



Richting: Onderwijskunde

Vlaamse universiteiten als culturele werf: constructie van een bruikbaar concept voor wereldburgerschap.

Flemish universities as a cultural dock: construction of a suitable concept of world citizenship.

Eindwerk voorgelegd voor het behalen van de graad van Master in de Onderwijskunde door

Holvoet Ele

Academiejaar 2008-2009

Promotor: Prof. Dr. K. Lombaerts

Aantal woorden: 13184



Samenvatting

**VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL
FACULTEIT VOOR PSYCHOLOGIE EN
EDUCATIEWETENSCHAPPEN**

EINDVERHANDELING

Academiejaar 2008/2009

Naam: Holvoet Ele **Richting:** Onderwijskunde

Titel verhandeling & promotor:

Vlaamse universiteiten als culturele werf: constructie van een bruikbaar concept voor wereldburgerschap.

Flemish universities as a cultural dock: construction of a suitable concept of world citizenship.

Promotor: Prof. Dr. K. Lombaerts

Samenvatting (229 woorden):

De doelstelling van dit onderzoek was na te gaan of het concept wereldburgerschap bruikbaar is in een universitaire context. We onderzochten dit aan de hand van een explorierend delphi-onderzoek en aanvullende diepte-interviews. Onze respondentengroep bestond uit een selectie van sleutelfiguren binnen het algemeen beleid, onderwijsbeleid, internationalisering en kwaliteitszorg van verschillende Vlaamse universiteiten.

We kunnen besluiten dat het concept een aantal knelpunten vertoont, waardoor we aanbevelen de term op zich niet te hanteren in een universiteitsbeleid. Wel zijn de elementen waaruit wereldburgerschap is opgebouwd bruikbaar. We denken dan aan het hanteren van een inclusieve wereldvisie en een solidaire houding. Ook de door ons geformuleerde wereldburgerschapcompetenties kunnen een leidraad bieden voor de vormgeving van de universiteit als leeromgeving voor wereldburgerschap. We schepten daarvoor een kader op basis van onze bevindingen met betrekking tot de didactische en inhoudelijke vormgeving van het onderwijs aan de universiteit. Authentiek en samenwerkend leren binnen een internationaal georiënteerde omgeving stimuleren volgens de beleidsactoren wereldburgerschap. Samenwerking tussen universiteiten op dat vlak bleek aangewezen. Belangrijk bij dit alles is, omwille van de problematische bruikbaarheid van wereldburgerschap als zelfstandig concept, de koppeling van wereldburgerschap aan een bestaand onderwijsconcept. We schoven in die context levenslang leren naar voor. Daarna onderzochten we wat de implicaties van dergelijk wereldburgerschapgericht onderwijs zijn op beleidsvlak. De inbedding van het concept in de visie van de universiteit, participatieve beleidsvoering en coördinatie bleken in dat kader aangewezen.

Voorwoord

In een interview met Barry Clark zegt de bekende filosofe Martha Nussbaum (Roelofsen, 2004) het volgende:

"In a way we all have to become more like children, curious about everything, willing to imagine anything, and not standing on the high horse of our own local pride and our own local identity in a way that separates us from other people (...) and that means learning to think ethically and it also means learning to imagine."

Corijn (2008) sluit daarbij aan door te zeggen dat we vandaag uitgedaagd worden na te denken over de constructie van een samenleving die bestaat uit individuen die niet dezelfde cultuur delen. In die zin is onze samenleving een culturele werf (Corijn, 2008). Het belang van universