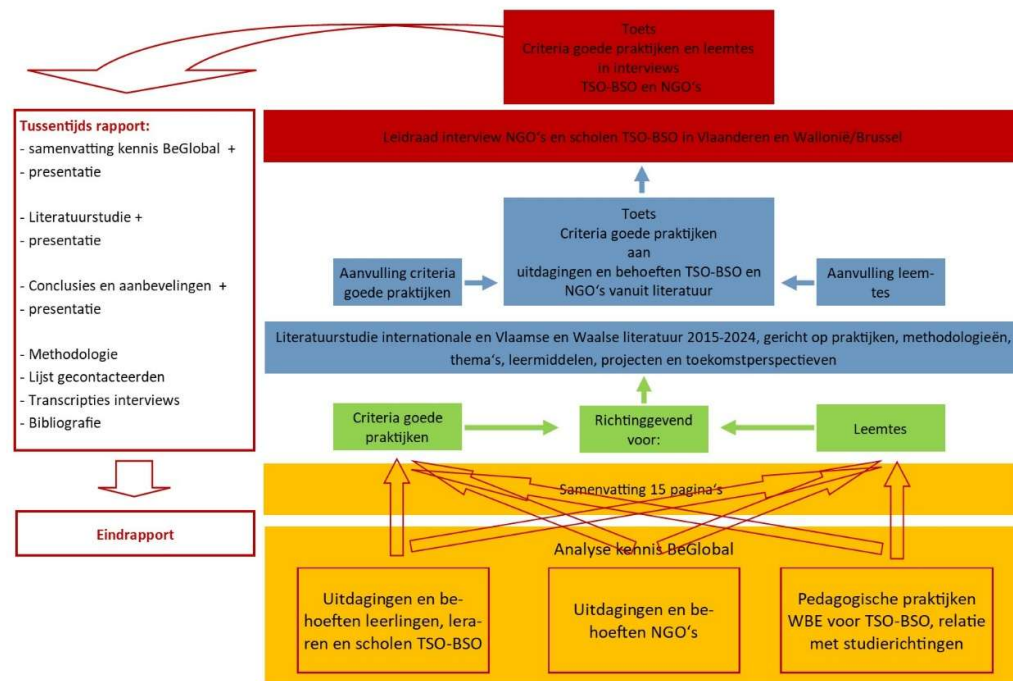
(1) Het schrijven van een samenvatting van de kennis die BeGlobal in het verleden heeft verzameld en geproduceerd over : (1) de uitdagingen en behoeften in de (dubbele - en) arbeidsmarktfinaliteit in België (leerlingen (+ hun profielen), leerkrachten, scholen); (2) de uitdagingen en behoeften van ngo's/verenigingen die actief zijn in WBE om beter een technisch en beroepsgericht publiek in België te bereiken; (3) de pedagogische en methodologische praktijken die werken om WBE

te versterken in de dubbele en arbeidsfinaliteit in België, rekening houdend met de specifieke kenmerken van de verschillende studierichtingen en de onderwijsstructuur;

(2) Het uitvoeren van een literatuuronderzoek naar kennis, goede pedagogische praktijken, methodologieën, thema's, WBE-leermiddelen en projecten die zijn uitgevoerd om WBE te versterken in de (dubbele - en) arbeidsfinaliteit op nationaal en internationaal niveau, tussen 2015 en 2024; met speciale aandacht voor wat heeft gewerkt/werkt, evenals vooruitzichten;

(3) Op basis van de twee bovenstaande opdrachten en interviews met de Belgische organisaties/NGO's die actief zijn in het WBE-sector en de sector van het technisch – en arbeidsmarktgericht secundair onderwijs in Franstalig en Nederlandstalig België, praktische en concrete aanbevelingen op te stellen om deze twee vragen te beantwoorden: (1) hoe kan het aantal aanvragen voor vormingen, interventies door de organisaties/NGO's die actief zijn in WBE binnen technische – en arbeidsmarktgerichte scholen in België verhoogd worden, en (2) wat zijn de beste pedagogische praktijken, methodologieën en thema's, en hulpmiddelen in WBE die organisaties die actief zijn in WBE kunnen invoeren voor de technische – en arbeidsmarktgerichte schoolcontext in België, rekening houdend met de specifieke kenmerken ervan in termen van behoeften (leerlingen, leerkrachten, scholen), de structuur en de verschillende studiekeuzes.

Op basis van deze vragen stelden de onderzoekers een methodologisch schema op, waarbij het op dat moment niet duidelijk was waaruit het materiaal van BeGlobal bestond en hoe uitgebreid dit was:



Figuur 1: onderzoeksdesign uit de prijsaanvraag

Het voorstel vanuit UCLL vertrekt onderaan vanuit het materiaal van BeGlobal en wil daarin het volgende in kaart brengen:

- De uitdagingen en behoeften van leerlingen en leerkrachten uit dubbele finaliteit en beroepsfinaliteit
- De uitdagingen en behoeften van NGO's
- Pedagogische praktijken voor WBE voor arbeids- en dubbele finaliteit en de relatie met studierichtingen

De samenvatting van het materiaal (volgens de aanvraag in 15 pagina 's) wordt gebruikt om criteria op te stellen om WBE in de arbeids- en dubbele finaliteit sterker te maken. Die criteria worden uit het materiaal van BeGlobal gedestilleerd om daarna uit de literatuur goede praktijken en leemtes in kaart te kunnen brengen. Concreet wordt de literatuur, zowel nationaal als internationaal van 2015 tot 2024 aan die criteria getoetst voor praktijken, methodologieën, thema's, leermiddelen, projecten en toekomstperspectieven. De literatuur leidt op die manier tot een mogelijke aanvulling van die criteria en leemtes.

Op basis daarvan wordt een leidraad voor interviews opgesteld zodat criteria en leemtes bij scholen en NGO's (beperkt) kunnen getoetst worden.

Dit leidt tot een rapport waarvan de belangrijkste elementen zijn:

- Een samenvatting van het materiaal van BeGlobal
- Een overzicht van de literatuurstudie
- Een beschrijving van de methodologie
- Een analyse van de interviews
- De transcripties van de interviews en bibliografie
- Presentaties over dit rapport.

Een tussentijds rapport wordt door BeGlobal van feedback voorzien waarna het definitieve eindrapport volgt.

Dit bovenstaande onderzoeksdesign (figuur 1) bleek niet haalbaar te zijn nadat het materiaal van BeGlobal werd aangeleverd. Dat materiaal was erg rijk, maar ook zeer divers: foto's en video's van projecten, ruw materiaal uit transcripties van interviews, interviewleidraden, wetenschappelijke artikels, presentaties, samenvattingen van interviews, bronnen uit de literatuur, materiaal uit brainstormsessies met leerkrachten en leerlingen, screenshots van sessies met padlets, een inspiratiegids omtrent werken in de arbeidsfinaliteit, lijstjes met tips en documenten met syntheses. Door de diversiteit van het materiaal is er gekozen om de oorspronkelijk geplande methodologie aan te passen, vooral omdat het niet duidelijk was hoe groot het aandeel van het Franstalige materiaal was in de Nederlandstalige, samenvattende documenten. Dit heeft tot een aangepaste onderzoeksvragen geleid, zonder de vragen uit de opdracht uit het oog te verliezen.

1.2 Onderzoeksvragen

1. Welke criteria voor kwalitatief sterk onderwijs over WBE kunnen we destilleren uit het materiaal van BeGlobal uit de arbeids- en dubbele finaliteit?
2. Wat is een mogelijke samenhang van die criteria die het inzicht in en het ontwikkelen van de samenwerking tussen NGO's en onderwijs in de arbeids- en dubbele finaliteit bevordert?
3. In welke projecten uit de nationale in internationale literatuur vinden we deze criteria terug?
4. Welke factoren versterken of balanceren het werken met WBE in de arbeids- en dubbele finaliteit?
5. Op welke manier kijken drie leerkrachten uit de arbeidsfinaliteit en drie NGO's, verdeeld over het Franstalig en Nederlandstalig landsgedeelte naar de criteria en de tendensen uit de criteria?

2. Methodologie

In dit rapport is gebruik gemaakt van verschillende analysemethoden. De data zijn verzameld uit bronnen- en literatuuronderzoek enerzijds en uit een aantal interviews anderzijds. Voor het bronnen- en literatuuronderzoek werden drie insteken gehanteerd: in de eerste plaats, de beschikbare bronnen over Wereldburgerschapseducatie in het arbeids- en dubbele finaliteit in het materiaal van BeGlobal, in de tweede plaats een literatuurstudie van resultaten uit internationale databanken, en ten slotte een literatuurstudie van resultaten uit Belgische databanken. De internationale databanken kunnen verdeeld worden in wetenschappelijke databanken en projectdatabanken. De reden waarom we dit verschil vermelden diepen we uit bij de resultaten. Op basis van de literatuur werden criteria en terugkerende thema's bepaald. De interviews waren gericht op Belgische docenten secundair in de arbeidsfinaliteit (N = 3) en niet-gouvernementele organisaties (N = 3). De methodologie wordt verder uitgediept per onderzoeksvraag.

Deel 1 - Materiaal van BeGlobal

2.1.1 Welke criteria voor kwalitatief sterk onderwijs over WBE kunnen we destilleren uit het materiaal van BeGlobal voor leerlingen uit de arbeidsfinaliteit?

Alle documenten, 21 Franstalige, 33 Nederlandstalige en 4 Engelse (58 in totaal) werden per taal genummerd en per taal geanalyseerd. De eerste onderzoeker, die van oorsprong Nederlandstalig is, is gestart met de Franstalige bronnen. Daarom werd dit materiaal een tweede keer geanalyseerd door de tweede onderzoeker die Romaanse filologie studeerde. De Nederlandstalige en Engelstalige literatuur werd in die volgorde geanalyseerd door de eerste onderzoeker.

De bronnen van BeGlobal werden geanalyseerd en gecodeerd volgens vier categorieën, namelijk criteria – voorwaarden – kansen – beperkingen.

- **Criteria:** wat zijn elementen die belangrijk zijn in WBE in de arbeids- en dubbele finaliteit?
- **Voorwaarden:** wat zijn omkaderende elementen die WBE in de arbeids- en dubbele finaliteit bevorderen?
- **Kansen:** waar liggen in de huidige schoolsystemen of in de werking van NGO's kansen om WBE in de arbeids- en dubbele finaliteit sterker te maken?
- **Beperkingen:** met welke element moet er rekening worden die het sterker maken van WBE in de arbeids- en dubbele finaliteit beperken?

2.1.2 Wat is een mogelijke samenhang van de criteria uit het materiaal van BeGlobal die de samenwerking tussen NGO's en de arbeids- en dubbele finaliteit bevordert?

De eerste categorisering uit de vorige onderzoeksvraag werd op basis van de literatuur opnieuw gecodeerd. Er werd gekozen voor open codering van de Franstalige bronnen. De codering werd

daarna iteratief verder gezet met het oog op het verkrijgen van een congruent en praktijkgericht kader met respect voor de cultuurverschillen tussen de twee landsdelen.

In de eerste iteratie werden de Nederlands-Engelse bronnen gecategoriseerd met categorieën die uit de Franstalige codering kwamen, wat niet leidde tot een coherente analyse. Daarom werd er voor gekozen om deze data opnieuw open te coderen, gebaseerd op drie leidende principes: 1) wederzijds respect en participatie, 2) aandachtspunten voor didactiek in het arbeidsfinaliteit, en 3) algemene principes voor projectontwikkeling.

In de tweede iteratie (of derde categorisering) werden daarom de items uit de eerste categorisering van de Franstalige bronnen toegevoegd aan de eerste iteratie van de Nederlands-Engelse bronnen en herleid tot één model. Dit gebeurde door dubbele items samen te voegen en de Nederlands-Engelstalige analyse te verrijken met de Franstalige analyse.

Samenvattend kan gesteld worden dat de bronnen uit beide landsdelen 3 iteraties hebben doorlopen, maar niet in dezelfde volgorde. Het verloop was als volgt: FR – FR – NL/EN – NL/EN – FR/NL/EN. Bijlage 2 geeft een verhelderend overzicht van de categorieën.

Deel 2 – Materiaal uit nationale en internationale literatuur

2.2.1 In welke projecten uit de nationale in internationale literatuur vinden we deze criteria terug?

Voor de analyse van internationale literatuur werden verscheidene databanken gescreend: EBSCO, SCIENCE DIRECT, BOOMportaal, Springer, Wiley Online library, EPALE, UNESDOC (UNESCO), UNEVOC, Publications Office of the European Union, GCED Clearinghouse, GCED Online Campus, School Education Platform, APCEIU database en de Global Education and Learning database (GEL). De gebruikte zoektermen waren '(global) citizenship (education)', 'GCED', 'GCE' 'vocational (education)', 'VET', 'VTET', 'vocational education and training', 'world citizenship (education)', 'key competences', 'project kits', 'teaching materials' en gebruikte filters waren 'publication years 2015 till 2024', 'Teacher education C training of trainers', 'Informal education including youth work', 'media C community work', 'Non-formal education', 'Informal education including youth work, media C community work', 'Formal education', 'Informal education including youth work, media C community work'.

Voor de wetenschappelijke databases:

In de prijsaanvraag lezen we voor punt 2 het volgende:

Het uitvoeren van een literatuuronderzoek naar kennis, goede pedagogische praktijken, methodologieën, thema's, WBE-leermiddelen en projecten die zijn uitgevoerd om WBE te versterken in de (dubbele - en) arbeidsfinaliteit op nationaal en internationaal niveau, tussen 2015 en 2024; met speciale aandacht voor wat heeft gewerkt/werkt, evenals vooruitzichten;

Het aspect 'kennis' uit de prijsaanvraag verwijst (deels) naar de wetenschappelijke literatuur. In de formulering van de aangepaste onderzoeksvragen lijkt dit in eerste instantie niet terug te komen. Daarvoor is er een goede reden: de verschillende wetenschappelijke databases (Ebsco,

Science Direct, Boomportaal, Springer en Wiley Online Library) leveren voor de arbeidsfinaliteit haast geen bruikbaar materiaal op. We bespreken bij de resultaten waarom dit zo is.

Voor de databases met projecten en lessen:

Omdat het aantal resultaten op basis van de zoektermen in bepaalde databases te groot was en er niet verder kon gefilterd worden door zoektermen te wijzigen werd er een dubbele strategie gevolgd: voor het School Education Platform en GEL werden alle projecten gescreend. Voor de andere databases werd er met steekproeven gewerkt. Op willekeurige wijze werd er een aantal bronnen, overeenkomstig met 10% van de totale resultaten, geanalyseerd. De steekproef werd bepaald met de hulp van randomisering via <https://www.random.org/>.

De zoektocht naar relevante wereldburgerschapsliteratuur voor de nationale literatuur werd op dezelfde manier aangepakt, namelijk een analyse van de resultaten uit databanken van Belgische organisaties. De databanken onderworpen aan het onderzoek zijn van BeGlobal, Klascement, Caritas, Studio Globo, Gentse Inspiratiebank voor Diversiteit op School (GIDS), Iles de Paix, Acodev, CNCD-11.11.11. In deze databanken werd gezocht naar zoektermen in de taal van de databank. Voor het Nederlands: 'WBE', 'wereldburgerschap', 'wereldburgerschapseducatie', 'beroepsfinaliteit', 'technische finaliteit', '(secundair) beroepsonderwijs', '(secundair) technisch onderwijs', 'lespakket'. Voor het Frans: 'ECM', 'ECMS', 'CMS', 'citoyenneté mondial', 'qualifiant', 'technique qualifiant', 'qualifiant professionnel', 'malette pédagogique'. Naast literatuur, bieden deze databanken voornamelijk lespakketten, die getoetst werden aan criteria gebaseerd op het materiaal van BeGlobal.

2.2.2 Welke factoren versterken of balanceren het werken met WBE in de arbeidsmarktfinaliteit?

'Versterkende' en 'balancerende' factoren zijn termen die komen uit system design en system thinking (Meadows, 2008, Jones C Van Ael, 2022). In dit methodologisch kader wordt er van uitgegaan dat een werkelijkheid (in dit geval WBE in onderwijs) bestaat uit verschillende feedbackcirkels (of loops) die het systeem in evenwicht houden. Versterkende loops zorgen voor een toename in een systeem. Een systeem met alleen maar versterkende loops zal 'ontploffen'. Balancerende loops zorgen voor afname in het systeem. Een systeem met alleen maar balancerende loops zal desintegreren en verdwijnen. Het in kaart brengen van de feedbackloops van een systeem maakt duidelijk door welke factoren de status quo bepaald wordt. Daarin zijn de hefbomen belangrijk: dat zijn de factoren die in meerdere feedbackloops voorkomen. Als er op de hefbomen kan worden ingegrepen dan is het effect op het systeem groter. Wanneer criteria uit bronnen worden verzameld, wordt enerzijds duidelijk welke items regelmatig terugkomen en anderzijds valt het op welke items (op basis van de initiële vraag) niet voorkomen. Deze items en hun samenhang, die uit de context van de items wordt afgeleid, vormen de factoren in de feedback loops.

Het opstellen van feedback loops werd als analysemethode gebruikt om de samenhang tussen praktijken in onderwijs, onderzoek en de dienstverleners van WBE, die samen de cultuur rond WBE in het beroepsfinaliteit uitmaken, duidelijker te krijgen. Daarvoor werden er drie iteraties van feedbackloops opgesteld. In iteratie 1 werden mogelijke feedbackloops verzameld, aansluitend bij de data. In iteratie 2 werden deze uitgezuiverd zodat ze voldoen aan de criteria om als

versterkend, dan wel verzwakkend te worden gezien. In iteratie 3 worden de feedbackloops samengebracht en op elkaar afgestemd om de hefboomen te bepalen.

Deel 3 – Materiaal uit interviews met leerkrachten en NGO's

2.1.3 Op welke manier kijken drie leerkrachten uit de arbeidsfinaliteit en drie NGO's, verdeeld over het Franstalig en Nederlandstalig landsgedeelte, naar de tendensen uit de criteria?

Op basis van de bevindingen uit de literatuurstudie werden interviewleidraden opgesteld voor leerkrachten enerzijds en de NGO's anderzijds. Er werd gekozen voor een semi-gestructureerd interview met open vragen (van der Donk C van Lanen, 2019), die peilden naar de ervaring van respondenten met WBE in de arbeids- en dubbele finaliteit, hun drempels en good practices. De interviewleidraad werd door beide onderzoekers samen opgesteld en naar de plurale Belgische schoolcontext vertaald. Binnen de beschikbare tijd werd één leerkracht uit een Waalse school, één uit een Brusselse en één uit een Vlaamse school bevraagd, alsook een personeelslid van een NGO in Vlaanderen en twee van NGO's uit Brussel (actief in Wallonië en Brussel). De bevragingen werden afgenomen en geanalyseerd in september en begin oktober 2024.

De kandidaten werden zowel via mail als telefonisch uitgenodigd voor een thematisch interview. Voor aanvang ontvingen respondenten een informed consent en werd hen duidelijk gemaakt dat hun gegevens geanonimiseerd zouden worden bij het verwerken van de resultaten. Respondenten konden aangeven indien ze op de hoogte wensten te blijven van de resultaten van het onderzoek. De nodige informatie over de studie en databescherming werd bij de uitnodiging meegegeven. De interviews werden alle zes online afgenomen en anoniem getranscribeerd via Microsoft Teams. De transcripties werden eerst handmatig nagekeken op inhoud en nadien van interpretatiefouten (orthografie, grammatica, herhalingen, misinterpretatie van woorden) ontdaan met behulp van Microsoft Copilot.

De interviewresultaten werden vervolgens per vraag over de verschillende deelnemers heen geordend en geanalyseerd in functie van de bevroegde criteria (van der Donk en van Lanen, 2019).

3. Resultaten

Deel 1 – Resultaten uit het materiaal van BeGlobal

Welke criteria voor kwalitatief sterk onderwijs over WBE kunnen we destilleren uit het materiaal van BeGlobal voor leerlingen uit de arbeidsfinaliteit?

1.1 Methodologische issues voortkomende uit de analyse

Bij de bespreking van de resultaten zal voor de leesbaarheid enkel over de 'arbeidsfinaliteit' gesproken worden. Voor een aantal scholen uit de dubbele finaliteit blijven de resultaten zeker van toepassing en zelfs de doorstroomfinaliteit kan haar visie op WBE op basis van dit rapport bijstellen. Het is aan de school om dit correct in te schatten.

1.1.1 Screening van de internationale literatuur

Wanneer we de databases nakijken die effectstudies bespreken (Education Endowment Foundation (z.d.), Best Evidence Encyclopedia (z.d.), Leerpunt z.d., Visible Learning (z.d.)), dan is de vaststelling dat geen enkele zoekterm een verwijzing geeft naar WBE, noch naar de arbeidsfinaliteit. Er zijn dus geen effectstudies naar WBE te vinden. De term 'VET' of 'vocational education' levert geen resultaten op, wat wil zeggen dat deze waarschijnlijk niet als dusdanig in de structuur van de database zijn voorzien. Deze sites maken duidelijk dat effectstudies bijna uitsluitend gericht zijn naar talen en wiskunde, beginnende geletterdheid, onderwijsstrategieën, en in mindere mate leerlingenkenmerken, zomerscholen en covid-19. De arbeidsfinaliteit wordt daarin niet gezien als 'leerlingenkenmerk'.

De relevante informatie over WBE in de arbeidsfinaliteit in de wetenschappelijke databases vertrekkend van de zoektermen 'Global citizenship education+vocational education' is bedroevend. Per database is er bijkomend gefilterd om die relevantie te verhogen. Soms leverde dit bijna geen resultaten op. Soms onnoemelijk veel. In de onderstaande tabel worden deze zoektocht weergegeven:

Database	Zoektermen en filters	Aantal resultaten	Aantal bruikbaar
EBSCO	global citizenship education+vocational education	7	2*
Science Direct	global citizenship education+vocational education+secondary education	826, 25 eerste: abstract doorgenomen, 25 volgende: titels	0
Boomportaal	Burgerschapseducatie+beroepsonderwijs	0	0
Springer	global citizenship education+vocational education+secondary education Filters: Article, research article, 2015 tot 2014, Education	18	0

Wiley Online Library	global citizenship education+vocational education+secondary education Filters: 2015-2024, Education	457, 60 eerste: abstract doorgenomen	1
----------------------	--	--	---

De vraag die zich stelt is waarom een artikel niet bruikbaar is. We sommen de criteria op:

- Het onderzoek gaat niet over vocational education.
- Het onderzoek gaat over vocational education in adult learning.
- Het onderzoek gaat over 'global education' wat slaat op de relatie tussen globalisering, industrie en de relatie met VET, maar niet over WBE.
- Het onderzoek gaat over algemene pedagogische theorieën of de conclusies komen neer op algemene didactische principes.
- Het onderzoek maakt geen onderscheid tussen arbeidsfinaliteit en andere finaliteiten.

1.1.2 'Relevante' artikels

Met relevante artikels bedoelen we de artikels die iets vertellen over WBE in de arbeidsfinaliteit. Die artikels zijn niet per definitie bruikbaar voor de praktijk. We bespreken de relevante artikels in volgorde van voorkomen in de databases. Daarna trekken we algemene methodologische besluiten voor de arbeidsfinaliteit, die tegelijk verantwoorden waarom we voor gelijkwaardige codering gekozen hebben.

Het onderzoek van Hirtt (2019) naar de kennis en het bewustzijn van jongeren uit het einde van het secundair onderwijs over klimaatverandering in België laat zien dat jongeren uit de arbeidsfinaliteit op enkele uitzonderingen na minder weten over (de oorzaken van) klimaatverandering dan jongeren uit de doorstroom- of dubbele finaliteit. De vraag die hier kan gesteld worden is of kennisvragen een eerlijke basis vormen om kennis over klimaat en klimaatbewustzijn in de verschillende finaliteiten te vergelijken. Te meer omdat de vragen over bewustzijn gaan over hoogdringendheid, consequenties voor België en hoeveel tijd er nog rest. Deze thema's hebben immers net zo goed te maken met kennis dan wel met concreet gedrag in hun leefwereld. Dit neemt niet weg dat die kennis voor het hele (einde van) het secundair onderwijs bedroevend is.

Sampermans, Claes en Janmaat (2021) bestuderen het effect van tracking of segregatie op kennis over burgerschap (civil knowledge). Het besluit is dat segregatie de kloof in kennis over burgerschap tussen de doorstroom- en de arbeidsfinaliteit vergroot. In het artikel wordt expliciet vermeld dat er een positief verband is tussen kennis over burgerschap en engagement als burger, en gaan de auteurs, gebaseerd op een aantal andere studies zover te beweren dat kennis over burgerschap 'een kritisch middel' is voor burgerschapseducatie. Daarbij wordt niet ingegaan of dit ook voor de arbeidsfinaliteit geldt. Bovendien wordt hier een causaal verband gesuggereerd waar methodologisch geen evidentie voor is. Verder vermeldt dit onderzoek dat er evidentie is dat de verschillende manieren waarop er aan burgerschapseducatie wordt gedaan (als vak, in projecten, op een aantal dagen in het jaar,...) een impact hebben op politieke kennis. Ze spreken zich niet uit over een verschil in impact, niet of dit ook geldt voor de arbeidsfinaliteit en niet of er een effect is op andere criteria dan kennis. Verder wordt aangehaald dat een democratisch klimaat in de klas, een gedifferentieerde benadering en activerende werkvormen beter werken om de civiele kennis te verhogen.

Het onderzoek van Kavadias, Hemmerechts en Spruyt (2017) is genuanceerder. Ook zij beklemtonen het belang van een warm en open klasklimaat en extra-curriculaire activiteiten. Hun analyse van de data uit ICCS, 2009 (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr C Losito, 2010) laat zien dat segregatie vooral een negatieve impact heeft op participatie in de school, steun voor democratische waarden en openheid naar andere groepen. Segregatie heeft echter een gematigd positieve impact op deelname aan gemeenschapsactiviteiten en aan het lokale sociale leven. Segregatie heeft verder geen impact op vertrouwen in de instituties of attitudes over gendergelijkheid, maar wel op etnische minderheden en rechten voor immigranten. Hier wordt een verband gelegd met sociale cohesie en de attitude naar 'outgroups', die negatief is, deels op basis van de eigen identiteitsvorming, maar die snel positief kan worden wanneer leden van de outgroups in de klas terechtkomen. Tot slot benadrukken de auteurs dat segregatie zorgt voor aparte culturele ruimtes, van waaruit jongeren uit de arbeidsfinaliteit gaan reageren tegen de dominante schoolcultuur.

De bovenstaande artikels komen uit het materiaal van BeGlobal. De twee relevante artikels uit EBSCO zijn van Suhonen (2022, 2024) en gaan over de perceptie van leerkrachten over wereldburgerschap in de arbeidsfinaliteit. Het onderzoek is gevoerd in Finland en bevestigt de zoektocht die deze studie oplevert: onderzoek naar WBE in de arbeidsfinaliteit is een leemte.

"More generally, the importance of contextualising GCE to local needs and considering its implications for different populations, including students with less affluent backgrounds – such as VET students – have been identified as a research gap (Goren and Yemini 2017)."
(Suhonen 2024)

En

"Mentions of structured, planned pedagogical approaches to engage with controversial global issues, or of learning about the political decision-making around these issues were scarce in the data." (Suhonen 2024)

Het laatste artikel uit Wiley Online Library van Jerome, Hyder, Hilal, en Kisby (2024) is een systematische review van de wetenschappelijke literatuur over de impact van citizenship education op actief burgerschap. In de inleiding wordt ook hier gesteld dat effectiviteitsstudies ontbreken en dat daarom is teruggegrepen naar onderzoek gebaseerd op andere onderzoeksmethoden om 'gegronde suggesties' voor de praktijk te doen en relevante criteria te identificeren voor planning en lespraktijk. In dit artikel komen een warm en open klasklimaat en een diversiteit aan lesstrategieën terug, evenals een mogelijke impact van de visie van de school, hoewel dit in het onderzoek gerelateerd is aan extra-curriculaire activiteiten en activiteiten in de gemeenschap. Wanneer het artikel gescreend wordt op de arbeidsfinaliteit wordt er naar slechts één onderzoek verwezen van Han, Hoskins en Sim (2014) waarin een vergelijking wordt gemaakt tussen politieke self-efficacy en schoolse self-efficacy, en kiesintenties op basis van data uit studies tussen 2009 en 2011. De studie is voornamelijk een vergelijking tussen jongeren uit Engeland en Singapore.

Na een analyse van de databases en lectuur van de relevante artikels, kan er niet anders dan gesteld worden dat **wetenschappelijk onderzoek naar WBE in de arbeidsfinaliteit systemisch ontbreekt**. Het is niet mogelijk om oorzaak en gevolg te onderscheiden, maar er moet op zijn minst worden geconcludeerd dat dit ontbreken de implementatie en spreiding van WBE in de arbeidsfinaliteit hindert. Dit wordt verder besproken in de systemische analyse op basis van dit onderzoek.

1.1.3 Operationalisering van WBE

Wanneer we de blik richten naar de operationalisering van WBE op basis van 'Citizenship Education at School in Europe' (European Commission, 2017) klinkt die als volgt:

"Knowledge, skills and attitudes related to: 1) Acting democratically, 2) Acting socially responsibly, 3) Effective & constructive interaction, [and] 4) Critical thinking." (European Commission (2017), figuur p. 24).

Het rapport vermeldt daarbij dat 'waarden' (values) hieraan worden toegevoegd of het concept 'attitudes' vervangt, wat o.a. een expliciete keuze is van het kader van Unesco. Verder wordt vermeld dat 'citizenship education' een fluïde concept is dat naargelang de historische of maatschappelijke context een andere invulling krijgt.

Terugkoppelend naar de wetenschappelijke literatuur, stellen we vast dat zowel in pedagogische modellen als in de wetenschappelijke literatuur die diverse of fluïde invulling van (W)BE spaak loopt op het vertalen naar de praktijk. Dit komt omdat de volgorde van de concepten in de definitie van het begrip 'competentie' ook als de prioriteit in onderzoek of de volgorde van het didactisch model wordt gezien. Of eenvoudiger gesteld: het vertrekpunt om WBE te meten in onderzoek is kennis, of het didactisch verloop vertrekt van kennis. Voor onderzoek is het gevolg dat het 'meten' van WBE vooral via kennisvragen verloopt. Het onderzoek van Hirtt (2019) maakt zelfs duidelijk dat ook 'bewustzijn' op kennis gebaseerd is.

1.1.4 Kennisgericht onderzoek

Het wetenschappelijk onderzoek beperkt zich daardoor tot onderzoek waar de doorstroomfinaliteit steeds in het voordeel is om twee redenen. Ten eerste is de kans reëel dat de doorstroomfinaliteit beter scoort op kennis (en kritisch denken). Ten tweede omdat 'acting democratically', 'acting socially responsibly' en 'effective & constructive interaction' afgemeten worden op basis van de leefwereld van de sociale midden- en hogere klasse (of ook gemeten of geïnfereerd worden op basis van kennis). Uiteraard is dit ook de meest praktische keuze. Het kost immers een veel ingewikkelder onderzoeksdesign en dito budgetten om vaardigheden of attitudes te meten zonder in vragenlijsten te vervallen, wat doorgaans de basis vormt van effectonderzoek. Daarvoor is observatie in de klaspraktijk nodig en een theoretisch kader dat dit mogelijk maakt. Wat deze analyse aantoont is dat WBE wetenschappelijk onderzocht wordt, voor zover het kan, via kennis of perceptie (aan de hand van vragenlijsten of gesprekken).

Een gevolg van dit kennisgericht onderzoek is dat de arbeidsfinaliteit er steeds 'slechter' uitkomt, omdat de specifieke sterktes van deze leerlingen, die meer samenhangen met praktijk, en de sterktes van hun (sub-)cultuur, die niet die van de midden- en hogere klasse is, niet worden onderzocht. In onderzoek lijkt men er vanuit te gaan dat conclusies gelden voor het gehele secundair onderwijs, de arbeidsfinaliteit inclus, waardoor de problemen die leerkrachten uit de arbeidsfinaliteit op didactisch vlak tegenkomen worden versterkt. Of concreter: ook het wetenschappelijk onderzoek duwt WBE naar de algemene vakken in plaats van de praktijkvakken en versterkt de didactische piste waarin kennis voorop staat.

1.1.5 Grootte dubbele- en arbeidsfinaliteit t.o.v. doorstroomfinaliteit

Verder rijst er nog een statistisch probleem in wetenschappelijk onderzoek. Wat zegt het gemiddelde van een groep leerlingen uit het secundair onderwijs over de 21% en 29% leerlingen

in respectievelijk de federatie Brussel-Wallonië en in de Vlaamse Gemeenschap, die uit de doorstroom- of dubbele finaliteit komen? Als de groep uit de arbeidsfinaliteit ten opzichte van de doorstroom- en dubbele finaliteit zo klein is, in welke mate zijn conclusies op basis van die andere groepen over WBE dan van toepassing?

De onderzoekers vonden dat methodologisch gezien het risico te groot was om in de valkuil te trappen van het generaliseren van conclusies over WBE uit de doorstroomfinaliteit naar de arbeidsfinaliteit. Vandaar dat ervoor gekozen is om al het materiaal van BeGlobal, wetenschappelijk of niet, op dezelfde manier te categoriseren. Daardoor krijgt de stem van een leerling of leerkracht uit de arbeidsfinaliteit meer gewicht, en zijn het de (betekenis-)lijnen in de meerstemmigheid die de conclusies bepalen.

1.2 Methodologische keuzes voortkomende uit de analyse

De codering van het Franstalige en Nederlandstalige-Engelstalige materiaal van BeGlobal vertrok van vrij algemene categorieën, namelijk criteria, voorwaarden, kansen en beperkingen. De codering leverde 152 items op voor het Franstalige materiaal en 258 voor het Nederlandstalige en Engelstalige. Het verschil in aantal items is te verklaren door het verschil in aantal documenten per taal. Het Franstalige materiaal werd een tweede maal gescreend door de tweede onderzoeker, wat 8 bijkomende items opleverde, al inbegrepen in het totale aantal van 152.

Om het materiaal sterker te kunnen synthetiseren, werd het Franstalige materiaal opnieuw gecategoriseerd met behulp van een open codering. Dit leidde tot de volgende categorieën:

- Context jongeren
- Context leerkrachten
- Context NGO's
- Groeilijnen
- Succescriteria vooraf
- Mogelijke kansen
- Mogelijke gevaren

Met deze categorieën werd daarna het Nederlandstalig-Engelstalig materiaal gecodeerd. In de tweede categorisering werden de Franstalige items herleid van 152 naar 68 en de Nederlandstalige en Engelstalige van 258 naar 100, wat een reductie van respectievelijk 61% en 55% betekent. Deze reductie is in verhouding ongeveer even groot, wat een indicatie is dat de categorisering voor beide groepen van bronnen op een gelijkaardige manier verlopen is.

Omdat die categorisering voor het Nederlandstalige materiaal nog te incoherent bleek en vooral geen duidelijke richtlijnen opleverde waarmee NGO's en scholen aan het werk kunnen, werd er voor gekozen om de data opnieuw open te coderen, gebaseerd op drie leidende principes: **1) wederzijds respect en participatie, 2) aandachtspunten voor didactiek in de arbeidsfinaliteit, en 3) algemene principes voor projectontwikkeling.** Deze nieuwe categorisering en het samenvoegen van dubbele items leidde tot een reductie van het aantal items. Maar maakte ook duidelijk dat er wat betreft WBE een cultuurverschil zit tussen de twee landsdelen. Het toevoegen van de Franstalige items aan de laatste categorisering leverde in totaal 47 nieuwe items op, wat 68% van het totaal is. Als het cultuurverschil kleiner zou zijn, is de verwachting immers dat dit meer dubbele items zou opleveren.

De keuze om op deze manier te werk te gaan is initieel ingegeven door de vraag waarom WBE in de arbeidsfinaliteit geen ingang vindt. Of concreter geformuleerd: hoe komt het dat zowel in de wetenschappelijke literatuur als in de praktijk tot nu toe geen handvaten gevonden worden om dit te bewerkstelligen? Om de rijke informatie uit het materiaal van BeGlobal alle kansen te geven is ervoor gekozen om alle documenten, wetenschappelijk of niet, op dezelfde manier te coderen en op zoek te gaan naar inconsequenties, foute veronderstellingen en onterechte veralgemeningen door de verschillende items met elkaar te vergelijken. De vrees bestond immers dat een theoretisch kader vanuit de bestaande literatuur die redenen waarom WBE geen ingang vindt in de arbeidsfinaliteit zou herhalen en de blinde vlekken zou maskeren.

Alle analyses zijn samengebracht in dezelfde bijlage (Bijlage 2). Het is weinig relevant om het antwoord op deze onderzoeksvraag apart te bespreken, vermits die criteria zijn opgenomen in de laatste categorisering die tegelijk een antwoord biedt op de volgende onderzoeksvraag.

1.3 Wat is een mogelijke samenhang van de criteria uit het materiaal van BeGlobal die de samenwerking tussen NGO's en de arbeids- en dubbele finaliteit bevordert?

Voor het schrijven van dit rapport zijn er ook ethische keuzes gemaakt. Die weerspiegelen zich in het eerste leidende principe van de laatste categorisering: 1) wederzijds respect en participatie. Uiteraard zijn er een aantal mechanismen die ervoor zorgen dat de arbeidsfinaliteit benadeeld is ten opzichte van de dubbele en doorstroomfinaliteit zoals vroegtijdige tracking en segregatie, leerlingen met meer onderwijsachterstand, meer leerlingen met psychosociale problemen, meer leerlingen uit kansarme milieus, enz. Nicaise e.a. (2021). Maar noch de betrokken scholen, noch de NGO's, noch BeGlobal zullen daar op korte of middellange termijn iets aan kunnen veranderen. Het heeft dan ook weinig zin een kader op te stellen om WBE ingang te doen vinden vertrekkend van wat in de samenwerking toch niet op een positieve manier kan gehanteerd worden. Dit neemt niet weg dat dit erg belangrijke bevindingen zijn die in de communicatie met overheden blijvend moeten herhaald worden, want de uitdagingen blijven volgens Nicaise e.a. (2021) groot:

"Nog steeds is de kloof in cognitieve uitkomsten tussen het kansrijkste en het kansarmste SES-deciël vijftienjarigen (140 punten) equivalent met gemiddeld 3,5 schooljaren. Nog steeds voelen die kansarmsten zich bar slecht op school, hebben zij zesmaal meer kans om op hun vijftiende al minstens een jaar overgezeten te hebben dan het topdeciël. Nog steeds blijft ons secundair onderwijs een sociale filter die kansrijken naar het aso stuwt en kansarmen naar het bso. Nog steeds is het risico op vroegtijdig schoolverlaten bij jongeren met een laaggeschoolde moeder vijfmaal zo hoog als bij de anderen en hebben zij niet eens half zoveel kans om de overstap te maken naar het hoger onderwijs."

Bovendien geven de analyses indicaties dat deze oneerlijke startpositie op een aantal manieren ook door de WBE-sector wordt in stand gehouden en bevorderd.

Er werd gekozen voor wederzijds respect en participatie als één van de leidende principes voor het kader en operationaliseerden wederzijds respect als: 'elke betrokkene is specialist van diens leefwereld' en 'hoe kunnen betrokkenen elkaar vanuit hun specialisatie helpen'? Participatie wordt vertaald naar het bevorderen van participatie tijdens het leerproces en op een structurele

manier in een project en/of in de school. Een aantal items zijn participatief vertaald door de vraag te stellen: hoe moet dit naar de arbeidsfinaliteit worden geconcretiseerd, zodat dit bruikbaar en helder wordt voor de betrokkenen?

De ethische keuzes hebben er ook toe geleid dat we 'beperkingen' uit de eerste categorisering en 'mogelijke gevaren' uit de tweede categorisering hertaald hebben naar positieve actiepunten waar de betrokkenen iets mee aan het werk kunnen.

Het antwoord op deze onderzoeksvraag wordt verder besproken aan de hand van de laatste categorisering. Elke categorie kreeg een korte omschrijving die de essentie probeert mee te geven. Van elke categorie zullen we de voornaamste items bespreken.

1. De leerling: elke betrokkene is specialist van de eigen leefwereld
2. Leerkrachten (helpen NGO's): elke betrokkene is specialist van de eigen leefwereld
3. NGO's (helpen leerkrachten): elke betrokkene is specialist van de eigen leefwereld
4. Doen en ervaren: de doe-component is essentieel om tot leren te komen
5. Warm klasklimaat: Een warm klasklimaat zorgt voor wederzijds respect en verdraagzaamheid.
6. Participatie (structureel): WBE zonder participatieve processen is een tegenstrijdig gegeven.
7. Participatie (proces): WBE zonder participatieve processen is een tegenstrijdig gegeven
8. Project op korte termijn: Wat zijn sterktes van een project op korte termijn?
9. Project op lange termijn: Wat zijn sterktes van een project op lange termijn?
10. Reflectie en evaluatie: zorgen voor het kunnen zien verandering en vooruitgang.
11. Omkadering van NGO's: wat hebben NGO's nodig om kwalitatief sterk werk te leveren (buiten hun rol van expert)?
12. Aanzien van de school

1. De leerling: elke betrokkene is specialist van de eigen leefwereld.

Bij de analyse van het materiaal van BeGlobal wordt vastgesteld dat de klassieke thema's van WBE, zoals klimaat, migratie, (on-)gelijkheid, vrede en conflict en diversiteit, ook in een internationaal perspectief als erg belangrijk naar voren worden geschoven. Wanneer leerlingen aan het woord komen, dan staan die thema's niet centraal, maar wel hun directe thuisomgeving (familie, vrienden) en hoe ze zelf een plaats in de maatschappij kunnen verwerven (gelijkheid, goed onderwijs, eigen ambities waarmaken). Er mag niet uit het oog verloren worden dat een groter deel van deze leerlingen vijandig staat tegenover onderwijs en de ruime maatschappij dan in de doorstroomfinaliteit, mede door de bevindingen van Nicaise e.a. (2021) hierboven, dus gedeeltelijk ook tegenover een klassieke aanpak van WBE, vertrekkend van internationale solidariteit.

De vraag is waar de 'common ground' ligt waar leerlingen uit de arbeidsfinaliteit en WBE zich kunnen vinden? Dat zou kunnen door projecten in eerste instantie op te zetten in samenwerking met hun eigen buurt, waar hun culturele gemeenschappen deel van uit maken. Bovendien liggen in hun buurt (en hun roots) heel wat mogelijkheden om aan projecten een internationale dimensie toe te voegen. Participatie met positieve acties in en met hun buurt, verhoogt ook het aanzien van leerlingen en de school in die buurt, verkleint de kloof tussen school- en thuiscultuur en geeft mogelijkheden om hun arbeidscompetenties te ontwikkelen en te waarderen voor mensen die

voor hen belangrijk zijn. Als we leerlingen als specialisten van de eigen leefwereld zien, gaan we ervan uit dat zij de nodige relaties om dit waar te maken kunnen aanbrengen.

In het beperkte wetenschappelijk onderzoek komt het samenwerken met de buurt (activiteiten in de gemeenschap) en het vertrekken van de leefwereld van de leerlingen wel als krachtige elementen naar boven (Jerome, Hyder, Hilal, Kisby, 2024, Suhonen, 2024).

2. De leerkrachten (helpen NGO's): elke betrokkene is specialist van de eigen leefwereld.

Leerkrachten kennen hun klassen en de vakken waarin ze lesgeven. Zij zijn de specialist van leerprocessen voor hun vak en de klassen waar ze in werken. Eén van de hindernissen is dat leerkrachten van praktijkvakken doorgaans informeel en formeel leren combineren en dus geen strikt didactisch kader hanteren, waardoor in essentie leerprocessen voor WBE voor hun leerlingen sterk verrijkt worden. Vanuit hun rol kunnen ze NGO-medewerkers ondersteunen door hun klassen in kaart te brengen en de mogelijke moeilijkheden te duiden voor ze zich onttollen. Ze zijn de figuurlijke toegangspoort tot hun specifieke school en schoolcultuur en bepalen welke deuren al dan niet verborgen blijven. Die deuren openen en aanwezig zijn als NGO-medewerkers met klassen aan het werk gaan is een voorwaarde voor een samenwerking waaruit kwaliteitsverbetering kan voortvloeien.

3. De NGO's (helpen leerkrachten): elke betrokkene is specialist van de eigen leefwereld.

NGO-medewerkers leren het best de taal van het onderwijs spreken, ook al kunnen ze zich niet altijd vinden in alle aspecten van het schoolsysteem. Het specialist zijn van de eigen leefwereld is geen uitvlucht om de taal van de ander niet te spreken. In een school is dat de taal van het onderwijs. Leerkrachten kunnen door allerlei omstandigheden (organisatorische of persoonlijke) niet allemaal even intensief deelnemen. Een NGO vergroot diens bereik door via een aanbod van meerdere initiatieven participatie van leerkrachten meer kansen te geven. NGO-medewerkers hebben vanuit hun specialisatie een andere kijk op het netwerk rond de school. De openheid voor de netwerken rond de school kan het werken met de buurt vergroten via het stagenetwerk, het welzijnsnetwerk, en de aanwezige specialisten daarin.

Het gewicht van de netwerken rond de school voor de leerlingen is hierin belangrijk: alle leerlingen zitten in een netwerk rond hun arbeidsfinaliteit en hun gezin. Veel minder leerlingen zitten in een netwerk rond welzijn (jeugdwerk, sport, welzijn in enge zin). Uitsluitend samenwerken met middenveldspelers is hier een valkuil.

Samenvattend kunnen we stellen dat het principe 'elke betrokkene is specialist van de eigen leefwereld' voor een dynamische driehoek zorgt, die aansluit bij de leefwereld van de leerlingen. De internationale dimensie van WBE en de thema's die in de visieteksten naar voren worden geschoven worden daarop geënt en vloeien daar best uit voort.

4. Doen en ervaren: de doe-component is essentieel om tot leren te komen.

Als we naar het didactisch schema van Unesco (Unesco.org, z.d.) kijken, dan staat kennis (knowledge) voorop, daarna wordt er aan vaardigheden (skills) gewerkt en tot slot aan attitude (attitude). Daarmee nemen ze de klassieke definitie van competenties over. In wereldburgerschapeducatie wordt dit dikwijls vertaald als het verhaal van 'hoofd (knowledge), hart (attitude) en handen (skills)'. Ondanks het feit dat dit niet expliciet zo gesteld wordt, wordt deze volgorde ook voor het uitwerken van lessen en projecten gehanteerd. Dat is op zich niet vreemd, wetende dat dit in de meeste lerarenopleidingen eveneens het gangbare model is.

Decombel en Giraud (2024) voegen daar in de meest recente publicatie van het Magazine van BeGlobal aan toe dat:

"Daarnaast vinden velen het moeilijk om leerlingen respectvol met elkaars meningen te leren omgaan en om gevoelige onderwerpen zoals onbewust racisme bespreekbaar te maken. Die bevindingen suggereren dat leerkrachten zich meer op hun gemak voelen met een kennisgerichte en normatieve benadering dan met een kritische benadering van WBE." (Decombel en Giraud, 2024)

Daar staat tegenover dat in de interviews met leerkrachten uitdrukkelijk wordt gesteld dat het didactisch model dat vanuit denken vertrekt voor de arbeidsfinaliteit niet werkt. Starten met doen is de boodschap en theorie wordt via doen aangereikt. Leerkrachten laten weten dat ze zo goed als geen materiaal vinden dat aangepast is aan de arbeidsfinaliteit (en dat aanpassen te veel tijd vraagt).

Een aantal elementen versterkt dit verschijnsel:

- Schoolsystemen met vroegtijdige tracking (of segregatie) zijn internationaal gezien sterk in de minderheid. Daardoor bestaat de arbeidsfinaliteit of de B-stroom voor de jongere jaren van het secundair in veel landen niet. De groepen zijn daardoor meer heterogeen, wat een klassieke aanpak beter mogelijk maakt. In de internationale literatuur komt dit thema dus minder aan bod en is dus minder zichtbaar.
- Wanneer lessen worden gemaakt door externe organisaties worden die ontwikkeld voor de 'gemiddelde groep'. Het is aan de leerkracht of de begeleider van de organisatie om die aan te passen aan een meer specifieke doelgroep. De klassieke volgorde (kennis, vaardigheden, attitude) werkt dus 'gemiddeld genomen' wel.
- Externe organisaties en scholen die materiaal posten op educatieve platformen zijn geneigd om het leeftijdsbereik van hun materiaal veel groter te maken dan de groep waarmee ze het ontwikkeld hebben. (bv. dit project is bruikbaar van 4 tot 18 jaar, 'mits aanpassing', het materiaal werd ontwikkeld met een groep eerste graad secundair onderwijs).
- NGO's werken in verhouding minder met de arbeidsfinaliteit, waardoor er ook geen behoefte is om aangepast materiaal te ontwikkelen, enkele uitzonderingen niet te na gesproken.

De reden waarom het aanpassen van dit materiaal zoveel tijd vraagt, heeft te maken met het feit dat bestaand materiaal op twee manieren niet voldoet:

- Materiaal voor een jongere leeftijd is qua moeilijkheid van de opdrachten misschien haalbaar, maar is niet ontwikkeld voor de leefwereld van de jongeren uit de arbeidsfinaliteit en wordt dan flauw of kinderachtig.
- Materiaal voor een correcte leeftijd is op het niveau van de opdrachten te moeilijk, maar

past inhoudelijk deels wel bij de leefwereld van de jongeren.

Wanneer het aantal leerlingen van de B-stroom, de arbeidsfinaliteit (25%), Okan, duaal leren en Buso wordt samengeteld, vormt dit 29% van het totaal aantal leerlingen in Vlaanderen (ond.vlaanderen.be, z.d.) en 21% in Wallonië en Brussel (statistiques.cfwb.be, 2023). Dat wil zeggen dat de WBE-sector voor één vijfde (Wallonië en Brussel) tot nagenoeg één derde (Vlaanderen) van de leerlingen (en hun leerkrachten) uit het secundair onderwijs in België er systemisch niet is.

De items onder 'doen en ervaren' zijn een verzameling van mogelijkheden die leerkrachten uit de arbeidsfinaliteit zelf aanreiken om lessen en projecten wel te laten aansluiten bij het leerproces van de leerlingen. De essentie is dat uit het doen en de ervaring theorie of kennis ontstaat.

5. Een warm klasklimaat zorgt voor wederzijds respect en verdraagzaamheid.

Een warm klasklimaat maakt dat leerlingen zich goed voelen op school. Hier ligt een sterke wisselwerking tussen WBE en schoolklimaat: WBE zal gemakkelijker zijn als er een warm klasklimaat is, maar WBE kan ook een warm klasklimaat bevorderen. Uit het materiaal van BeGlobal blijkt dat jongeren in de arbeidsfinaliteit ongenueanceerd en geradicaliseerd kunnen overkomen. Een aantal van hen heeft nauwere banden met culturen en volkeren die internationaal erg onder druk staan en volgen de sociale media hierover. Een open en warm klasklimaat moet ervoor zorgen dat ze zich als persoon steeds aanvaard en opgenomen voelen. Dit kan door de focus weg te halen van de eigen mening en door doen de andere kant te laten zien zonder dat leerlingen op dat moment voor hun mening moeten uitkomen.

Een aantal leerlingen (net als leerkrachten) vinden dat ze 'maar' in de arbeidsfinaliteit zitten en dat 'maar' tot een bepaalde cultuur behoren. Negatieve gedachten kunnen openheid of leren blokkeren. Hen daar positief over leren denken (en hen dat laten ervaren door te werken met de buurt), kan dit beeld bijstellen (maar niet door het enthousiast het tegendeel te beweren). Dit beeld wordt deels versterkt door wetenschappelijk onderzoek waaruit ook voor WBE blijkt dat leerlingen uit de arbeidsfinaliteit het minder goed doen dan leerlingen uit de doorstroomfinaliteit. Er was geen onderzoek te vinden dat de sterktes van leerlingen uit de arbeidsfinaliteit in kaart bracht over WBE. Dat is te verklaren vanuit het feit dat WBE vanuit het klassieke didactisch denken (dat ook in de eindtermen vervat zit) leerlingen uit de doorstroomfinaliteit systemisch bevoordeelt.

Een warm en open klasklimaat start bij interesse in hun leefwereld en het op de hoogte zijn van belangrijke elementen daarin. Dat wordt versterkt door tijd te maken voor hen buiten de klassieke lesmomenten en het geven van verantwoordelijkheid. Wanneer een NGO-personeelslid de vaardigheden beheerst om niet-verbaal een groep bij te sturen, helpt dat om ongewenst gedrag bij te sturen zonder in conflict te moeten gaan.

In het wetenschappelijk onderzoek over WBE is het warme en open klasklimaat (of democratisch klasklimaat) een terugkerend element (Kavadias, 2017, Sampermans, 2021, Jerome, 2024).

6. Participatie (structureel): WBE zonder participatieve processen is een tegenstrijdig gegeven.

Structurele participatie houdt in dat vormen van of het bevorderen van participatie deel uitmaakt van een project. Het is moeilijk om geloofwaardig over te komen over WBE-thema's als er geen vorm van inbreng en medebeslissingsrecht voor de leerlingen is. De structurele participatie valt uiteen in een aantal deelaspecten.

- Net zoals dat voor leerkrachten het geval is, zorgt een divers aanbod en verschillende manieren om deel te nemen voor meer participatie. Keuzemogelijkheden vergroten de kans dat leerlingen zich in het aanbod kunnen vinden. Een aanbod waar leerlingen vrijwillig (buiten de schooluren) aan kunnen deelnemen geeft de al overtuigten de kans om voluit te gaan.
- Inbreng en medezeggenschap wordt best structureel in het project ingebouwd op vaste momenten. Dit kan versterkt worden door overlegstructuren op het niveau van leerlingen in het project te integreren of ze via het project te initiëren.
- Een duidelijk doel en eindpunt en hun voordelen daarbij staan in eerste instantie in contrast met de vrijheid om mee het einddoel te bepalen. Dat laatste is nodig om hen niet te dwingen tot verplichte vormen van 'solidariteit', 'actie' of 'bewustmaking van anderen'. Door eindpunten te bepalen waar voorwaarden aan verbonden zijn, kan dit dilemma worden vermeden. Bv. We organiseren een eindmoment in de vorm van een markt voor de andere leerlingen, jouw materiaal moet passen op een tafel van 70cm x 120cm, je hebt 3 minuten om andere leerlingen te boeien en er moet een ludiek element in verwerkt zitten. In een goed opgebouwd project zijn de meeste van deze elementen al aan bod gekomen of is er mee geoefend.

7. Participatie (proces): WBE zonder participatieve processen is een tegenstrijdig gegeven.

Participatie als proces vertelt wat participatie betekent in de lessen zelf: wisselen van groepen, maar ook eigen keuze van groepen, inspraak in wat haalbaar is, sterktes (uit de arbeidsfinaliteit) delen, duidelijk zijn in wat niet kan, beschikbaarheid, evaluatie van leerkracht en NGO-medewerker, online ondersteuning, en samenwerking. Hier staan eerder een verzameling van algemene didactische principes op vlak van leerprocessen over het bevorderen van inbreng. Het feit dat ze in het materiaal van BeGlobal toch veelvuldig worden genoemd, wil zeggen dat ze toch niet helemaal verworpen zijn.

8. Project op korte termijn: Wat zijn sterktes van een project op korte termijn?

Als WBE in de arbeidsfinaliteit een sterk verhaal moet worden, dan gaan veel kansen verloren als er niet van de praktijkvakken vertrokken wordt. Leerlingen kiezen een richting, ontlenen daar een deel van hun identiteit uit en nemen dit op zijn minst impliciet op in hun toekomstperspectief. Het feit te kunnen kiezen, het met jezelf te verbinden en het in te zetten om een lange termijn doel te realiseren dat je deelt met anderen, zijn de basisvoorwaarden voor hoop. Ze zorgen voor een hoge

intrinsieke motivatie en positieve emoties, deels gemedieerd door self-efficacy (Franke e.a., 2017).

Bovendien openen de praktijkvakken net de mogelijkheden om actief met de buurt en het stagenetwerk rond WBE te gaan samenwerken. Daar waar er positieve voorbeelden in de literatuur te vinden zijn over het werken vanuit praktijkvakken, hebben die dikwijls een link met het lokale netwerk (bv. een Repair Café vanuit techniek of een dag rond gezonde maaltijd vanuit Voeding en Verzorging). Aan de andere kant duidt het feit dat steeds dezelfde voorbeelden terugkomen op het niet zien van de mogelijkheden van het werken met de praktijkvakken. Dit gegeven wordt verder uitgewerkt in het deel over de internationale en nationale literatuur.

Het is aan te bevelen dat er onmiddellijk een cultuur wordt gecreëerd waarin NGO-medewerkers en leerkrachten samenwerken en er ook activiteiten plaatsvinden wanneer NGO-medewerkers er niet zijn. Per slot van rekening zijn de leerkrachten zelf de specialisten van de (praktijk-)vakken.

WBE kan in de eerste jaren van de arbeidsfinaliteit sterktes van leerlingen duidelijk maken (en ze daarop laten oefenen, die kunnen helpen bij studiekeuze. In beide landsdelen zijn er mogelijkheden in de wetgeving en in andere projecten waar WBE gebruik van kan maken, al zijn die niet altijd verbonden met de praktijkvakken en vormen ze daardoor ook een valkuil. De lijst van criteria in onder deze categorie is bedoeld voor een project in het eerste jaar van de samenwerking en bevat een aantal criteria die een samenwerking kunnen initiëren wanneer een project niet mogelijk is.

9. Project op lange termijn: Wat zijn sterktes van een project op lange termijn?

Wanneer een samenwerking op lange termijn mogelijk is, en er geen visie is op de lange termijn, dan wordt een project snel een cultureel gegeven dat elk jaar herhaald wordt. De afspraken om bij te sturen en uit te breiden worden daarom het best in het begin van het eerste jaar gemaakt. Borging van het project (in de digitale systemen van de school) en in de werking van de school zorgen voor een duurzaam karakter. Evenals het uitbreiden over klassen en scholen heen. De verbinding met punt 1. (De leefwereld van de leerlingen en het buurtgericht werken) maakt dat een buurt na een jaar samenwerking meestal appel doet op de school om verder samen te werken. Ook dat kan voor een lange termijn engagement rond WBE zorgen.

De beide groeilijnen behoren tot het werken met projecten op lange termijn. Het is opvallend dat beide groeilijnen gebaseerd zijn op de Franstalige bronnen van BeGlobal. Groeilijn 1 is gebaseerd op het inhoudelijk versterken van de samenwerking binnen de school. Ze vertrekt van scholen waar er weinig gezag van leerkrachten uitgaat en orde en respect problematisch zijn. We moeten ervan uitgaan dat een aantal scholen aan dit criterium voldoet en WBE dan als middel wordt gezien dat kan helpen om een warm en open klasklimaat te installeren (punt 5) en zo mee te bouwen aan voorwaarden voor leren. De laatste stap in deze groeilijn houdt in dat de school zelfstandig het project verder kan uitbouwen. NGO-medewerkers kunnen deze groeilijn gebruiken om de stappen voor de volgende jaren uit te tekenen en de evoluties op te volgen.

De structurele samenwerking moet uiteraard ook gericht zijn op het betrekken van zoveel mogelijk leerlingen

Groeilijn 2 vertrekt van het standpunt van de leerlingen en bewaakt de veiligheid van de leerprocessen in een samenwerking op lange termijn. Die groeilijn is uitgewerkt in twee

kolommen. De eerste gaat over met wie er wordt samengewerkt. De tweede gaat over het groeien in democratisch burgerschap. De twee kolommen hoeven niet helemaal samen te lopen, maar er gaan wel kansen verloren als een school bijvoorbeeld zich richt in samenwerking op de internationale context en dit nog steeds in de participatie op het niveau 'engagerend' bevindt.

Onafhankelijk van de beide groeilijnen blijft het belangrijk dat een school op vlak van WBE steeds meer zelfstandigheid verwerft en de NGO zich overbodig maakt. Ook dat moet mee door de NGO bewaakt worden. Het is ontzettend jammer dat een project blijft kleven aan de persoon van de NGO-personeelslid en samen met die medewerker verdwijnt.

Een aantal elementen van duurzame lange termijn werking worden verder uitgewerkt in het volgende punt.

10. Reflectie en evaluatie: zorgen voor het kunnen zien van verandering en vooruitgang.

In het materiaal van BeGlobal is al bij al weinig aandacht voor reflectie en evaluatie, terwijl het voor het in kaart brengen van leerprocessen van leerlingen én het opvolgen van projecten essentieel is. Een veel gehoorde opmerking van externe medewerkers in scholen (niet alleen uit de WBE-sector) is dat ze niet willen meestappen in het beoordelen van leerlingen. Dat is terecht. De evaluatie van leerlingen mag niet (alleen) afhangen van de beoordeling van iemand die de leerling niet echt kent of de leerling te weinig heeft gezien. Dat neemt niet weg dat reflectie en evaluatie veel breder zijn dan beoordeling.

Het eerste doel van evaluatie van leerlingen in WBE is geen evaluatie voor de school, maar voor de leerling zelf. Via WBE-activiteiten zou een leerling een steeds genuanceerder zelfbeeld van zichzelf ten opzichte van WBE-thema's moeten ontwikkelen. Daarvoor is zelfevaluatie nodig. De voorwaarden zijn dat die systematisch gebeurt, wordt bijgehouden, ter beschikking blijft van de leerling en terugkeert in volgende activiteiten over jaren heen. Door zelfevaluatie wordt genuanceerde taal ontwikkeld, en omgekeerd rijkere, genuanceerde taal zorgt voor een diepgaandere zelfevaluatie. Zelfevaluatie vormt daarom de start van evaluatie, pas daarna wordt evaluatie van leerdoelen interessant en betekenisvol.

De NGO-medewerker kan wel dit evaluatiekader en de bijhorende instrumenten voorzien voor WBE, wat niet gelijk staat aan het zelf gebruiken daarvan. In overleg met de school kunnen die dan aan het kader van de school worden aangepast. Het uitgangspunt is dat NGO-medewerkers de leerprocessen voor WBE zodanig beheersen dat ze ook op vlak van reflectie en evaluatie expertise hebben.

De nodige knowhow voor het opvolgen en evalueren van projecten zou normaal gezien in elke NGO en school aanwezig moeten zijn. De criteria om die sterker te maken zitten in de categorisering in verschillende categorieën verweven.

11. Omkadering van NGO's: wat hebben NGO's nodig om kwalitatief sterk werk te leveren (buiten hun rol van expert)?

Uit de analyse en de codering komen heel wat criteria die over NGO's heen dezelfde zijn. BeGlobal kan voor die criteria de rol van kwaliteitsbewaker opnemen. Punt 4 (Doen en ervaren) en punt 10 (Reflectie en evaluatie) leveren hier de meeste input voor aan. Die omkadering is op zich al een lange termijn project.

In punt 4 wordt beargumenteerd dat de WBE-sector er voor 21% van de Waalse en Brusselse en voor 29% van de Vlaamse leerlingen er systemisch niet is. Een visietekst specifiek voor de arbeidsfinaliteit die vanuit doen en ervaren vertrekt is een startpunt. Een leerlijn naar Nederlands model waarin de praktijkvakken expliciet worden opgenomen met heldere evaluatiecriteria is een volgende stap. (Een leerlijn naar Nederlands model is een leerlijn die op doelen gebaseerd is, terwijl een leerlijn naar Vlaams model op inhoud gebaseerd is (Taalunie.org, z.d.). Het ontwikkelen, verzamelen en beschikbaar stellen van materiaal specifiek passend binnen de twee bovenstaande criteria kan daarna samen met de NGO's en scholen worden opgenomen.

Vanuit de praktijkvakken kan er uitgereikt worden naar de sectororganisaties uit het bedrijfsleven. Hun belang is gemotiveerde, maar ook flexibel denkende arbeidskrachten. Die kunnen (financieel en inhoudelijke) ondersteuning bieden om via WBE-projecten aan een aantal vakoverschrijdende arbeidscompetenties te werken.

NGO's kunnen hun positie verstevigen en knowhow vergroten door zelf specialisten uit de arbeidsfinaliteit in huis te nemen en voor een helder aanspreekpunt te zorgen in de eigen organisatie voor leerkrachten uit de arbeidsfinaliteit. Een groeilijn voor het implementeren van projecten en de kwaliteit ervan te bewaken, samen met een (aanpasbaar) sjabloon voor een samenwerkingsprotocol met scholen helpt hen om samenwerking te omkaderen. De derde categorisering in dit rapport kan daarvoor de basis vormen.

12. Aanzien van de school.

Hoewel het aanzien van de school in het onderzoek van Annoncer la Couleur (2015) een sterke klemtoon krijgt, dreigt het gevaar te ontstaan dat de segregatie via WBE daardoor vergroot wordt. Groeilijn 1 is op dit onderzoek gebaseerd, maar zonder de indicaties van het aantal SES-leerlingen over te nemen. Het veranderen van het aanzien van de school is hoe dan ook een werk van lange adem. Het project Vlaggen en Wimpels (Bossuyt, Joos C Morbee, z.d.) heeft echter duidelijk gemaakt dat het inzetten op een school die een weerspiegeling is van de buurt door met de buurt te gaan samenwerken het aanzien van de school verhoogt, al moet hier de nuance aan worden toegevoegd dat dit project voornamelijk in basisscholen heeft gelopen.

Buitenlandse stages zullen inderdaad het aanzien van de school ook verhogen, maar de vraag is of dit niet al te veel een verhaal van de happy few wordt. Of anders gezegd: buitenlandse stages kunnen alleen een bijdrage leveren aan WBE als dit vervat zit in een veel breder project waar alle leerlingen bij betrokken zijn.

Tot slot kan het 'aanzien van een jaar' door sterke projecten over WBE, de andere jaren aanzetten om gelijkaardige initiatieven te ontwikkelen.

Deel 2 – Resultaten uit de nationale en internationale literatuur

2.1 In welke projecten uit de nationale en internationale literatuur vinden we deze criteria terug?

De zoektocht naar toonaangevende wereldburgerschapsprojecten is gestart vanuit databanken die regionaal en globaal artikels over wereldburgerschapseducatie verzamelen. Voor de internationale literatuur waren dit, op alfabetische volgorde, APCEIU database, EPALE, GCED Clearinghouse, GCED Online Campus, Global Education and Learning database (GEL), Publications Office of the European Union, School Education Platform, UNESDOC (UNESCO) en UNEVOC. De nationale databanken onderworpen aan het onderzoek zijn die van Acodev, BeGlobal, Caritas, CNCD-11.11.11, Gentse Inspiratiebank voor Diversiteit op School (GIDS), Iles de Paix, Klascement en Studio Globo.

De onderzoekers gingen in de eerste plaats op zoek naar projecten, activiteiten of literatuur over WBE in de technische en arbeidsfinaliteit. Vervolgens werden de gevonden resultaten afgetoetst aan de vooropgestelde criteria.

Wat literatuur betreft, kwamen voornamelijk algemene onderzoeken over WBE op het pad van de onderzoekers. Deze onderzoeken waren in slechts één geval toegespitst op de technische - en arbeidsfinaliteit in secundair onderwijs (Suhonen, 2024). Als onderzoekers het al hadden over deze doelgroep, in de internationale literatuur vaak omschreven als Vocational and Technical Education and training (VTET), dan ging dat voornamelijk over VTET in verdergezet onderwijs of het economisch/ecologisch belang van VTET-leerlingen zonder focus op WBE.

Dit blijkt niet enkel uit eigen onderzoek, maar stellen ook Suhonen e.a. vast in gesprekken met leerkrachten:

"At the policy level, international organisations have begun to emphasise the need for 'sustainability competencies' or 'skills for the green transition' in VET including both technical and transversal skills and competencies, but largely focusing on ensuring economic growth and preparing learners for the "greener" labour markets of tomorrow" (Inter-Agency Working Group on Work-based Learning 2022, in Suhonen 2024).

Hoewel het onderzoek van Suhonen aansluit bij enkele van onze criteria, zoals vertrekken uit het doen en de ervaring van de leerling, het betrekken van de lokale actoren en het verankeren van WBE in leerlijnen (Suhonen 2024), is het belangrijk om op te merken dat hun literatuuronderzoek en de resultaten uit hun bevraging van leerkrachten geen concrete handvaten bieden voor deze laatste.

Ook binnenlands toonaangevend onderzoek erkent de blinde vlek die WBE voor de arbeidsfinaliteit op dit moment is. In 'Manuel d'éducation à la citoyenneté mondiale. Une perspective belge.' (Giraud 2024) wordt slechts één pedagogisch leerpad van Kruit voor de arbeidsfinaliteit als voorbeeld vermeld, op een totaal van 264 pagina's. De onderzoekers erkennen nochtans de nood aan bijkomend literatuuronderzoek over WBE voor deze doelgroep:

«Le ministre de la Coopération au développement, BeGlobal et le programme Annoncer la Couleur/Kruit ont l'intention d'ouvrir de nouveaux champs d'action pour l'avenir (2021-2025) :

un

accent particulier sera mis sur les groupes moins touchés, tels que les étudiants de l'enseignement professionnel et artistique [...]» (Giraud et alii, 2024)

De concrete handvaten die rechtsreeks bruikbaar zijn voor WBE in de dubbele- en arbeidsfinaliteit zijn niet enkel schaars in de literatuur, maar ook in de geanalyseerde activiteiten en lespakketten. Bovendien wordt de effectiviteit van de aangebrachte leermethodes nooit aangetoond. Leerkrachten hebben, met andere woorden, het zoeken naar effectieve lesmethoden die toegepast zijn op de arbeidsmarktgerichte doelgroep. De ervaringen van de ondervraagde leerkrachten bevestigen deze bevindingen.

Hieronder volgt een schematisch overzicht van de onderzochte databanken en het aantal opgeleverde, relevante en bruikbare resultaten.

Platform	Aantal Zoek-resultaten ¹	Aantal relevante, maar niet bruikbare resultaten voor arbeidsfinaliteit	Aantal bruikbare resultaten voor arbeidsfinaliteit	Percentueel Bruikbaar materiaal
APCEIU database	1	0	0	0%
EPALE	0	0	0	0%
GCED Clearinghouse	6	2	0	0%
GCED Online Campus	0	1	0	0%
Global Education and Learning Database (GEL)	50	6	1	2,0%
Publications Office of the European Union	1	0	0	0%
School Education Platform	234	11	13	5,5%
UNESDOC	2	2	0	0%
UNEVOC	1	0	0	0%
ACODEV	2	2	1	50%
BeGlobal	321 (waarvan 10% Geanalyseerd)	13 (van 32)	0 (van 32)	0%
Caritas	3	1	0	0%
GIDS	1	1	0	0%
Iles de Paix	13	5	0	0%
Klascement	316 (waarvan 10% genalyseerd)	11 (van 33)	8 (van 33)	24%
Studio Globo	1	1	1	100%

¹ In deze databanken werd gezocht naar zoektermen in de taal van de databank. Voor de gebruikte zoektermen, zie 'Methodologie'.

Zoals de overzichtstabel toont, blijft er na een kritische screening weinig kant-en-klaar materiaal voor leerkrachten in de arbeidsfinaliteit over. Een kleine toelichting van het bruikbare materiaal ter illustratie:

Een eerste voorbeeld vinden we terug in de Klascement database en bedraagt een inspiratiebrochure van Kruit over het potentieel van digitale tools in WBE. Deze brochure bevat één project dat specifiek ontwikkeld is voor leerlingen uit de dubbele en arbeidsfinaliteit: "Where is the water?" van Join For Water en GameWise (Kruit vzw, z.d.). In deze activiteit worden jongeren zelfstandig de stad in gestuurd met een tablet die hen naar lokale handelaars brengt. Vertrekkend vanuit hun eigen ervaringen spelen ze het spel en leren ze bij over hun watervoetafdruk. Dit spel beantwoordt dus aan 2 van onze 12 criteria, nl: Leerling/NGO: specialist van de eigen leefwereld en Doen en ervaren.

Wanneer we de zoektocht in het **School Education Platform** als voorbeeld nemen, dan illustreert dit de frustratie van de leerkrachten in hun zoektocht. De klassieke zoektermen, zoals "Vocational Education and Training + Citizenship Education" en de variaties daarop, resulteren in 0 resultaten. Pas wanneer de filters ruim genoeg gebruikt worden en verwijzingen naar Global Citizenship Education worden weggelaten verschijnen er 234 resultaten. De voorwaarde is dat de database en de achterliggende filosofie door de leerkracht gekend is. Van die 234 resultaten leveren er 13 (5,5%) bruikbare ideeën maar geen bruikbare projecten voor de arbeidsfinaliteit. Eén van de redenen is dat de term 'Vocational' voornamelijk filtert op projecten waarin de kunsten (art education, arts) gebruikt worden. Het moet voor leerkrachten uit de arbeidsfinaliteit erg ontmoedigend zijn om op die manier aan materiaal te geraken. Het feit dat het hanteren van de 10% regel at random in de eigen methodologie doorgaans geen resultaten oplevert, bevestigt het problematische van de manier waarop de databases voor WBE zijn opgebouwd, of het gebrek aan projecten voor de arbeidsfinaliteit in deze databases.

De reden waarom het werken met de buurt en de praktijkvakken wel tot sterke projecten WBE met een internationale dimensie kunnen leiden, wordt hieronder aan de hand van twee voorbeelden geïllustreerd. Er wordt daarvoor vertrokken van een of meerdere richtingen in de arbeidsfinaliteit en de ervaringen van één van de onderzoekers.

Haartooi:

- Het buurtgericht vertrekpunt zijn de verschillende kapsels in de eigen families. Gesprekken over kapsels met verwanten van verschillende generaties zorgen voor verbinding. Zelfgemaakte foto 's ondersteunen de gesprekken daarover in de klas.
- Leerlingen maken cadeaubonnen om een kappersbeurt te schenken. Het doel is niet om die al uit te delen, maar wel om het bewustzijn dat ze die gaan uitdelen aan te wakkeren (helder einddoel).
- De eerste zoektocht naar kapsels wordt via families en vrienden multicultureel uitgebreid. Wat zijn (traditionele) kapsels in landen van herkomst? Over kapsels uit welk land zou je graag meer te weten komen? Wat zijn verschillen met hoe de leerlingen zelf werken? Leerlingen testen naar aanleiding daarvan kapsels op kapperspoppen uit. Leerlingen werken verder met het maken van foto 's en stellen daarmee een moodboard samen. Leerlingen analyseren samen de foto 's om te ontdekken met welke technieken de kapsels gemaakt zijn.

- Op basis van de moodboards vindt er een denkbeeldige verkoop plaats op een dag waarop de school naar buiten treedt (bv. een opendeurdag). Leerlingen stellen hun moodboard en hun eigen ontwerp voor, en vragen feedback. Bezoekers krijgen drie muntjes die ze aan verschillende leerlingen kunnen geven als ze een ontwerp bij zichzelf zouden zien zitten. Het doel is niet om een 'winnaar' aan te duiden, maar wel om het eigen ontwerp kritisch tegen het licht te houden.
- In een volgende les wordt besproken welke ontwerpen 'commercieel' interessant waren en waarom. Er wordt verder geëxperimenteerd met de kapperspop.
- Leerlingen zoeken opnieuw input. Deze keer in de modewereld, maar het icoon moet uit een ander land komen (zie We Present op de site van Wetransfer).
- Extra uitdaging: er moet een klein hoofddekseel, attriboot, accessoire aan het ontwerp worden toegevoegd.
- Op de stageplaats wordt gevraagd of er een klant mag geïnterviewd worden. Die klant brengt een aantal foto's mee van kapsels (ofwel die de klant mooi vindt, ofwel uit het verleden van de klant).
- Bezoek bejaardentehuis en ecologische input: hoe was het vroeger bij de kapper? Hoe dikwijls ging je? Welke producten werden er gebruikt? Was het vroeger meer ecologisch of nu? Elke leerling voert een gesprek met één bewoner.
- Moreel dilemma: aan wie geef je je cadeaubon? Aan iemand die je kent? Waarom? Aan iemand die het nodig heeft? In welke mate ben je bereid om je ontwerp aan te passen aan de vraag van de persoon in kwestie. Of baseer je de keuze van je persoon op je ontwerp?
- Realiseren van het kapsel bij iemand in het kader van de Geïntegreerde Proef (GIP).

Mechanica en Elektriciteit:

- De leerlingen bezoeken een museum voor industriële archeologie met een focus op energie, vroeger en nu. Ze nemen foto's van voorwerpen en afbeeldingen die met energie te maken hebben.
- Op basis van die foto's gaan ze in gesprek met oudere mensen uit de buurt, het seniorencentrum wordt ingezet als go-between. De leerkrachten zoeken ondertussen met het seniorencentrum naar mensen die vroeger met energie te maken hadden.
- De 'energie-specialisten van vroeger' worden uitgenodigd op school. De leerlingen leiden hen rond in hun werkplaats. De rondleiding wordt in het project algemene vakken voorbereid. De focus van het gesprek ligt op de vergelijking vroeger en nu.
- Het einddoel wordt kenbaar gemaakt: het bouwen van een draagbare energievoorziening om een batterij op te laden. Die batterij moet energie leveren voor drie avonden, telkens 3 uur.
- Leerlingen kiezen per deelgroep één vorm van energie waar ze graag verder rond willen werken (water, wind, zonne-energie, kinetische energie, ...). Ze gaan op zoek in hun eigen cultuur en in mogelijke thuislanden naar voorbeelden hiervan.
- Ze breiden hun kennis uit via het internet op basis van zoektermen die door de leerkrachten worden voorzien en bezoeken de site van lowtechmagazine (<https://solar.lowtechmagazine.com/> of <https://www.lowtechmagazine.be/>, z.d.).
- De deelgroepen starten met een eerste ontwerp. Ze maken (met ondersteuning) een technische tekening en een niet-werkende maquette. Alle onderdelen moeten aanwezig zijn.
- Voor elke deelgroep wordt er gezocht naar een contactpersoon uit een ander land, het liefst aangebracht door een leerling. Als dat niet voor elke deelgroep lukt, vult de

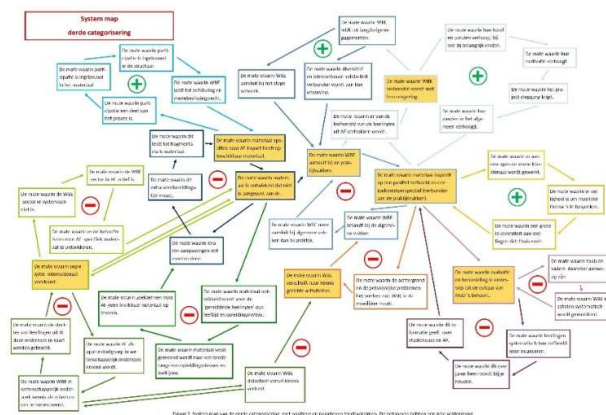
school/NGO aan. Op basis van de maquette gaan ze in gesprek. De contactpersoon uit een ander land geeft feedback over wat in diens land haalbaar is (en eventueel betaalbaar is).

- Leerlingen passen hun ontwerp aan op basis van de feedback. Ze bespreken dit op hun stageplaats.
- De school start een sponsoringcampagne om zoveel mogelijk ontwerpen op een haalbare manier in andere landen te krijgen. Dat kan door plannen (met instructievideo's) of schaalmodellen of materiaal te bezorgen.
- De deelgroepen werken hun ontwerp verder uit in een prototype dat functioneert. Ze testen of het aan de vereisten voldoet en sturen bij. Dit gebeurt in drie iteraties. De leerlingen contacteren nu zelf personen uit hun buurt/stageplaats om bijkomende feedback te geven.
- De deelgroepen werken hun ontwerp af. De modellen worden tentoongesteld in op de open dag van de school en gedurende de zomervakantie in het plaatselijk cultureel centrum. De opening wordt publiek verspreid via kanalen van de plaatselijke overheid.
- In de laatste weken gaan de jongere klassen de tentoonstelling bezoeken. Dit kan ook met de laatstejaars van basisscholen. De richting Zorg kan een workshop uitwerken en op die manier bij het project betrokken worden.

2.2 Welke factoren versterken of balanceren het werken met WBE in de arbeids- en dubbele finaliteit?

Om meer inzicht te krijgen in de samenhang van factoren die het werken met WBE in de arbeidsfinaliteit bepalen, werd er een systemische analyse met feedback loops uitgevoerd op de derde categorisering (Meadows, z.d.; Jones C Van Ael, 2022). In een eerste iteratie werden mogelijke feedback loops genoteerd. In een tweede iteratie werden deze loops systematisch uitgewerkt en hertaald naar de methodologische vereisten. Dit houdt in dat elk item hertaald wordt naar een neutrale positie die vertrekt van de formulering 'De mate waarin...'. De analyse leidt automatisch tot hefbomen. Dat zijn factoren die in meerdere feedbackloops thuishoren en waarvan de impact op het systeem groter is. De derde iteratie is gebruikt om fouten in de loops weg te werken.

De system map op groter formaat (A3) is bijgevoegd in bijlage 3, apart te downloaden via de [website van BeGlobal](#).



Om de tekst in de feedbackloop kort te kunnen houden is 'arbeidsfinaliteit' afgekort met 'AF'. De feedbackloops en de bijhorende pijlen hebben elk hun eigen kleur. In elke loop staat een rood minteken of een groen plusteken. Het rode minteken geeft aan dat het om een balancerende loop gaat, het groene plusteken dat het om een versterkende loop gaat. Het is belangrijk mee te nemen dat een system map een momentopname is. Dat wil zeggen dat het versterkende, dan wel balancerende karakter van een feedbackloop geldig is voor het systeem zoals het nu is. Wanneer rond bepaalde factoren een ander beleid komt, kan een balancerende loop veranderen in een versterkende loop, of andersom. De factoren met een gele achtergrond zijn de hefboomen, of de plaatsen waar meerdere feedbackloops samen komen.

De verschillende feedback loops in het systeem:

De versterkende feedback loops:

- 1) De eerste versterkende feedbackloop gaat over participatie. Participatie kan in het leerproces of het lesmateriaal aanwezig zijn, waardoor leerlingen in een les kennis opdoen over en kunnen oefenen met participatieve vaardigheden. Het versterkend element wordt vooral bepaald door participatie op te tillen naar het niveau van de structuur van het project of door een zelfsturende karakter te krijgen over projecten heen, conform de tweede kolom van groeilijn 2.
- 2) In de tweede versterkende loop wordt er vertrokken van de leefwereld van de leerlingen die kan leiden tot langdurig engagementen met anderen. De feedbackloop werkt via twee wegen in op de mate waarin WBE aansluit bij de praktijk. Ten eerste via het stagenetwerk en ten tweede via diversiteit en internationale solidariteit vertrekkend van hun omgeving. De langdurige engagementen zijn nodig om ervoor te zorgen dat WBE niet verzandt in éénmalige acties.
- 3) In de derde feedbackloop staat het zelfbeeld van de leerlingen en hun toekomstperspectief centraal. De loop maakt duidelijk hoe aanzien een motor kan zijn voor motivatie en diepgang in het project. Aanzien van wie zij belangrijk vinden gaat aan algemeen aanzien vooraf. Het positief zelfbeeld maakt dat ze zelf bereid zijn om hun leefwereld open te stellen voor de school en WBE.
- 4) De vierde en laatste feedbackloop geeft het versterkend effect van een warm en open klasklimaat weer. Die vergroot de veiligheid voor leerlingen, waardoor een grotere diversiteit aan leerlingen zich thuis voelt, wat hun zelfbeeld versterkt.

De balancerende feedbackloops:

- 1) De eerste balancerende feedbackloop heeft twee wegen en vermindert de mate waarin er materiaal ontwikkeld wordt dat niet aan de arbeidsfinaliteit is aangepast. De eerste weg gaat naar de factor die stelt dat er niet zoveel landen zijn waarin segregatie van onderwijs de regel is. Dan zal er vanuit die landen ook geen specifiek materiaal voor de arbeidsfinaliteit ontwikkeld worden. Die tweede weg laat zien dat wanneer de WBE-sector niet in de arbeidsfinaliteit actief is, er ook geen behoefte is om dat materiaal specifiek voor de arbeidsfinaliteit te ontwikkelen.
- 2) De tweede loop maakt duidelijk wat er gebeurt als leerkrachten zelf de aanpassingen moeten doen van het materiaal. Dit leidt tot fragmentarisch materiaal dat te weinig impact heeft het zichtbaar maken van materiaal voor andere leerkrachten. Dat zorgt er daarna voor dat het materiaal dat niet aangepast is aan de arbeidsfinaliteit in grotere getale aanwezig is.
- 3) De derde loop geeft het effect weer van materiaal dat te generaliserend wordt gepresenteerd. Dat versterkt het effect dat zoektermen tot niets leiden, waardoor leerkrachten opnieuw materiaal moeten aanpassen.

- 4) Loop 4 vertelt wat er gebeurt wanneer WBE bij de algemene vakken blijft, waardoor de praktijkvakken niet betrokken geraken.
- 5) Loop 5 wordt bovendien negatief versterkt door balancerende loop 6, waarin de achtergrond van leerlingen en hun persoonlijke problemen ervoor zorgen dat leerkrachten voor kennisgerichte lessen kiezen, wat de aansluiting bij de algemene vakken versterkt.
- 6) De zesde feedbackloop maakt duidelijk dat wanneer NGO's evaluatie van WBE mijden, de tools en kaders om de groei van leerlingen op te volgen niet worden ontwikkeld.
- 7) Loop 7 laat zien dat daardoor leerlingen niet de kans krijgen om een genuanceerd zelfbeeld te ontwikkelen, waardoor de kansen om vanuit WBE een impact te hebben op studiekeuze en een positief zelfbeeld verloren gaan.
- 8) In loop 8 zien we de impact van het wetenschappelijk onderzoek. Het weinig voorkomen van segregatie in onderwijs, zorgt ervoor dat onderzoek sterk terugvalt op kennis als criterium om WBE te meten. Daardoor komen de sterktes van de arbeidsfinaliteit niet in beeld en wordt op pedagogisch niveau de kennisgerichte benadering voor de arbeidsfinaliteit niet in vraag gesteld. Dit stimuleert de kennisgerichte aanpak in de praktijk.

De balancerende loops zijn in de meerderheid, wat overeenkomt met de vaststelling dat WBE in de arbeidsfinaliteit weinig ingang vindt. Meer nog, de analyse geeft sterke indicaties dat het systeem 'WBE in de arbeidsfinaliteit' zonder gewijzigd beleid dreigt te desintegreren (9 balancerende ten opzichte van 4 versterkende loops).

Drie hefboomen zijn verbonden met de versterkende cirkels:

- De mate waarin materiaal specifiek voor AF impact heeft op beschikbaar materiaal.
- De mate waarin WBE aansluit bij de praktijkvakken.
- De mate waarin WBE verbonden wordt met hun omgeving.

Eén hefboom is verbonden met versterkende en balancerende cirkels:

- De mate waarin materiaal inspeelt op een positief zelfbeeld en een toekomstperspectief (verbonden aan de praktijkvakken).

Vier hefboomen zijn verbonden met balancerende cirkels:

- De mate waarin materiaal is ontwikkeld dat niet is aangepast aan AF.
- De mate waarin evaluatie en beoordeling in onderwijs tot de cultuur van NGO's behoort.
- De mate waarin segregatie (in onderwijs) internationaal voorkomt.
- De mate waarin WBE verschuift naar kennisgerichte activiteiten.

We bespreken alle hefboomen:

- De mate waarin materiaal specifiek voor AF impact heeft op beschikbaar materiaal.

Deze hefboom is enigszins verrassend omdat dit niet als criterium voorkomt in de derde categorisering. Toch is het een erg logische, omdat het multiplicator-effect van WBE in de arbeidsfinaliteit vooral samenhangt met de impact van het beschikbaar materiaal specifiek voor die finaliteit. Of anders gezegd: pas als er genoeg materiaal te vinden is voor de arbeidsfinaliteit (dat kwalitatief sterk is), gaan leerkrachten in niet begeleide scholen zelf kunnen experimenteren en ontwikkelen.

- De mate waarin WBE aansluit bij de praktijkvakken.

Het belang van de aansluiting bij de praktijkvakken uit de derde categorisering wordt hier bevestigd. De redenen zijn dezelfde. Het is eenvoudiger en vruchtbaarder om te werken rond een positief zelfbeeld via de praktijkvakken, omdat het zowel de mogelijkheden opent om met de buurt te werken, als de verbinding versterkt met een positief en warm klasklimaat. Doen en ervaren vormt de kern van de praktijkvakken, waardoor het voor leerkrachten en leerlingen vanzelfsprekender is om via die weg WBE aan te passen aan hun realiteit.

- De mate waarin WBE verbonden wordt met hun omgeving.

De feedbackloops maken duidelijk dat de verbinding met de omgeving zowel een positieve impact heeft op de motivatie en het aanzien van de leerlingen, als de weg opent om WBE via internationale solidariteit en het stagenetwerk te versterken.

- De mate waarin materiaal inspeelt op een positief zelfbeeld en een toekomstperspectief (verbonden aan de praktijkvakken).

Deze hefboom werkt versterkend in een open en warm klasklimaat. Als leerlingen vanuit hun achtergrond of persoonlijke situatie dit open klasklimaat verhinderen, dan zien we WBE verschuiven naar kennis en naar de algemene vakken. Er moet worden benadrukt dat de analyse er niet op wijst dat WBE in de algemene vakken niet kan, maar wel dat WBE alleen in de algemene vakken een moeilijke piste is.

- De mate waarin materiaal is ontwikkeld dat niet is aangepast aan AF.

Dit criterium was als hefboom te verwachten. De centrale positie in het schema en de directe link met twee andere hefboomen maakt duidelijk dat dit een erg belangrijke hefboom is. Te meer omdat deze hefboom drie balancerende cirkels beheerst. Bovendien is deze hefboom een voorwaarde voor de hefboom die er net boven staat: de mate waarin materiaal specifiek voor AF impact heeft op beschikbaar materiaal.

- De mate waarin evaluatie en beoordeling in onderwijs tot de cultuur van NGO's behoort.

Deze hefboom komt als dusdanig ook niet in de criteria voor. Het is een factor die zich heeft aangediend om feedbackloops te kunnen sluiten. Vanuit het onderzoek kan niet ingeschat worden of evaluatie en beoordeling in onderwijs wel of niet tot de cultuur van NGO's behoort. Indien wel, dan kunnen dit snel versterkende cirkels worden. Indien niet, dan zal het uitwerken van evaluatie en beoordeling op zich niet voldoende zijn om het te kunnen implementeren.

- De mate waarin segregatie (in onderwijs) internationaal voorkomt.

Segregatie of vroegtijdige tracking is in onderwijs maar in een beperkt aantal landen een keuze geweest. Dat maakt dat op internationaal niveau de arbeidsfinaliteit zich in veel verschillende

vormen ontplooit en niet overal verbonden is met de perceptie van onderwijs voor de zwakste leerlingen. Dat neemt niet weg dat de kennisgerichte aanpak voor WBE op methodologisch vlak ook vanuit andere beweegredenen wordt ingegeven. Die aanpak versterkt de visie dat WBE vanuit kennis moet vertrekken, wat WBE richting de algemene vakken duwt.

- De mate waarin WBE verschuift naar kennisgerichte activiteiten.

Dit is de laatste hefboom die het verband legt tussen het wetenschappelijk onderzoek en het dominante pedagogische model aan de ene kant en de klaspraktijk aan de andere kant.

Deel 3 – Resultaten uit interviews

Op welke manier kijken drie leerkrachten uit de beroepsfinaliteit en drie NGO's, verdeeld over het Franstalig en Nederlandstalig landsgedeelte naar de criteria en de tendensen uit de criteria?

3.1 Inleiding

In de loop van de maand september en begin oktober 2024 werden zes respondenten bevestigd over hun ervaring met WBE, de drempels en de hefboomen die ze daarbij ervaren. De groep respondenten besloeg drie leerkrachten uit de dubbele en/of beroepsfinaliteit, waarvan telkens één werkzaam in een Waalse, Brusselse of Vlaamse secundaire school, en drie NGO's die rond WBE werkzaam zijn in Wallonië, Brussel en Vlaanderen.

De gegevens van de respondenten werden geanonimiseerd en als volgt gecodeerd:

- L1 = Leerkracht 1, werkzaam in Vlaanderen
- L2 = Leerkracht 2, werkzaam in Wallonië
- L3 = Leerkracht 3, werkzaam in Brussel
- NGO1 = NGO 1 werkzaam in Vlaanderen
- NGO2 = NGO 2 werkzaam in Brussel en Wallonië
- NGO3 = NGO 3 werkzaam in Brussel en Wallonië

In de volgende paragrafen zullen overeenkomsten en verschillen in de antwoorden van de bevestigden besproken worden en de daaruit voortkomende drempels en voorwaarden afgetoetst worden aan de criteria die we uit het materiaal van BeGlobal gedestilleerd hebben.

Wanneer we spreken over 'leerlingen', bedoelen we hieronder steeds leerlingen uit de dubbele en/of arbeidsfinaliteit.

3.2 Succesvolle voorbeelden

Na kennismaking en kadering van het onderzoeksproject, peilde de openingsvraag van het interview naar voorbeelden van succesvolle projecten. De voorbeelden variëren sterk, gaande van internationale tot Belgische projecten buiten en binnen de schoolmuren, in samenwerking met NGO's of op eigen initiatief van de leerkracht.

Hieronder zullen we dieper ingaan op de aard van de projecten en de succesfactoren die door de bevestigde ervaringsdeskundigen aangehaald worden.

Internationale projecten

De bevestiging toont aan dat internationale projecten de aard aannemen van stages, maar ook van Europese samenwerkingen of inleefreizen buiten Europa. Het succes is sterk afhankelijk van de **motivatie van de trekkende leerkrachten** (L1, L2) en de samenwerking met de NGO en de lokale instanties (L2, NGO2). Tweemaal werd melding gemaakt van een buitenlandse inleefreis die geannuleerd werd, één daarvan omwille van politieke redenen (de trekker vanuit de gemeente

werd niet opnieuw verkozen), de andere omwille van politieke onrust in het land van bestemming en het wegvallen van de steun van de NGO nadien.

Een voorbeeld van een als succesvol ervaren buitenlands project is dat van L2 die in co-creatie met de leerlingen een thema (migratie) en een type reis (treinreis die migratieroute volgt tot aan het vroegere IJzeren Gordijn) bepaalde. De **leerlingen waren mede-eigenaar** van het project, hetgeen de betrokkenheid en uitkomst verhoogde.

"Voilà donc ça, c'était très, très chouette parce que les élèves ont participé à l'organisation." (L2)

In dit project zochten de leerlingen samen met de begeleidende leerkrachten mee naar activiteiten die ze tijdens de reis konden doen, zoals een contact met een lokale asielopvang. De logistieke planning namen de leerkrachten voor rekening.

Belgische projecten

Leerkracht 1, werkzaam in een Vlaamse secundaire school voor dubbele en arbeidsfinaliteit, gaf het succesvol voorbeeld van een tweejaarlijkse uitwisseling met een school in de Belgische Duitstalige gemeenschap waarbij de klassen om beurten op bezoek gaan bij elkaars parlement. Het succes schuilt hier volgens de leerkracht in het **tastbaar maken van de leerstof**, de vertrouwensband tussen de betrokken leerkrachten waardoor het project op **lange termijn** gedragen wordt, en het feit dat het leermoment zich **buiten de schoolmuren** afspeelt.

Uit de interviews blijkt dat een uitstap een veelvoorkomende manier is om WBE in de dubbele - en arbeidsfinaliteit binnen te brengen. Zowel L1 als NGO2 zien uit ervaring dat WBE buiten de schoolmuren een meer positieve impact heeft op de leerlingen dan binnen de schoolcontext, omwille van de mogelijks complexe verhouding van de leerlingen met die schoolcontext (NGO2) en omwille van de ontmoetingsmogelijkheden die een verplaatsing biedt (L1).

"Ik denk dat de basis van wereldburgerschap eigenlijk gewoon de andere leren kennen is. En als je dan binnen jouw vier klasmuren blijft, je dan je doel niet bereikt." (L1)

Nochtans wordt ook binnen de schoolmuren constructief op WBE ingezet. Als vruchtdragend ervaren werkvormen binnen de schoolmuren zijn o.a. debatteren, creatie van digitale media (zoals podcast en video), een workshop met een NGO op school en WBE thema's verwerken in de (taal)lessen aan de hand van theater, film en de actualiteit. NGO3 ervaaarde dat het binnen eenzelfde project cruciaal is om **verschillende werkvormen** af te wisselen, opdat de leerlingen gemotiveerd blijven.

« Il faut varier les méthodes pour essayer de les garder accrochés. » (NGO3)

Die ervaring deelt ook Leerkracht 3, die zich een enthousiast onthaalde samenwerking met een NGO herinnert rond identiteitsvorming. Die vorming wisselde verscheidene actieve werkvormen af met sprekende beeldtaal en raakte aan **thema's die zeer dicht bij de leerlingen zelf lagen** zoals de eigen identiteit in verhouding met anderen en gelijkheid op school, wat er voor zorgde dat de leerlingen zeer betrokken waren. De vorming werd getrokken door een collega-leerkracht die ook deeltijds werkzaam was in de betrokken NGO. Wanneer deze collega van job veranderde, vertrok ook de kennis en band met de NGO, waarna het project niet herhaald werd.

Dit toont aan dat niet enkel de motivatie van leerlingen, maar ook die van leerkrachten een basisvoorwaarde zijn om projecten op lange termijn levende te houden. Dit bevestigt ook NGO 1, die voor elk project vertrekt vanuit co-creatie met de leerkracht en ervaart dat daar waar de school

een draagvlak en ruimte creëert voor WBE, leerkrachten meer gemotiveerd zijn om mee te werken aan projecten op lange termijn.

NGO 3 haalt een voorbeeld van een lange-termijn project aan dat vertrekt vanuit het individu, naar eigen zeggen hun meest succesvolle project met leerlingen in de arbeidsfinaliteit. Aan de hand van de Japanse filosofie ikigai zet het project leerlingen aan tot reflectie over de duurzaamheid van hun toekomstige beroep. Het succes was hier volgens de NGO drieledig: het feit dat het om een lange-termijn project gaat (minimaal vijf sessies van drie uur), start vanuit het individu en vanuit hun opleiding/toekomstig beroep.

NGO 2 onderstreept diezelfde factoren als essentieel voor WBE in de dubbele en arbeidsfinaliteit, namelijk: lange-termijn, opgebouwd vanuit co-creatie met de leerlingen en de leerkrachten, vertrekkende vanuit en idealiter ook naar de leefwereld van de leerlingen.

« L'idée, c'était à d'abord cartographier le système-monde, essayer de mieux le comprendre avec les élèves sur base de, toujours, leurs connaissances. Toute façon, je pense que si on veut qu'un projet fonctionne, ça doit être forcément de la co-construction, ça on peut pas venir avec du savoir froid. » (NGO2)

De samenwerking met leerkrachten en leerlingen is ook voor NGO 1 de basis van een duurzaam WBE-project. De NGO-medewerker geeft het voorbeeld van een samenwerking met een school die bij hen kwam aankloppen voor ondersteuning bij een idee rond eigenaarschap bij de arbeidsfinaliteit. Het vertrekpunt van de school was hun ervaring dat arbeidsfinaliteit jongeren vaak kampen met een minderwaardigheidsgevoel ten opzichte van andere richtingen. Hun doel was om het zelfvertrouwen van de leerlingen te stimuleren door te vertrekken vanuit eigenaarschap. Om dit te bewerkstelligen betrok de NGO zowel leerkrachten en leerlingen in het ontwerpproces. Er werd een brainstorm gehouden over de interessevelden van de leerlingen en op basis daarvan kregen zij de ruimte om zelf een project met een organisatie van de buurt uit te bouwen. Het succes van dit project schuilt volgens de NGO in het participatieve karakter (zowel leerkracht als leerling worden betrokken), waardoor de ervaringen van de leerkracht en de interesses van de leerlingen het vertrekpunt werden. Daarnaast is vertrouwen en verbinding cruciaal, waardoor leerlingen verantwoordelijkheid konden opnemen en uitblinken in hun vaardigheden.

Samengevat kunnen we stellen dat de meest genoemde succesfactor voor een WBE-project in de dubbele en arbeidsfinaliteit gelijk staat aan de **tastbaarheid van het thema**. En dit door te vertrekken vanuit de **dagelijkse leefwereld** van de leerlingen (L1, L2, L3, NGO2, NGO3) en vanuit de **gelijkwaardigheid** tussen leerkracht/NGO-medewerker en de leerlingen (L2, NGO2). Door **verschillende werkvormen** af te wisselen, zoals buiten de schoolmuren treden (L1 en NGO2) en door te streven naar **lange-termijn** projecten (NGO2, NGO3) en een proces van **co-creatie** tussen de NGO's, de leerkrachten en de leerlingen (NGO2, NGO3).

3.3 Visie op vertrekken vanuit kennis

"Mijn leerlingen zijn doeners en geen denkers en ze vinden het leuk om te doen." (L2)

Met de succesvolle voorbeelden, kwamen automatisch ook enkele minder geslaagde tegenhangers aan bod. Naast 'droge materie' die ver van hun bed staat, is de gemene deler hier

vertrekken vanuit kennis. Alle ondervraagden ervaarden actie als voorwaarde om een project te doen landen bij de dubbele - en arbeidsfinaliteit. Opvallend hierbij is dat nochtans niet alle leerkrachten en NGO's ook structureel vertrekken vanuit de praktijk. Leerkracht 2 en NGO 3, die niet structureel vanuit handelen vertrekken, hebben hun lessen of workshops in de loop der tijd aangepast omdat ze merkten dat kennis als uitgangspunt niet motiveert. Concreet gaat dat dan over het inkorten van het theoretisch kader, over het zoeken naar kortere teksten of deze vervangen andere werkvormen, zoals video, spel, zang, debat of items uit de actualiteit.

Leerkracht 1 pleit in deze context voor een focusshift van basiskennis naar '**kennisbasis**':

"Ik heb liever het woord kennisbasis dan basiskennis, want basiskennis dat is heel moeilijk, omdat bij Iedereen gelijk te zetten. Maar kennisbasis vind ik veel interessanter. Dat iedereen over ongeveer dezelfde feiten praat." (L1)

De kennisbasis van de leerlingen is een positief uitgangspunt om een WBE-project mee aan te vatten, niet enkel omdat het, in tegenstelling tot wanneer basiskennis het uitgangspunt is, het de poort voor een doe-gerichte start open houdt, maar ook omdat het hen in hun kracht zet. Vertrekken vanuit de kennisbasis en de leefwereld van de leerlingen activeert hun trots en geeft hen eigenaarschap over het thema.

« Effectivement, partir en fait partir de du savoir froid, c'est quelque chose qui est pas idéal dans les écoles professionnelles parce que ça met les élèves dans une certaine posture qui est très inconfortable pour eux, parce que la plupart de ces élèves sont conscients de leurs limites et des difficultés qui peuvent rencontrer à l'école ». (NGO2)

Vertrekken vanuit een **actieve werkvorm die aanstuurt op doen** in plaats van op kennis is hier de sleutel. Vier van de zes ondervraagden hameren op deze aanpak. Hoewel de bereidheid er is om vanuit de leefwereld van de leerlingen te vertrekken, ligt de focus van één leerkracht en één NGO toch voornamelijk op het kenniskader:

« Alors moi je n'ai jamais fait beaucoup de différence entre les élèves du [technique] qualifiant et les élèves du général... Peut-être que j'essaie quand même plus de partir de leur univers, oui, de leur connaissance. » (L2)

De vraag die zich hier aandient is of dat de kennisgerichte lesmethode zoals L2 die hierboven aanhaalt, voortkomt uit diens referentiekader, dan wel van de huidige tendens die vertrekt van kennis (knowledge) over vaardigheden (skills) tot attitude die UNESCO vooropstelt (UNESCO.org, z.d.) en die op die manier landt in lespakketten en workshops.

Hoe dan ook zijn de ondervraagde leerkrachten luid vragende partij voor lesmateriaal dat specifiek voor de doelgroep ontworpen is. Dat wil zeggen, materiaal en workshops die vertrekken vanuit doen om nadien over te gaan tot kennis en attitude en niet andersom. Leerkracht 1 geeft hier het specifieke voorbeeld van de EDUboxen ontwikkeld door VRT, die veel aanpassingswerk vragen.

3.4 Co-creatie met leerlingen

Waar een doe- en ervaringsgerichte aanpak bij alle ondervraagden een gekende en (met mate) uitgeteste aanpak is, kan dat voor co-creatie niet gesteld worden. Het valt op dat maar **twee** van de ondervraagden, NGO 1 en 2, co-creatie met leerlingen vooropstelt in het uitwerken van activiteiten.

« Donc en fait, si on veut rentrer dans les écoles tech pro et même dans les écoles en général, en fait, la demande, elle doit émaner davantage des élèves. Et donc moi je pense qu'il y a quelque chose à jouer aussi à cet endroit. En début d'année, je sais pas moi, que tous les élèves qui sont délégués de classe rencontrent toute une série d'organisations et face à leur marché et que ce soit eux qui soient en posture haute et que ce soit pas toujours nous qui arrivions avec, on va faire une animation. » (NGO2)

NGO 3 was eerder in aanraking gekomen met een school die een leerling betrokken had bij het beslissings- en uitrolproces van de workshop die de NGO er zou geven, al was dat ik het kader van de stage van die leerling. Op de vraag of er interesse zou zijn om deze werkvorm een structurele plaats te geven in het aanbod, antwoordde de NGO:

« C'est une très bonne question parce que je n'y avais pas pensé et je pense qu'en interne on n'y a pas spécialement, ça a pas été mis sur la table, mais après moi personnellement, je pense que dans le futur pour [NGO3], si on a la possibilité de penser des projets avec les jeunes évidemment que c'est porteur maintenant. » (NGO3)

Uit de reactie blijkt een oprechte interesse voor deze vorm van participatie met de leerlingen. Op vlak van participatie met leerkrachten, aan de andere kant, heeft NGO 3 meer ervaring en hecht daar ook speciale aandacht aan (omdat ze sterk vertrekken vanuit de opleiding van de leerlingen).

Bij de ondervraagde leerkrachten is er sprake van een beperkte ervaring met samenwerking met leerlingen voor het bepalen van een onderwerp en uitzetten van een project (L2). Hoewel de andere twee leerkrachten ook WBE-thema's behandelen, baseren ze zich voornamelijk op de leerdoelen voor hun vak en is er weinig ruimte voor input van de leerlingen.

Op de vraag hoe WBE thema's benaderd worden in de klas, zegt Leerkracht 2:

« Oui, mais alors ça dépend. Parfois, ça vient de moi et alors parfois aussi de l'actualité. Ouais, je sais quand il y a eu le Rana Plaza qui s'est effondré en Inde et bien alors là j'avais choisi cette thématique-là pour travailler l'argumentation par exemple. [...] quand il y a eu les attentats en Belgique et alors là il y a des choses qui sont venues des élèves parce qu'il y avait des élèves issus de l'immigration qui se sentaient très forts. » (L2)

Desalniettemin verstaan de leerkrachten en NGO's het belang van een co-creatief proces. Leerlingen die eigenaarschap ervaren door mee te mogen werken aan het ontwerp en de uitrol van een project, zullen WBE thema's langdurig incarneren (L2, NGO1, NGO2, NGO3). Het is daarvoor essentieel dat de relatie tussen de leerkracht/de NGO-medewerker en de leerlingen vertrekt vanuit **gelijkwaardigheid en authenticiteit** (L1, L3, NGO1, NGO2). Zonder deze twee basiswaarden is het onmogelijk om een veilig klasklimaat te bewerkstelligen en leerlingen in hun waarde en kracht te laten participeren.

*"We willen de school echt zien als een veilige plek waarin dat er met die maatschappelijke thema's kan worden omgaan, omdat die zo complex zijn.
Ja, dat we hen eigenlijk vaardigheden en tools willen aanreiken, ja, omdat daar geen eenduidig antwoord op bestaat en omdat daar ook heel vaak thema's zijn die heel wat emoties met zich meebrengen. Dus eigenlijk op school daar al kunnen over praten binnen die beschermde context waarin dat je kan experimenteren. Ook ja, met die verschillende meningen, verschillende perspectieven omdat je ook op school een brede aanwezigheid hebt van verschillende soorten mensen, meningen enzoverder". (NGO 1)*

3.5 Behoeftte aan een WBE-leerlijn in scholen

Het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs in Franstalig België (Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants – FELSI) heeft WBE in het leerplan opgenomen, meer bepaald in het vak 'Citoyenneté et Philosophie'(felsi.eu, z.d.). Daar tegenover staan de bevraagde scholen uit het Katholiek Onderwijs, waar WBE niet verankerd, maar eerder transversaal in de vakken verweven is.

Alle bevraagden kregen de vraag of ze zicht hebben op een duidelijke leerlijn voor WBE in hun richtingen en, indien niet, of ze een nood hieraan ervaren.

Behalve bij leerkracht 3, die in een FELSI school lesgeeft en waar WBE dus verankerd zit in het vak Citoyenneté et Philosophie, leeft er bij Leerkracht 1 en 2 een nood naar duidelijke richtlijnen rond WBE. Ook NGO 1 merkt uit ervaring onduidelijkheid over WBE en de link met de eindtermen bij leerkrachten en meent dat in die zin een duidelijke richtlijn houvast zou kunnen bieden, en WBE meer structureel in het curriculum zou kunnen landen.

Leerkracht 1 is in de eerste plaats op zoek naar **constructieve steun van de directie** en in de tweede plaats naar een richtlijn vanuit het Katholiek Onderwijs, waar diens school onder valt. Leerkracht 1 stelt dat het Katholiek Onderwijs bijvoorbeeld WBE zou kunnen doen landen in een vak zoals 'Mens en Maatschappij' dat niet wekelijks, maar in de plaats daarvan één keer per maand de vorm van een projectdag aanneemt. De vraag naar een leerlijn is echter wel voorwaardelijk voor leerkracht 1 en 2, namelijk dat de **vrijheid blijft bestaan** om als leerkracht zelf vorm te geven aan de richtlijn binnen het vak. Deze 'flou artistique' zien ze op dit moment als het voordeel van het ontbreken van een duidelijke leerlijn.

"Grote voordeel is dan dat er wel met die leerplannen redelijk wat vrijheid wordt gegeven. Dus ook al schreeuwen we misschien om een leerlijn en om wat meer inhoud, ik denk dat het ook aan ons leerkrachten is om die inhoud te vinden en aan te passen aan ons doelpubliek." (L1)

en

« Alors je pense que notre liberté est importante parce que ça nous permet de suivre l'actualité. Voilà, je n'aimerais pas que ce soit trop figé. Par contre, je pense que ce serait intéressant que ce soit une thématique obligatoire dans le programme. » (L2)

Volgens Leerkracht 2 horen richtlijnen van het ministerie van Onderwijs te komen, eerder dan van de schooldirectie, opdat ze opgenomen worden in de leerdoelen en ook het Katholiek Onderwijs verplicht wordt ze op te nemen in hun leerplan.

« Dans l'enseignement catholique il n'y a pas de cours de citoyenneté, donc ça intervient dans d'autres programmes. » (L2)

Het valt op dat WBE in alle ondervraagde scholen, ongeacht het net of de koepel, voornamelijk bij de algemene lessen landt, eerder dan in de praktijkvakken.

« Enfin, sans doute, le cours de religion. Il y a le cours de géographie, d'histoire, car ils abordent cette thématique-là et c'est sans doute plus obligatoire. Mais je pense que ce serait intéressant, en tout cas pour le programme de français, qu'il y ait aussi des balises de contenu avec la liberté de les aborder d'une manière ou d'une autre. » (L2)

De **nood voor verankering van WBE in praktijkvakken** wordt in het interview niet zozeer door leerkrachten, dan wel door de NGO-medewerkers naar voren geschoven.

NGO 2 onderstreept hierbij het belang van een actieve **betrokkenheid van vakleectoren** bij WBE. Zij proberen dan ook om met hun organisatie het pedagogisch belang van WBE en de directe link van het praktijkvak met WBE in kaart te brengen voor de vakleerkrachten. Volgens NGO 2 is de sleutel voor gedragenheid onder de leerkrachten in de arbeidsfinaliteit de motiverende houding van de directie. Daarmee sluit deze NGO ook aan bij de mening van Leerkracht 1 en NGO 3, die er hun expertise van hebben gemaakt om te vertrekken vanuit de beroepsfinaliteit van de jongeren en deze te linken aan WBE.

De **rol van de directie** gaat verder dan motiveren, zoals NGO 3 eist en Leerkracht 3 bewijst. NGO 3 onderstreept de behoefte aan een duidelijk beleid en programma's op schoolniveau om WBE effectief te integreren. Zij ervaren nood aan richtlijnen vanuit de politiek om WBE in de leerplannen te verplichten, zodat ook scholen en leerkrachten die hier nog niet voor gemotiveerd zijn, er toe aangezet worden. Leerkracht 3 schetst een mooi voorbeeld van de school waar sinds enkele maanden een pedagogische coördinatrice aan het werk is. Die collega staat in contact met een culturele vertegenwoordiger van het FELSI, die het schoolteam informeert over lokale initiatieven die kunnen kaderen binnen het Citoyenneté et Philosophie of een ander vak. Aan Nederlandstalige kant is er het voorbeeld van een school die een voltijdse projectcoördinator aangesteld heeft om de buurt en externen te betrekken. (NGO1)

Volgens NGO1 helpt het als de directie leerkrachten vrijroostert om deel te nemen aan WBE-werkgroepen, zoals bijvoorbeeld het COSMOS-project van Kdg Hogeschool. De NGO werkt samen aan dit onderzoek over het creëren van schoolorganisatiestructuren die de leerlingen duurzaam laten bijdragen aan oplossingen voor maatschappelijk relevante wetenschapskwesties en is positief over de betrokkenheid van vakleectoren en leerkrachten PAV. (kdg.be/onderzoek, z.d.)

Waar NGO 3 kijkt naar de directie en de leerkrachten, zet NGO 1 de **ondersteunende rol van NGO's** in het vet. Zij ontwierpen met leerkrachten en afgevaardigden van het Stedelijk Onderwijs in de provincie Antwerpen een leerlijn rond burgerschap en ervaarde dit als een zeer inspirerend voorbeeld.

Ook NGO 2 vraagt om een nauwere samenwerking tussen beslissingsnemers, NGO's en leerkrachten:

« En tout cas, j'aimerais qu'il y ait en fait, je me dis qu'il devrait y avoir plus de liens entre les hautes sphères et les gens qui sont en première ligne sur le terrain [...] On se comprend pas et c'est la même chose entre les directions et les écoles, entre la Fédération Wallonie-Bruxelles et les enseignants, entre les gens qui travaillent sur le pacte

d'excellence et ceux qui vivent le pacte d'excellence. Donc je crois que c'est pas un problème spécifique avec le CMS mais en tout cas faire plus de liens et surtout, moi, ce dont je me rends compte, c'est qu'il y a énormément de de richesse, de source vive dans toutes les organisations. » (NGO2)

Bij wijze van conclusie kunnen we stellen dat er vraag is naar een duidelijke, doch vrijheidsvrijwarende leerlijn, die in samenspraak met leerkrachten, directie en NGO's vorm krijgt opdat WBE in het Belgische onderwijs en meer specifiek bij vaklectoren in de dubbele- en arbeidsfinaliteit een structurele plek krijgt.

3.5 Sterktes van leerlingen en evaluatie

In het interview kregen de leerkrachten en NGO's de vraag wat volgens hen de competenties zijn waar leerlingen in de dubbele en arbeidsfinaliteit in uitblinken, hoe deze ingezet zouden kunnen worden in WBE en of deze competenties gemeten worden.

Een overzicht van de meest genoemde sterktes en hun mogelijkheden:

- **Taligheid en spontaniteit** gebruik deze sterkte voor een debat, een discussie, om samen te werken en om hen in contact laten komen met buurtbewoners of betrokken actoren via interviews (L1, L2, NGO1)
- **Teamwork, conflictoplossend, empathisch en klantgericht organisatie en uitrol van projecten:** laat leerlingen samenwerken met NGO's of andere organisaties rond WBE, deze leerlingen houden van ondernemen en hebben dankzij de korte link met het werkveld (leerkracht, eventuele stage) een professionele werkhouding (L1, L2, L3, NGO1)
- **Hands-on mentaliteit en nieuwsgierigheid** Betrek hun technische kennis bij de thematieken, zorg dat ze relevant zijn voor hun toekomstige beroepen en vertrekken vanuit hun leefwereld (L1, L3, NGO3)

Wat de evaluatie van deze vaardigheden betreft, bestaat er bij de bevroegde leerkrachten geen structurele aanpak. Op de school van Leerkracht 1 worden de vaardigheden positief bekrachtigd op een informele manier, maar er is geen formele meting. Eerdere attituderapporten draaiden telkens op een sisser uit omwille van de extra werklust voor leerkrachten en omdat de vraag binnen de leerkrachtkamer rees wat het gewicht van zo'n attest kan/mag zijn. In afwachting van een nieuw waardenrapport, werkt de school met een soft-skills test (Kickstart Your Soft-Skills, KYSS) die invloed heeft op de goedkeuring voor een internationale stage. Ook bij Leerkracht 2 worden de WBE-competenties niet structureel bijgehouden of opgevolgd. Het kan in een klassenraad wel een bonus zijn om een leerling te laten slagen. (L2)

De houding van de NGO's is duidelijk: zij zien het niet als hun taak om de leerlingen tijdens een activiteit te evalueren. NGO 2 houdt dan ook geen competenties niet bij. Wel ontwerpen ze voor aanvang van een activiteit samen met de leerlingen een algemeen kader met afspraken en attitudes. NGO 3 is van mening dat het van belang is dat leerkrachten de competenties die aan bod komen bij WBE-projecten erkennen en dat er in de lerarenopleiding of in navorming speciale aandacht gaat naar het erkennen en evalueren van deze specifieke competenties. NGO 1 erkent echter wel hun rol van ondersteuner. Op dit moment voeren zij onderzoek naar formatieve evaluatie om leerkrachten handvaten te kunnen geven in het evalueren van die "moeilijk grijpbare

competenties” (NGO1). Omdat de geïnterviewde medewerker niets actief betrokken is bij dat onderzoek, kon ze hier niet verder op ingaan.

Uit de bevraging over sterktes en evaluatiemethoden blijkt dus dat er in de dubbele en arbeidsfinaliteit veel organisatorisch en talig talent zit dat op dit moment nog ontsnapt aan structurele evaluatie. Leerkrachten zijn zoekende naar handvaten en NGO's zouden hier ene ondersteunende rol in kunnen opnemen.

3.6 Kansen culturen van de klas

Uit de literatuur blijkt dat WBE dikwijls gaat over globale thema's, gelinkt aan andere landen en culturen. De leerkrachten en NGO's kregen de vraag naar welke mogelijkheden zij zien om vanuit de culturen van de klas te vertrekken.

"Dat is. De. Grote. Blinde vlek.

In heel wat van die dingen, maar ook over hoe cursusmateriaal is opgebouwd. Welke prentjes worden er gebruikt hè? Waarom zijn er altijd witte kindjes die Julien en Sandrine eten of zo? Ik zeg nu maar iets hè. Er is heel erg veel mogelijk.

Daar wordt veel te weinig benut en ik denk dat dat ook een van de redenen is waarom heel veel leerlingen dat dat niet beklijft, omdat dat niet, omdat ze zichzelf daar niet in identificeren.” (L1)

Leerkracht 1 ervaart dit thema als iets heel actueels. Voor één van zijn vakken schrijft hij zijn eigen cursus, waarin hij aandacht heeft voor de diversiteit en leefwereld van de leerlingen. Daarbuiten gebeurt er in zijn school eigenlijk weinig met de cultuurrijkdom in de klas. Hij heeft wel weet van een andere school waar een diversiteitsdag georganiseerd wordt, net zoals op de school van Leerkracht 3 waar eerder eens een 'diner international' werd georganiseerd. Die laatste werd niet herhaald omdat weinig leerlingen een maaltijd gelinkt aan de eigen cultuur meehadden. Leerkracht 3 linkte dit aan bescheidenheid van de leerlingen en het is interessant voor verder onderzoek om te bekijken wat de onderliggende redenen hiervoor kunnen geweest zijn.

Leerkracht 2 is er ook van overtuigd dat de leerlingen in haar klas vaker het podium zouden mogen krijgen om over hun cultuur thuis en gewoontes te praten. Enkele uitdagingen die de leerkracht hier ziet zijn, aan de ene kant, klasmanagement bij hoog oploeiende emoties en, aan de andere, de houding van de leerkracht die volgens haar niet zelden latent racistisch en onbewuste stereotyperend is.

Ook hier weer kan er gesteld worden dat de motivatie van de leerkracht, en een **veilig klasklimaat** met wederzijds vertrouwen en **gelijkwaardigheid** essentieel is voor een WBE-les met impact.

"Hoe maak je moeilijke thema's bespreekbaar in de klas? [...] Maar vooral, hoe kan je preventief gaan werken voordat het escaleert in de klas, zeg maar. Dus inzetten op die verbinding, inderdaad op die meerstemmigheid. Vooral dus tonen dat het oké is dat er verschillende meningen bestaan in jouw klas. Ook wel ervoor zorgen dat jouw klas dan die veilige plek is waar dat dat kan, dus dat je met respect naar elkaar luistert.” (NGO1)

NGO1 ziet mogelijkheden om als organisatie vanuit die culturen van de klas te vertrekken door aan de slag te gaan met **werkvormen** die leerlingen stimuleren om **verschillende perspectieven te verkennen** en een eigen mening te verwoorden met oog voor het standpunt van de andere.

"Als je dat doet, en je hebt zo een rijke diversiteit in jouw klas, ja, dan is dat eigenlijk goud, hè?" (NGO1)

Ten slotte zijn ook de andere NGO's verdedigers van werkvormen die vertrekken vanuit de persoonlijke context van de leerlingen, die inzetten op waardering van hun cultuur om zo een venster te openen naar andere normen en waardenkaders binnen de klas, de school en de bredere (inter)nationale context.

3.7 Lokale context

Op welke manier betrekken de ondervraagden de lokale context betrokken bij WBE?

Eerder kwam bij de succesvolle voorbeelden al aan bod dat een uitstap een populaire manier is om aan WBE te doen. Hoewel tijdens zo'n uitstap maar zelden samengewerkt wordt met lokale initiatieven, is de wil en interesse hiervoor unaniem aanwezig bij alle respondenten. Lokale samenwerkingen die ter sprake kwamen, waren een stagesamenwerking met een sociaal buurtcentrum (L1, L3), of met een nabijgelegen non-profit organisatie (L2), een samenwerking met een asielopvangcentrum (L2), met enkele lokale handelaren (NGO2) en bibliotheken (L2 en L3). Of nog, de school als spil van de lokale samenleving door het openstellen van de deuren voor extern avondonderwijs of voor een door de leerlingen georganiseerd middagrestaurant (NGO 1).

Leerkracht 1 is op de hoogte van gemeentelijk georganiseerde activiteiten, maar heeft er weinig positieve ervaringen mee omdat het aanbod vaak uitgedacht is door mensen die niet voor de klas staan of geen feeling hebben met de leefwereld van de leerlingen. De leerkracht denkt dat het stadsbestuur wel een ondersteunende rol kan spelen, mits de context van het doelpubliek dus in acht genomen wordt. Vaker vertrekt deze leerkracht van persoonlijke contacten en gaat hij op zoek naar lokale samenwerkingen op een informele manier.

Daartegenover staat de ervaring van leerkracht 2, die vaker op de hoogte gebracht zou willen worden van lokale initiatieven die met WBE-thema's bezig zijn of openstaan voor samenwerkingen. Deze leerkracht ziet hier een duidelijke rol voor NGO's om de scholen in contact te brengen met lokale buurtcentra en andere initiatieven.

Zoals eerder al aangehaald, is er zowel aan Frans- als aan Nederlandstalige kant een voorbeeld van een school die een coördinator aangesteld heeft om de buurtinitiatieven en scholen met elkaar in contact te brengen. (L3, NGO1)

Wat opvalt is dat in geen van de interviews het potentieel van de leerling als toegangspoort voor de buurt wordt gezien, en dat terwijl de meesten het er over eens zijn dat vertrekken vanuit de jongeren hun leefwereld de manier is om WBE bij deze doelgroep aan te brengen.

Kortom, **WBE dichterbij de leerlingen brengen**, zowel letterlijk (de schoolbuurt) als figuurlijk (hun eigen achtergrond), gebeurt op dit moment eerder willekeurig, op initiatief van de leerkracht en (uitzonderlijk) ondersteund door een projectcoördinator op school. Een ondersteunde rol hierin is zeker weggelegd voor NGO's (en leerlingen) die een brug kunnen vormen tussen de scholen enerzijds en de lokale initiatieven anderzijds.

3.8 Ondersteuning en interesse in langdurige samenwerking

De bevraging laat geen ruimte voor twijfel op het vlak van samenwerking: alle leerkrachten en NGO's staan open voor een langdurige samenwerking met elkaar. Zeker aan de kant van de NGO's is de vraag om lange-termijn projecten groot. Ze onderstrepen graag de meerwaarde daarvan, zoals tijd om een klas- en schoolcontext te leren kennen, om een vertrouwensband op te bouwen, diepgang te creëren en om kwalitatieve impact te kunnen verwezenlijken.

« C'est certain que faire des projets longs, c'est la condition sine qua non, pour essayer d'avoir un peu d'impact, c'est certain. » (NGO2)

Ook de literatuur sluit zich hierbij aan. In de « Manuel d'éducation à la citoyenneté mondiale » valt te lezen dat :

« Il s'agit alors de voir l'ECM comme un processus long, une pratique transversale permettant de développer l'esprit critique, la réflexion, les compétences collaboratives, etc. Cette perspective est peu conciliable avec le format « atelier » ou « projet » de la plupart des interventions des ONG actives en ECM dans les écoles. » (Giraud, C. et alii, 2022)

Samenwerken op lange termijn vraagt logischerwijs een grotere tijdsinvestering. Dat is dan meteen ook de meest genoemde uitdaging die een samenwerking kunnen beproeven (allen). NGO 1 merkt de laatste jaren een daling in enthousiasme voor meerjarige projecten en linkt deze daling aan de grote tijdsinvestering voor leerkrachten.

Op de tweede plaats volgen financiële middelen (L1, L2, L3, NGO2, NGO3), gevolgd door betrokkenheid van de directie (L1, L2, NGO1, NGO2, NGO3), van competente en trekkende leerkrachten (L1, L2, L3, NGO1), van leerlingen (L2, L3, NGO1, NGO3) en ouders (L1, NGO3). Voor een goede samenwerking met NGO's is het essentieel dat de bovengenoemde uitdagingen in acht genomen worden, net als een flexibele houding van beide partijen waar waardering en ruimte nodig is om naar elkaars context te kunnen luisteren. (allen)

"Het zijn de leerlingen die het meeste nodig hebben om buiten de schoolmuren wereldburgerschap educatie te krijgen, die dat het minst kunnen doen omwille van financiële drempels." (L1)

Bij één NGO rijst ook de vraag naar een andere beoordelingsmaatstaf van hun opdrachtgevers. Momenteel meten opdrachtgevers het aantal projecten om subsidies te berekenen. De vraag is om op kwalitatieve basis te mogen werken, eerder dan kwantitatief. (NGO2)

Wat langdurige samenwerking met - en ondersteuning van NGO's en scholen betreft, kan er gesteld worden dat de interesse bij beide partijen groot is, evenals de bezorgdheden rond tijd, middelen en betrokkenheid.

3.9 Gebruik digitale tools in WBE

Ten slotte kregen de leerkrachten en NGO's de vraag op welke manier ze digitale tools en AI gebruiken voor WBE. Wat opvalt is dat weinigen onder hen ervaring hebben met het gebruik van AI in de klas, en dus ook voor WBE. Leerkracht 3 deed eerder wel eens een project over mediawijsheid, waarin ze leerlingen kritisch liet nadenken over AI-gegenereerde beelden en fake

news. Leerkracht 1 staat nog huiverachtig tegenover het gebruik van AI, omdat er een ambigue houding van de leerlingen heerst, namelijk zij die er zoveel schrik voor hebben dat ze AI niet durven gebruiken en zij die alles kritiekloos overnemen. Volgens de onderzoekers schuilt hier een mooie kans voor WBE, zijnde AI kenbaar maken bij leerkrachten en tools aanreiken om hier met leerlingen kritische doe- en denkoefeningen rond te doen. Zo ook Leerkracht 2:

« Et par rapport à l'intelligence artificielle ? Ça, c'est un questionnaire plus général. Voilà, oui, sur les algorithmes et ça, c'est plus une réflexion. Et oui, nous poser des questions et les aider à se poser des questions par rapport au référencement, par rapport aux consignes qu'on donne à oui. » (L2)

NGO 1 was geprikkeld door onze vraag en brengt AI als thema op een volgend overleg.

Wat digitale tools in het algemeen betreft, werken de meesten vaak hybride, dat wil zeggen: digitale tools zoals filmpjes, spelletjes, QR-codes, anonieme peilingen, etc. afwisselen met 'offline' opdrachten. Voor NGO 2 staat die laatste voorop en mogen digitale tools een complementaire, maar geen overheersende functie bekleden in WBE. NGO 3 ziet een interessante piste in het gebruik van digitale materialen als onderwerp eerder dan als middel, door ze bijvoorbeeld te laten reflecteren op de ecologische impact van het gebruik ervan. Volgens Leerkracht 3 is dit allemaal mooi en wel zolang de school kan voorzien in de nodige materialen. Onstabiele internetverbinding en gebrek aan ICT-infrastructuur behoren tot een uitdaging op dit vlak.

3.10 Besluit analyse interviews

Uit de bovenstaande analyse kunnen we afleiden dat WBE bij de dubbele en arbeidsfinaliteit een thema is dat leeft en waar omwille van de inspirerende voorbeelden en de opgeworpen uitdagingen nog veel voer voor verder onderzoek ligt.

Het is tijd om bij wijze van besluit de antwoorden van de interviews af te toetsen aan de eerder vooropgestelde criteria. In wat volgt zal elk criterium de belangrijkste bevindingen uit de interviews samenvatten door weer te geven wat de in interviews bevestigd dan wel tegengesproken wordt.

Vervolgens worden de daaruit voortvloeiende uitdagingen nog eens op een rijtje gezet.

1. De leerling: elke betrokkene is specialist van de eigen leefwereld

Uit de interviews blijkt dat leerlingen in de dubbele en arbeidsfinaliteit een sterke betrokkenheid tonen wanneer projecten vertrekken vanuit hun **eigen leefwereld**. Succesvolle WBE-projecten zijn diegene die aansluiten bij hun specifieke opleiding, hun dagelijkse ervaringen en interesses. Dit verhoogt niet alleen de motivatie voor, maar ook de effectiviteit van wereldburgerschapeducatie. Bovendien legden de interviews een enorme **kans** bloot voor het betrekken van leerlingen in het **verkennen van de schoolbuurt**. Daar waar de lokale buurt betrokken werd in een WBE-project, vertrok dat initiatief voornamelijk vanuit de leerkracht, in mindere mate van de NGO of een interne projectcoördinator en zelden vanuit de culturele gemeenschap van de leerling zelf.

2. Leerkrachten (helpen NGO's): elke betrokkene is specialist van de eigen leefwereld

Leerkrachten spelen een cruciale rol in het faciliteren van WBE door hun directe interactie met leerlingen. Hun kennis van de **klascontext en de individuele behoeften** van leerlingen maakt hen onmisbaar in het co-creëren van educatieve projecten met NGO's. Leerkrachten die door NGO's actief betrokken worden bij het ontwerp en de uitvoering van WBE-projecten, zorgen voor een betere aansluiting bij de leefwereld van de leerlingen. De voorwaarde is de positieve **motivatie van de leerkracht**, die vertrekt vanuit authenticiteit en gelijkwaardigheid met de leerlingen.

3. NGO's (helpen leerkrachten): elke betrokkene is specialist van de eigen leefwereld

NGO's bieden waardevolle ondersteuning aan leerkrachten door hun **expertise** en middelen beschikbaar te stellen. Een samenwerking tussen NGO's en leerkrachten die stoelt op vertrouwen en flexibiliteit voor mekaars context is essentieel voor het succes van WBE-projecten, waarbij NGO's vaak de **brug** vormen tussen de school en de bredere lokale gemeenschap. NGO's kunnen leerkrachten daarnaast helpen met organisatorische ondersteuning en verfrissende methodieken, alsook de kans bieden aan leerkrachten en leerlingen om uit de schoolse sfeer te stappen.

Kortom, de kans die er nog schuilt in de driehoek tussen leerling – leerkracht – NGO is de wederzijdse **wisselwerking tussen de drie actoren**. Als er oog komt voor het betrekken bij en co-creëren met alle partijen, dan kan WBE in de arbeidsfinaliteit echt impactvol en duurzaam landen.

4. Doen en ervaren: de doe-component is essentieel om tot leren te komen

Vertrekken vanuit het doen is misschien wel hét sleutelwoord in de interviews geweest.

Uit de ervaring van de bevroagden blijkt dat actieve werkvormen cruciaal zijn voor het succes van WBE. Een project starten met praktische activiteiten, zoals debatten, workshops en uitstappen, blijkt effectiever dan starten met een theoretische inleiding.

Ondanks het feit dat alle leerkrachten en NGO's er van overtuigd zijn dat een **doe-gerichte aanpak** de aangewezen manier is om aan de arbeidsfinaliteit kennis over te brengen, wordt de volgorde 'hoofd (knowledge), hart (attitude) en handen (skills)' toch nog vaak gehanteerd voor het uitwerken van lessen en projecten.

Door structureel vanuit de praktijk te vertrekken, krijgt deze doelgroep nochtans meer kapstokken om WBE-thema's aan op te hangen en hun leerervaring te verdiepen. De essentie is dat uit het doen en de ervaring theorie of kennis ontstaat.

5. Warm klasklimaat: Een warm klasklimaat zorgt voor wederzijds respect en verdraagzaamheid

Een positief en ondersteunend klasklimaat is fundamenteel voor WBE. Het bevordert wederzijds **respect en verdraagzaamheid**, wat essentieel is voor het bespreken van complexe en soms gevoelige maatschappelijke thema's die bij WBE horen. Leerkrachten en NGO's benadrukken het belang van een veilige en inclusieve leeromgeving waar leerlingen zich gewaardeerd en gehoord voelen en **meerstemmigheid** mag bestaan. Een gelijkwaardige behandeling van de arbeidsfinaliteitlerlingen onderling, en tussen hen en de andere richtingen, is hier fundamenteel.

6. Participatie (structureel): WBE zonder participatieve processen is een tegenstrijdig gegeven

Structurele participatie van leerlingen in WBE-projecten is noodzakelijk. Dit betekent dat leerlingen niet alleen deelnemen aan activiteiten, maar ook betrokken zijn bij de planning en besluitvorming. Dit **verhoogt hun betrokkenheid** en verantwoordelijkheid, wat leidt tot duurzamere leerresultaten. Uit de analyse blijkt echter dat co-creatie met leerlingen nog niet overall structureel is ingebed. Dit staat haaks op het criterium van participatie, zowel structureel als procesmatig. Zie ook criteria 1, 2 en 3 wanneer het over co-creatie gaat.

7. Participatie (proces): WBE zonder participatieve processen is een tegenstrijdig gegeven

Naast structurele participatie is ook procesmatige participatie belangrijk. Dit houdt in dat leerlingen gedurende het hele project actief betrokken blijven en hun input continu wordt gevraagd en gewaardeerd. Dit dynamische proces zorgt ervoor dat projecten relevant blijven voor de leerlingen.

8. Project op korte termijn: Wat zijn sterktes van een project op korte termijn?

Korte termijn projecten bieden de mogelijkheid om snel in te spelen op actuele thema's en de directe leefwereld van de leerlingen. De **rol van leerkrachten** is hier significant. Zij zijn immers de specialisten van de **(praktijk)vakken** en staan het dichtste bij de leerling. De gesprekken toonden aan dat WBE op dit moment eerder ruimte krijgt in algemene vakken zoals religie, taal en geschiedenis, dan wel in de praktijkvakken. Alle ondervraagde NGO's proberen op hun manier het belang van WBE in de verf te zetten bij praktijkleerkrachten.

Korte termijn projecten kunnen als opstap dienen naar meer langdurige initiatieven.

9. Project op lange termijn: Wat zijn sterktes van een project op lange termijn?

Langdurige projecten bieden de kans om **diepgaandere relaties** op te bouwen tussen leerlingen, leerkrachten en NGO's. Op die manier maken ze het mogelijk om complexere thema's te behandelen en duurzame samenwerking te bewerkstelligen. Deze projecten bevorderen een continu leerproces en kunnen leiden tot significante persoonlijke en academische groei bij de leerlingen. Uit de analyse kan men afleiden dat de vraag naar langdurige projecten bij allen aanwezig is, net als de bezorgdheden die hierbij komen kijken. De meest voorkomende **drempels** die hierbij gevreesd of ervaren worden zijn tijd, financiën en de betrokkenheid van alle partijen (inclusief ouders).

10. Reflectie en evaluatie: zorgen voor het kunnen zien van verandering en vooruitgang

Reflectie en evaluatie zijn essentieel om de leerprocessen van leerlingen in kaart te brengen en projecten op te volgen. Door regelmatig te reflecteren op hun ervaringen en de voortgang te evalueren, kunnen leerlingen en leerkrachten inzicht krijgen in de behaalde resultaten en de gebieden die verbetering behoeven. De evaluatie van WBE-competenties is echter nog niet structureel verankerd, wat de zichtbaarheid van de impact ervan bemoeilijkt. In de interviews zag slechts één van de drie NGO's een eigen ondersteunende rol in die evaluatie. De andere NGO's zagen het als taak van de leerkrachten om de competenties van leerlingen te beoordelen. Het midden vormt hier waarschijnlijk de aangewezen aanpak, namelijk dat de NGO-medewerker evaluatie-instrumenten voor WBE kan voorzien die de school nog flexibel kan aanpassen aan het eigen kader.

11. Omkadering van NGO's: wat hebben NGO's nodig om kwalitatief sterk werk te leveren (buiten hun rol van expert)?

NGO's hebben naast hun expertise ook behoefte aan structurele ondersteuning, zoals financiële middelen, ruimte en tijd om een hechte band met de leerkrachten en leerlingen te kunnen opbouwen. Een duidelijke beleidslijn en betrokkenheid van de schooldirectie zijn cruciaal om de projecten succesvol te integreren en te ondersteunen. Desalniettemin kunnen de huidige beoordelingsmaatstaven van opdrachtgevers, die vaak kwantitatief zijn, de kwaliteit van het werk van NGO's beperken.

12. Aanzien van de school

Hoewel het aanzien van de school volgens de literatuur een rol speelt in het succes van WBE-projecten, kwam dit thema in de interviews niet naar boven. Het is wel zo dat leerkrachten zich vaak laten inspireren door voorbeelden van collega's of andere scholen, wat indirect het aanzien van die voorbeelden verhoogt.

Meest voorkomende uitdagingen

De meest voorkomende uitdagingen bij wereldburgerschapseducatie (WBE) in de dubbele en arbeidsfinaliteit in het secundair onderwijs in België blijken divers en complex.

1. Een eerste belangrijke uitdaging is de **tijdsinvestering** die nodig is voor (langdurige) projecten, wat vaak moeilijk te combineren is met de bestaande werkdruk van leerkrachten.
2. Daarnaast vormen **financiële middelen** een significante belemmering, aangezien veel scholen en NGO's beperkte budgetten hebben voor extra-curriculaire activiteiten.
3. De betrokkenheid van de **schooldirectie** is cruciaal, maar niet altijd gegarandeerd, wat de implementatie van WBE-projecten kan bemoeilijken.
4. Ook de **motivatie** en betrokkenheid van leerkrachten en leerlingen speelt een rol; zonder gemotiveerde trekkers kunnen projecten moeilijk van de grond komen.
5. Verder is er een behoefte aan **duidelijke beleidslijnen** en richtlijnen vanuit het onderwijsbeleid om WBE structureel te verankeren in het curriculum.
6. De **samenwerking** tussen scholen en NGO's vereist een flexibele houding en wederzijds begrip.
7. Tot slot, de **technische infrastructuur** en toegang tot digitale middelen kunnen een uitdaging vormen, vooral in scholen met beperkte ICT-faciliteiten.

Deze uitdagingen vragen om een geïntegreerde aanpak waarbij alle betrokken partijen samenwerken en van bovenaf de steun krijgen om duurzame en effectieve WBE-projecten te realiseren.

4. Conclusies

4.1 Besluit van de derde categorisering

De leefwereld van jongeren uit de arbeidsfinaliteit is sterk verbonden met hun familie, vrienden en thema 's die dicht bij henzelf liggen. Internationale solidariteit en de klassieke WBE-thema 's horen daar niet echt bij. Vandaar het advies om WBE te initiëren via projecten in hun buurt en daarin de opportuniteiten voor WBE te gaan opzoeken. Leerkrachten en NGO-medewerkers kunnen elkaar daarin ondersteunen door hun expertise maximaal ter beschikking te stellen in functie van het proces van de leerlingen. Daarin staat doen en ervaren voorop. Dit is zo een krachtige voorwaarde dat we kunnen stellen dat de WBE-sector er voor de leerlingen uit de arbeidsfinaliteit (en bij uitbreiding voor veel kansengroepen in onderwijs) er niet is. Vanuit het doen en ervaren kan WBE gedijen op een open en warm klasklimaat en dat tegelijk stimuleren, een erg dankbare, vicieuze cirkel. Participatie behoort tot de kernbeginselen van WBE en moet structureel en procesmatig in projecten voorzien worden. Het eindpunt hiervan is niet inspraak, maar wel zelfsturing en een cultuur van medebeslissing voor leerkrachten en leerlingen, zowel in projecten als over projecten heen. Inhoudelijk is het betrekken van de praktijkvakken een must, omdat leerlingen daar een positief en toekomstgericht zelfbeeld aan ontleen én omdat het mogelijkheden opent om met de buurt en het stagenetwerk samen te werken. Een projectmatige aanpak (die kan vertrekken van lessen, themadagen, jaarthema's of projectweken) wordt het best gekaderd in een lange termijn plan dat een heldere groeilijn heeft waar scholen en NGO's zich wederzijds in kunnen vinden. Reflectie en evaluatie is enerzijds gericht op een genuanceerd zelfbeeld van leerlingen en op participatie en de erkenning van de leerling als specialist van diens leefwereld. Daarvoor zijn heldere groeilijnen nodig. Anderzijds moeten reflectie en evaluatie het project sturen over jaren heen en de mogelijkheden tot borging openen. NGO's kunnen daarin omkaderd worden door een aparte visie over WBE voor de arbeidsfinaliteit te ontwikkelen en materiaal voor de arbeidsfinaliteit apart aan te maken. Dit materiaal wordt best in open source ter beschikking gesteld van NGO's en scholen. Een leerlijn voor de arbeidsfinaliteit over vakken en jaren heen en een manier om dit te evalueren is daarvoor een voorwaarde. Het aanzien van de school is geen doel op zich van WBE, maar een sterke samenwerking met lokale actoren via WBE kan een school daarin helpen.

De derde categorisering houdt voorlopig het midden tussen een categorisering als gevolg van een wetenschappelijke analyse en een bruikbare tool om de intensiteit en de kwaliteit van WBE in de arbeidsfinaliteit te verhogen. Via een beperkt aantal interviews is er feedback gevraagd op de belangrijke principes. Dit maakt dat in een volgende fase van het onderzoeksproject het aangewezen is dat het kader breder getoetst wordt, om een succesvolle implementatie in de praktijk te bewerkstelligen. De kruisverwijzingen tussen de categorieën kunnen enerzijds gezien worden als onzuiverheden in de categorisering maar anderzijds ook als hints om bij de andere categorieën inspiratie te gaan opdoen. We geven een voorbeeld: in de categorie 'Reflectie en Evaluatie' (10) wordt naar rijke taalontwikkeling verwezen als motor voor een genuanceerd zelfbeeld. Hier staat een kruisverwijzing naar de categorie 'Project op korte termijn' (8), waarin staat dat een rijkere taal nuanceert en daardoor de sociale groep verbindt. Door de kruisverwijzingen worden gebruikers van deze categorisering als tool gestimuleerd om taalontwikkeling op verschillende manieren in het project te verwerken.

4.2 Besluit vanuit de analyse van databases naar good practices

Besluitend kunnen we stellen dat wanneer leerkrachten vertellen dat ze materiaal te veel moeten aanpassen en dat er voor de arbeidsfinaliteit geen materiaal te vinden is, dan bevestigt de zoektocht in het kader van dit onderzoek hun gelijk. De voor de hand liggende termen leveren geen of nauwelijks materiaal op. Pas wanneer de structuur waarmee een database is opgebouwd gekend is, levert dit bruikbare ideeën, maar zo goed als geen bruikbare projecten op. Een aantal redenen daarvoor komen al uit de analyse van het materiaal van BeGlobal. De twee citaten waarmee de aanleiding en context beginnen, bevestigen dit uit andere rapporten.

4.3 Besluit uit de versterkende en balancerende loops in de system map

De system map bevestigt deels wat uit de categorisering komt, maar geeft ook nuances weer die een ander licht werpen op het realiseren van WBE in de arbeidsfinaliteit. Het is onrustwekkend dat de balancerende loops sterk in de meerderheid zijn. Dat houdt in dat WBE in de arbeidsfinaliteit het risico loopt om te desintegreren. Het kan ook anders gesteld worden: daar waar NGO's in de arbeidsfinaliteit niet aanwezig zijn om voor sterke projecten te zorgen, verwordt Wereldburgerschapseducatie tot vrij kennisgerichte burgerschapseducatie. Daar moet aan toegevoegd worden dat uit het materiaal van BeGlobal blijkt dat NGO's in verhouding weinig in de arbeidsfinaliteit aanwezig zijn. Uit de analyse blijkt helder dat het wetenschappelijke cultuur over WBE en het gangbare didactisch model elkaar wederzijds versterken en de doorstroomfinaliteit bevoordelen. De analyse in een system map levert twee nieuwe elementen op: het eerste is dat het belangrijk is dat materiaal specifiek voor de arbeidsfinaliteit zichtbaar wordt gemaakt voor leerkrachten. Niet alleen door het te ontwikkelen, maar ook door materiaal te herlabelen. Het tweede nieuwe element is dat het geloof van NGO's in evaluatie van WBE nodig is om het potentieel op een positief zelfbeeld van leerlingen te vergroten.

Tot slot maakt de system map duidelijk hoe inter-afhankelijk de verschillende factoren van elkaar zijn. Een grondige overweging van de experts in de sector, het op pad gaan met de mogelijkheid tot bijsturen en een luisterend oor voor het werkveld zullen nodig zijn om dit 'wicked problem' in transitie te krijgen.

4.4 Besluit uit de interviews

Samengevat toont de analyse van de interviews aan dat succesvolle WBE in de dubbele en arbeidsfinaliteit afhankelijk is van een nauwe samenwerking tussen leerlingen, leerkrachten en NGO's, waarbij elk hun eigen expertise en leefwereld inbrengen. Actieve participatie, een warm klimateel en een focus op doen en ervaren zijn cruciale elementen. Zowel korte als lange termijn projecten hebben hun eigen sterktes, en reflectie en evaluatie zijn essentieel om vooruitgang te meten. NGO's hebben behoefte aan structurele ondersteuning om kwalitatief werk te leveren, en het aanzien van de school kan een positieve invloed hebben op de implementatie en het succes van WBE-projecten. Echter, de analyse wijst ook op enkele discrepanties tussen de

theoretische criteria en de praktische uitvoering, zoals het gebrek aan structurele praktijkgerichte aanpak, co-creatie met leerlingen, en de verankering van WBE-competenties in het curriculum.

Tot slot heeft deze reeks interviews niet enkel bruikbare voorbeelden en blinde vlekken tot de oppervlakte gebracht, maar heeft ze de bevroagden ook doen aanzetten tot reflectie op de eigen methoden en noden. In die zin kunnen we stellen dat het gesprek op zich al een onmisbaar middel is om WBE in de arbeidsfinaliteit tot de aandacht te brengen. Om af te sluiten met de dankbare woorden van Leerkracht 2:

« OK, mais c'est chouette, ça me donne plein d'idées pour cette année, oui. [...] Voilà, et de réfléchir à ma pratique et avoir des idées. Ben oui, moi, mon problème, c'est plutôt après, les mettre en place, avoir des idées, c'est pas, c'est après. C'est concrètement commencer, c'est une chose à la fois en fait, voilà. [...] merci oui, merci à vous de réfléchir à ça. Ouais, ça me donne de l'énergie. » (L2)

5. Aanbevelingen

5.1 Scholen

- **Bouw aan relaties met de buurt** en de buurtbewoners van de leerlingen. Die relaties openen de mogelijkheid om de leefwereld van leerlingen in te zetten voor leerprocessen. Ze verkleinen het verschil tussen school- en thuiscultuur, een voorwaarde voor leren. Leerlingen en hun families hebben zelf internationale connecties. Als die worden ingezet voor WBE, dan sluit dit aan bij wie ze zijn en wat zij belangrijk vinden.
- Schakel het **stagenetwerk** in om het buurtgericht werken te ondersteunen. Leerlingen uit de arbeidsfinaliteit halen een stuk van hun positief zelfbeeld en hun toekomstperspectief uit de richting waarin ze studeren. Stageplaatsen kunnen daardoor incubatoren zijn om WBE positief met de toekomst van leerlingen te verbinden. Te meer omdat WBE in essentie over de toekomst (van onze wereld) gaat.
- Vorm een **werkgroep** (per graad) om projecten in het algemeen doe-gericht en buurtgericht uit te werken. Verhoog zo het aanbod van specifiek materiaal dat aangepast is aan de arbeidsfinaliteit. Deze werkgroep mag een ruimer doel hebben dan WBE. Werk actief mee aan het delen van good practices voor de arbeidsfinaliteit.
- Voorzie tijd en ruimte om **langdurige trajecten** aan te gaan met externe organisaties. WBE in de arbeidsfinaliteit is een lange-termijnsproject dat via de buurt alleen kan worden waargemaakt in een lange termijn perspectief. Op die manier kan vermeden worden dat WBE zich verliest in acties die te veel (of uitsluitend) gericht zijn op bewustzijn of het inzamelen van geld of goederen voor anderen. Er kan over nagedacht worden hoe het stagenetwerk hierin (financieel) kan ondersteunen.
- Geef WBE (of de SDG's) een plaats in de visietekst van de school en maak dit concreet in de **beleidsplannen** van de school. De kern daarvan zou moeten liggen in het waarmaken van de SDG's in het systeem van de school, eerder dan in de doelen voor de leerlingen. Communiceer hierover met stakeholders.

5.2 NGO's

- Streef ernaar om 25% van het aanbod te realiseren met de **arbeidsfinaliteit** en andere specifieke doelgroepen in onderwijs. Dat percentage komt overeen met het aantal leerlingen dat voor deze vorm(en) van onderwijs gekozen heeft. Op dit moment kan de arbeidsfinaliteit systemisch niet genieten van het aanbod van NGO's. Werken met de arbeidsfinaliteit zal de gevoeligheid voor deze doelgroep en het uitwerken van materiaal voor hen verhogen.
- **Ontwikkel specifiek materiaal** voor de arbeidsfinaliteit en andere specifieke doelgroepen in onderwijs. Het vertrekpunt daarvoor is de leefomgeving van de leerlingen en wat zij daarin belangrijk vinden. Dit materiaal zal maar bruikbaar zijn als het niet van theorie, of van de didactisch model 'knowledge – skills -attitude' vertrekt, maar onmiddellijk aansluit bij leren via doen. De praktijkvakken zijn daarvoor de ingangspoort bij uitstek omdat ze beter aansluiten bij een positief zelfbeeld van de leerlingen en hun praktijk de weg opent naar het stagenetwerk. Daarmee kunnen de leerlingen in hun buurt

sneller een positieve impact creëren.

- Ontwikkel een cultuur waarin **evaluatie** niet verbonden wordt aan 'punten van leerlingen', maar wel aan het geven van kansen aan leerlingen om een genuanceerd zelfbeeld te ontwikkelen. De expertise van de NGO's is hier nodig om hierin een groeilijn over de jaren en richtingen heen uit te tekenen. Op die manier kan WBE bruggen bouwen tussen de voor de school verborgen sterktes van leerlingen aan de ene kant, en studiekeuze en arbeidscompetenties aan de andere kant.
- Zorg voor voldoende bijscholing zodat NGO-medewerkers de **taal van het onderwijs** spreken. NGO-medewerkers gaan namelijk in het onderwijs werken. Het spreken van die onderwijstaal waaronder kennis van leerplannen, taalontwikkeling, schoolwetgeving, evaluatiesystemen, digitale systemen, enz. zorgt ervoor dat NGO-medewerkers kansen kunnen zien om WBE naar de schoolpraktijk te vertalen. Dit is nodig om de huidige cultuur rond WBE in onderwijs (die nu niet buurtgericht, noch praktijkgericht is) te veranderen.
- Neem een **specialist arbeidsfinaliteit** op in het team. Daarvoor zijn er verschillende opties: een leerkracht uit de arbeidsfinaliteit, een vrijwillige ervaringsdeskundige, een groep jongeren uit de arbeidsfinaliteit die projecten mee vorm geeft, een samenwerking met jeugdwerk waar jongeren uit de arbeidsfinaliteit deel van uitmaken, ...

5.3 BeGlobal

- Maak van WBE in de arbeidsfinaliteit een **beleidsprioriteit** om de systemische achterstand weg te werken. Het eigen onderzoek van BeGlobal, de databanken met praktijkvoorbeelden, de interviews met leerkrachten, het aantal scholen met arbeidsfinaliteit dat met NGO's samenwerkt, de zoektermen waarop databanken gestructureerd zijn, ... op alle vlakken blijkt dat de arbeidsfinaliteit de blinde vlek in het systeem is, terwijl de groep leerlingen, dubbele en doorstroomfinaliteit uitgezonderd, 21% (Federatie Brussel- Wallonië) tot 29% (Vlaamse Gemeenschap- van de leerlingen herbergt.
- **Zuiver het eigen materiaal uit** op vlak van zoektermen, zodat het bruikbaar materiaal voor leerkrachten uit de arbeidsfinaliteit zichtbaar wordt. Een volgende stap kan zijn dat BeGlobal de discussie aangaat met de grote databanken in België en haar internationaal netwerk inzet om dit probleem aan te kaarten op internationaal niveau. Een samenwerking met anderen sectoren, zoals natuur- en milieueducatie, kunsteducatie en erfoodeducatie kan die eis versterken.
- Ontwikkel een leerlijn naar Nederlands model voor alle jaren uit de arbeidsfinaliteit, die **bruikbaar is voor alle praktijkvakken**. Neem de praktijk en de buurt hier expliciet in op. Die leerlijn bestaat uit een opeenvolging van doelen. Indien de leerlijn SMART wordt ontworpen kan ze de basis vormen voor de volgende aanbeveling. Bovendien kan het helpen om good practices te categoriseren.
- Ontwikkel een **reflectie-, evaluatie- en beoordelingskader** voor WBE in de arbeidsfinaliteit dat zich in eerste instantie richt op het nuanceren van het zelfbeeld van de leerlingen op vlak van WBE. Dit kader moet in eerste instantie de leerlingen dienen, zodat ze ondersteund worden om een positief zelfbeeld op te bouwen. Hun in kaart gebrachte sterktes kunnen hen helpen bij studiekeuze en het zichtbaar maken van arbeidscompetenties die in een huidig curriculum verborgen blijven. Ga met de NGO's de dialoog aan om enerzijds hun expertise daarin mee te nemen en anderzijds met hen te reflecteren over de noodzaak van dit kader om WBE structureel te laten landen in de arbeidsfinaliteit. Ook hier kan gedacht worden geschonken aan een samenwerking met andere educatieve sectoren.

- Ontwikkel een **samenwerkingsprotocol** waarmee scholen en NGO's op een kwalitatieve manier met elkaar in zee kunnen gaan. Dit kan ervoor zorgen dat er vooraf wordt nagedacht over de expertise die wederzijds noodzakelijk is om een project te doen slagen. Het vermijdt bovendien dat dezelfde valkuilen terugkomen.
- Ontwikkel een niet-verplichte **groeilijn voor NGO's** om de implementatie en de kwaliteit van projecten over WBE te kunnen ontwikkelen op lange termijn. NGO's worden zo uitgedaagd om grenzen te verleggen richting het inbedden van een structurele verankering van WBE in scholen.
- Richt in de schoot van BeGlobal twee **leernetwerken** op. Eén voor de NGO's over de arbeidsfinaliteit en één voor scholen met een arbeidsfinaliteit. Zet deze lerende netwerken in om op een participatieve manier de bovenstaande aanbevelingen mee te ondersteunen. Maak in deze netwerken van de cultuurverschillen tussen de twee landsdelen een sterkte. Van de al eerder genoemde sectoren is de WBE-sector de enige die federaal is ingebed.

5.4 Overheid

- Voorzie **budget en ondersteuning** om de **SDG's** in de arbeidsfinaliteit waar te maken. Houd daarmee rekening met de beperkte financiële mogelijkheden van de doelgroep en de huidige achterstand van de arbeidsfinaliteit in te halen.
- **Ondersteun het wetenschappelijk onderzoek** dat het verband legt tussen de arbeidsfinaliteit en de pedagogische praktijk.
- Voorzie een **lange termijn ondersteuning** naar het model van Kunstkuur voor WBE. Dat maakt dat specialisten uit de arbeidsfinaliteit en experts uit de WBE-sector samen kunnen experimenteren met kwalitatief sterke praktijken over WBE. Kunstkuur is een driejarige samenwerking tussen een school uit het regulier onderwijs en een school van het Deeltijds Kunstonderwijs, (Cultuurkeur.be, z.d.).
- Verscherp de criteria in databases van de overheid om projecten en good practices voor de arbeidsfinaliteit te categoriseren of taggen.
- Veranker WBE in de eindtermen op het niveau van de overheid.

5.5 Wetenschappelijk onderzoek

- Ontwikkel onderzoek dat bij WBE de **sterktes van leerlingen** uit kansarme, multiculturele en/of minderheidsgroepen in beeld brengt.
- Ontwikkel onderzoek dat **WBE in de arbeidsfinaliteit** valoriseert door methodologisch andere wegen te bewandelen.
- Ondersteun de praktijk in het ontwikkelen van een **leerlijn en evaluatiemodellen** voor WBE.

5.6 Een mogelijk model voor projecten WBE in de arbeidsfinaliteit

Het is op dit moment weinig zinvol om effectonderzoek naar WBE in de arbeidsfinaliteit te organiseren. Er is geen kader waartegen evoluties of effecten kunnen afgezet worden, er is geen eenduidigheid welke wetenschappelijke concepten een correcte meting van WBE weergeven. De ontwikkeling van een leerlijn en een kader voor (zelf-)evaluatie om een genuanceerd zelfbeeld te ontwikkelen waarin over jaren heen een evolutie zit, zijn hiervoor voorwaarden, waar nu niet aan voldaan is. De arbeidsfinaliteit heeft op dit moment vooral richtlijnen nodig om materiaal te ontwikkelen, waarin de sterktes van NGO's, scholen en leerlingen kunnen worden meegenomen. Kortom, er is nood aan een breed gedragen exploratieve fase, waarin in eerste instantie diversiteit kan groeien. Pas in een volgende stap is effectonderzoek zinvol. Dit neemt niet weg dat scholen en NGO's op een waardevolle manier kunnen reflecteren over hun processen en trajecten. De derde categorisering van dit onderzoek kan, mits verfijning, dienen als **checklist voor goede praktijken**. Scholen en NGO's kunnen er ook hun sterktes (en zwaktes) mee in kaart brengen.

Het volgende stappenplan kan daarbij helpen:

1. Breng de **sterktes van de school en de NGO** in kaart. Bekijk waar er synergiën zitten en waar de valkuilen. De system map kan daarbij helpen.
2. Breng (via de leerlingen) **de buurt** in kaart. Waar liggen er kansen om met WBE aan het werk te gaan?
3. Breng het **stagenetwerk** en de mogelijkheden voor WBE daarin in kaart. Wat zijn sterktes van dit netwerk of van specifieke stageplaatsen?
4. Bepaal waar de **insteek** in de groeilijnen ligt en waar je met dit project wil eindigen (zie derde categorisering).
5. Werk een basisconcept uit voor een **pilootproject** waarin verschillende klassen en/of jaren betrokken zijn. Bedenk hoe je de buurt en het stagenetwerk gaat betrekken. Focus voor een pilootproject op richtingen of klassen waar een warm en open klasklimaat aanwezig is.
6. Zorg voor een goedkeuring van dit concept vanuit het **hele leerkrachtenteam**, ook de niet betrokken leerkrachten. Toets het concept af bij stakeholders (buurt, stagenetwerk, anderen).
7. Werk op basis van het basisconcept een **tijdsplanning** uit. Overloop de criteria van de derde categorisering en bepaal:
 - a. Waar het laaghangend fruit hangt.
 - b. Wat dit jaar nog kan verwezenlijkt worden.
 - c. Wat de streefdoelen zijn op langere termijn.
8. Stel het hernieuwde concept voor aan **stakeholders** én aan de betrokken klassen.
9. **Werk het project verder uit**, per betrokken richting, voor klassen waarin er een aanvaardbaar niveau van een warm en open klasklimaat heerst. Werk het uit tot het niveau waarin de tijdsinvestering van leerlingen en leerkrachten helder is. Zorg ervoor dat de praktijkvakken, de buurt, het stagenetwerk en de leerlingen betrokken zijn.
10. Stel een helder **einddoel** dat de leerlingen nog veel eigen ruimte geeft.
11. Ga na en leg vast hoe je doelen van het project, de evolutie van de leerlingen en die van de leerkrachten gaat **meten**. Verwerk dit in de planning per klas. Werk SMART én gericht op het nuanceren van het zelfbeeld van de leerlingen.
12. **Bepaal wie wat opneemt**, gebaseerd op de sterktes en de energie van betrokkenen. Koppel dit aan de planning.
13. Bepaal hoe het **netwerk** (van andere scholen en NGO's) dit project kan leren kennen en

hoe ze het kunnen overnemen in een volgend jaar.

14. Leg 3 tot 5 **evaluatiemomenten** vast op projectniveau, waarin je op basis van de derde categorisering in kaart brengt hoever je staat. Herhaal eventueel stap 7.
15. Bepaal op basis van dit project wat de **lange termijn planning voor WBE** inhoudt. Welke sterktes van de school kunnen we extra inzetten, waar moeten zwaktes overbrugd worden? Wat krijgt best groeikansen?
 - a. Werk op basis hiervan een planning over 3 tot 5 jaar uit voor spreiding over meerdere richtingen en klassen en verhoging van de kwaliteit. Beperk dit plan tot maximaal 2 pagina's.
 - b. Werk een voortraject uit om klassen waarin geen warm en open klasklimaat heerst te 'remediëren' op basis van informatie van alle leerkrachten en niet allee de leerkrachten die het moeilijk hebben met die klas.

Literatuurlijst

1. Abduh, L. (2022, september 29). *Kritisch wereldburgerschap verwerven kan ook dichterbij huis – MO**. MO* Magazine. <https://www.mo.be/column/om-welke-interculturele-competenties-gaat-het>
2. Acoddev, C ALC. (z.d.). *Comment aborder l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire avec vos étudiants et étudiantes? Activités et ressources pour les départements pédagogiques des Hautes Écoles 2017/2015*. Geraadpleegd 20 september 2024, van <https://www.acoddev.be/ressources/comment-aborder-leducation-a-la-citoyennete-mondiale-et-solidaire-avec-vos-etudiants-et-e>
3. Agence Française de Développement, C Office for Climate Education. (2023). *Simulation d'une négociation climatique—Kit pédagogique à l'usage des enseignants du secondaire*. Geraadpleegd 17 september 2024, van <https://www.afd.fr/fr/ressources/simulation-dune-negociation-climatique-kit-pedagogique>
4. ANGEL (2024). *Global Education Digest 2023*. London: Development Education Research Centre, IOE, UCL's Faculty of Education and Society.
5. Annoncer la Couleur (2015). *L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale dans les écoles de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. (Materiaal BeGlobal).
6. Best Evidence Encyclopedia (z.d.). Geraadpleegd van <https://bestevidence.org/> op 14 april 2024.
7. Bossuyt, T., Joos, A., C Morbee, A. (z.d.). *4 jaar vlaggen & wimpels: Ervaringen, instrumenten en voorbeelden*. De Veerman.
8. Cabezudo, A. (2019). *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. Concepts et méthodologies en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques*. Centre Nord-Sud du conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/global-education-guidelines-version-francaise-/168099098e>
9. Caritas International. (z.d.). *Caritas International België*. Geraadpleegd 12 september 2024, van <https://www.caritasinternational.be/nl/educatie/>
10. CFWB. (z.d.). *Population scolaire du fondamental et du secondaire (ordinaire et spécialisé)*. Chiffres Clés. Geraadpleegd 30 september 2024, van <https://statistiques.cfwb.be/enseignement/fondamental-et-secondaire/population-scolaire-du-fondamental-et-du-secondaire-ordinaire-et-specialise/>
11. CNCD-11.11.11. (2022, oktober 5). *Educatieve kaart 2022*. https://11.be/sites/default/files/2022-10/Educatieve%20kaart%202022_051022.pdf
12. COSMOS - Creating Organisational Structures for Meaningful Science Education through Open Schooling for all | KdG Hogeschool. (z.d.). Geraadpleegd 2 oktober 2024, van <https://www.kdg.be/onderzoek/projecten/cosmos-creating-organisational-structures-meaningful-science-education-through>
13. Cultuurkuur (z.d.). *Samen op weg met Kunstkuur*. Geraadpleegd van <https://www.cultuurkuur.be/kunstkuur> op 10 oktober 2024.
14. Decombel, C., C Giraud, C. (2024, augustus). *Global Citizenship Education—Magazine 2024—Verankerung van wereldburgerschapeducatie in Belgische scholen: Waar staan we en wat moet er nog gebeuren?* <https://beglobal.BeGlobal.be/learn/magazine-2024-barometerstudie/>
15. Departement Onderwijs en Vorming. (z.d.). *Comissie der wijzen. Prioriteit voor professionaliteit. Hedendaags personeelsbeleid met competente leerkrachten, krachtige*

- scholen en sterke schoolbesturen*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/rapport-commissie-van-wijzen.pdf>
16. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission), ET 2020 Working Group on Promoting Common Values and Inclusive Education, Donlevy, V., Staring, F., Battaglini, M., Driel, B. van, Leeuw-Roord, J. van der, C Janum, A. (2021). *Compendium of inspiring practices on inclusive and citizenship education*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/473420>
 17. *Discover / European School Education Platform*. (z.d.). Geraadpleegd 11 september 2024, van https://school-education.ec.europa.eu/en/discover?query=citizenship+education&sort_by=field_esep_published_on&f%5B0%5D=insight_article_types%3A6356Cf%5B1%5D=insight_article_types%3A561459Cf%5B2%5D=insights_education_type%3A249
 18. Education Endowment Foundation (z.d.). *Geraadpleegd van* <https://educationendowmentfoundation.org.uk/> op 14 april 2024.
 19. *Enseignement.be—Les Indicateurs de l'enseignement*. (z.d.). Enseignement.be. Geraadpleegd 30 september 2024, van <http://www.enseignement.be/index.php?page=28570Cnavi=2264>
 20. Eugenio-Gozalbo, M., Ramos-Truchero, G., Suárez-López, R., Andaluz Romanillos, M. S., C Rees, S. (2022). Introducing Food Sustainability in Formal Education: A Teaching-Learning Sequence Contextualized in the Garden for Secondary School Students. *Education Sciences*, 12(3), Article 3. <https://doi.org/10.3390/educsci12030168>
 21. European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Geraadpleegd 19 september 2024, van <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/180152eng.pdf>
 22. Eurydice European Education and Culture Executive Agency. (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Publications Office of the European Union. Geraadpleegd 10 september 2024, van <https://data.europa.eu/doi/10.2797/396908>
 23. Fédération Wallonie-Bruxelles. (z.d.). *Population scolaire du fondamental et du secondaire (ordinaire et spécialisé)*. Chiffres Clés. Geraadpleegd 30 september 2024, van <https://statistiques.cfwb.be/enseignement/fondamental-et-secondaire/population-scolaire-du-fondamental-et-du-secondaire-ordinaire-et-specialise/>
 24. *FELSI - Programme Tronc commun*. (z.d.). FELSI. Geraadpleegd 1 oktober 2024, van <https://www.felsi.eu/tronc-commun>
 25. *Formes et degrés de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice*. (z.d.). Enseignement.be. Geraadpleegd 11 september 2024, van <http://www.enseignement.be/index.php?page=24547Cnavi=45>
 26. Franke, K. B., Huebner, E. S., C Hills, K. J. (2017). Cross-Sectional and Prospective Associations Between Positive Emotions and General Life Satisfaction in Adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 18(4), 1075-1093. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9763-8>
 27. *GCED Clearinghouse database*. (z.d.). GCED Clearinghouse. Geraadpleegd 10 september 2024, van <https://www.gcedclearinghouse.org/about>
 28. *GCED Online Campus*. (z.d.). Geraadpleegd 12 september 2024, van <https://www.gcedonlinecampus.org/HTML/about.php>
 29. Gesche-Koning N. (2018). *Research for CULT Committee – Education in Cultural Heritage*, European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels

30. Giraud, C., Pirotte, G., C Faulx, D. (2022). Manuel d'éducation à la citoyenneté mondiale. Une perspective belge. Presses Universitaires.
31. Grano, P. (2022). Glocal citizenship education in lower secondary school. A case study in the Canton of Ticino (Switzerland) [Ph.D. Thesis, Universitat de Barcelona]. In *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <https://www.tdx.cat/handle/10803/687617>
32. Grega, P., BAHR CABALLERO, K., C Grega, N. (2018). *Étude d'impact: Perception des enseignant-e-s quant à l'impact des interventions d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire (ECMS) dans l'enseignement obligatoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Rapport final*. <https://www.acodev.be/ressources/etude-dimpact-ecms-dans-lenseignement-obligatoire-rapport-final-driss-2018>
33. Guerrero Farías, M. L. (2021). Elite global citizenship, a case of a secondary school in Bogotá, Colombia. *International Studies in Sociology of Education*, 30(3), 268-286. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1819373>
34. Hanley (née Kan), N. (2020). Empathy-Based Pedagogical Approach to Global Citizenship Education: Kazakhstani Secondary Schools Context [Doctoral, UCL (University College London)]. In *Doctoral thesis, UCL (University College London)*. (pp. 1-1). UCL (University College London). <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10097678/>
35. Han, C., Hoskins, B., C Sim, J. B. (2014). The relationship between civic attitudes and voting intention: An analysis of vocational upper secondary schools in England and Singapore. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(5), 801-825.
36. Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge, and Visible Learning (z.d.). Geraadpleegd van <https://visible-learning.org/2016/04/hattie-ranking-backup-of-138-effects/> , op 14 april 2024.
37. Hirtt, J. (2019). École, savoirs, climat. Enquête sur les connaissances et la conscientisation des élèves de fin d'enseignement secondaire, à propos du dérèglement climatique. Geraadpleegd van <https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2019/10/Ecole-savoirs-climat-Aped-2019.pdf> op 19 juni 2024.
38. Hong, Y. (2023). How will a conceptualized GCE curriculum function within Chinese secondary schools? *PROSPECTS*, 53(3), 443-457. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09596-0>
39. Imoka, C. (2018). Training for "Global Citizenship" but Local Irrelevance: The Case of an Upscale Nigerian Private Secondary School. In N. N. Wane C K. L. Todd (Red.), *Decolonial Pedagogy: Examining Sites of Resistance, Resurgence, and Renewal* (pp. 73-91). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01539-8_5
40. International Bureau of Education- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (IBE-UNESCO). (2018). *Training tools for curriculum development: A RESOURCE PACK FOR GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION (GCED)*. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190059eng.pdf>
41. Jerome, L., Hyder, F., Hilal, Y., C Kisby, B. (2024). A systematic literature review of research examining the impact of citizenship education on active citizenship outcomes. *Review of Education*, 12(2), e3472. <https://doi.org/10.1002/rev3.3472>
42. Joint Research Centre (European Commission), Caldeira, S., Wollgast, J., Storcksdieck, S., C Mak, T. N. (2016). *How to promote fruit and vegetable consumption in schools: A toolkit*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2788/33817>
43. Jones, P. C Van Ael, K. (2022). *Design systems through complex systems*. BIS Publisher.
44. Karanikola, Z., C Panagiotopoulos, G. (2023a). Adult Education and Globally Engaged Trainers: The Case of Vocational Training Institutes. *Education Sciences*, 13(4), 362. <https://doi.org/10.3390/educsci13040362>

45. Kavadias, D., Hemmerechts, K., C Spruyt, B. (2017). Segregation and Socialization: Academic Segregation and Citizenship Attitudes of Adolescents in Comparative Perspective? *Journal of Social Science Education*, 16(2), 29-40.
46. Kruit. (z.d.). *Digitale praktijken voor wereldburgerschapeducatie: Inspiratiebrochure*. KlasCement. Geraadpleegd 11 september 2024, van <https://www.klascement.net/wereldburgerschapeducatie/downloadbaar-lesmateriaal/125417/digitale-praktijken-voor-wereldburgerschapeducatie-inspiratiebrochure/>
47. Labrot, L. (2024, mei 27). *Blue Lines: Linking Citizenship and Employability – DARE Network*. <https://dare-network.eu/blue-lines-linking-citizenship-and-employability/>
48. Lauwers, J., C Saey, M. (z.d.). *Handleiding vakdoorbrekend projectwerk in hhttp://democraticschools.ecos.pt/wp-content/uploads/Escala_EN_site.pdfet secundair onderwijs. Transversaal werken aan actief burgerschap*. https://www.civiclabb.be/wp-content/uploads/2021/10/AB_004_Handleiding_Welt_DEF.pdf
49. Leerpunt (z.d.). Geraadpleegd van <https://leerpunt.be/>, op 14 april 2024.
50. Lohyňová, K., C European Schoolnet. (2017, juli). *Entrelearn entrepreneurial learning toolkit for teachers*. https://files.eun.org/I-LINC/entrelearn_entrepreneurial_learning_toolkit_for_teachers.pdf
51. Lowtechmagazine (z.d.). Geraadpleegd van <https://solar.lowtechmagazine.com/> of <https://www.lowtechmagazine.be/>, op 1 oktober 2024.
52. Meadows, D. (z.d.). *Leverage Points: Places to intervene in a system*. Geraadpleegd van: https://donellameadows.org/wp-content/userfiles/Leverage_Points.pdf op 24 november 2023.
53. Marsella, A. J. (2009). Diversity in a Global Era: The context and onsequences of differences. *Counselling Psychology Quarterly*, 22(1), 119-135. <https://doi.org/10.1080/09515070902781535>
54. Martens, A. (2012). Op een onbeschreven blad: Enkele lang gekoesterde bedenkingen over migratie, armoede, opstand en solidariteit. *Tijdschrift voor Sociologie*, 33(1), Article 1. <https://doi.org/10.21825/sociologos.86791>
55. Morgado, A., C Franco, J. (2016, oktober). *Scale of Reference for Participatory Citizenship Schools: a tool for School Participation!* http://democraticschools.ecos.pt/wp-content/uploads/Escala_EN_site.pdf
56. Murphy, C., Osawa de Silva, B., C Winskell, M. (2019). Towards compassionate Global Citizenship: Educating the heart through development education and cognitively-based compassion training. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 15, 53-69.
57. Nay, J. (2018). Natural Language Processing and Machine Learning for Law and Policy Texts (NESET). *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3438276>
58. Nicaise I., Franck E., Cincinnato S. (2021), Dertig jaar sleutelen aan gelijke onderwijskansen: een B-attest ? in: J. COENE, T. GHYS, B. HUBEAU, S. MARCHAL, P. RAEYMAECKERS, R. REMMEN, C W. VANDENHOLE (red.) (2021). *Armoede en Sociale Uitsluiting, Jaarboek 2021*, Brussel: Uitgeverij ASP, p.123-139.
59. Ond.vlaanderen.be (z.d.). Leerlingenaantallen. Geraadpleegd van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/welke-gegevens-bao-en-so-vind-je-in-Dataloep#inschrijvingen-leerlingenaantallen> , op 8 september 2024.
60. Popjaková, D., Karvánková, P., C ĽINTÁLOVÁ, T. (2020). Using the 'New Age Atlantis' Case Study for Global Education Components of Geography Lessons Across Lower Secondary Schools in Czechia. *Review of International Geographical Education Online*. <https://doi.org/10.33403/rigeo.641168>

61. Quinoa, asbl. (z.d.). *Dezobeyi—Désobéir, un acte citoyen. Carnet d'accompagnement*. https://quinoa.be/wp-content/uploads/2018/10/Quinoa-Cahier_carnet.pdf
62. *Ressources – BeGlobal*. (z.d.). Geraadpleegd 11 september 2024, van <https://beglobal.BeGlobal.be/ressources/?lang=fr>
63. Sampermans, D., Claes, E., C Janmaat, J. G. (2021). Back on track? How civic learning opportunities widen the political knowledge gap in a tracked education system. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2), 241-259. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1830125>
64. Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. C Losito, B. (2010) ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower- secondary school students in 38 countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
65. Soriano, D. J. (2022). *Enhancing the Competency of Grade 11 STEM Learners using Global Citizenship Education (GCED)—Based Curriculum* (SSRN Scholarly Paper No. 4242689). <https://doi.org/10.2139/ssrn.4242689>
66. Studio Globo. (z.d.). *Actuales: Black lives matter en omgaan met racisme*. https://www.studioglobo.be/sites/default/files/2021-03/actuales-blm-omgaan-met-racisme_handleiding_0.pdf
67. Suhonen, R., Cantell, H., Rajala, A., C Kallioniemi, A. (2022). Teachers' perceptions on addressing global issues in upper secondary vocational education and training in Finland. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(4), Article 4. <https://doi.org/10.54329/akakk.125877>
68. Suhonen, R., Rajala, A., Cantell, H., C Kallioniemi, A. (2024). *From training workers to educating global citizens: How teachers view their opportunities of addressing controversial global issues in vocational education*. *Journal of Vocational Education & Training*, 7(2), 354-380. <https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2266727>
69. Taalunie.org (z.d.) Onderwijstermen, geraadpleegd van <https://onderwijstermen.taalunie.org/term/leerlijn/> op 30 september 2024.
70. Umeh, M. H. C., Onyeike, V. C., C Ukaigwe, P. C. (2018). CHILD'S RIGHTS ACT AWARENESS LEVEL IN PUBLIC SECONDARY SCHOOLS IN ANAMBRA STATE. *Journal of Education in Developing Areas*, 2(2), 430-438.
71. UNESCO. (2024). *Global citizenship education in a digital age: Teacher guidelines*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/BBSJ1884>
72. UNESCO. (2022). *Transforming Technical and Vocational Education and Training for successful and just transitions—UNESCO strategy 2022-2025*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unevoc.unesco.org/pub/unesco_strategy_for_tvet_2022-2029.pdf
73. Unesco.org (z.d.). What you need to know about global citizenship education. Geraadpleegd op 10 september 2024, van <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>.
74. UNESCO, C APCEIU. (2019). *EIU Best Practices 2015—Integrating Global Citizenship Education in Science Classroom*. https://www.unescoapceiu.org/post/3476?index=Ccategory_id=Csfied=post_bothCskeyword=vocational
75. UNESCO, C United Nations Office on Drugs and Crime. (2019). *Empowering students for just societies: A handbook for secondary school teachers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370901/PDF/370901eng.pdf.multi>
76. *UNESCO-UNEVOC*. (z.d.). Geraadpleegd 10 september 2024, van <https://unevoc.unesco.org/home/>

77. *Unesdoc*. (z.d.). Geraadpleegd 18 september 2024, van <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-9ed62ceb-f1b5-4e65-952f-2aab7c619294>
78. van der Donk, C, C van Lanen, B. (2019). *Praktijkonderzoek in zorg en welzijn*. Coutinho.

Bijlagen

Bijlage 1: Derde categorisering – kwaliteitscriteria voor WBE in de arbeidsfinaliteit

Bijlage 2: System map derde categorisering

Bijlage 3: Analyse project-databanken

Bijlagen 1, 2 en 3 van de studie kunnen gedownload worden via de [website van BeGlobal](#).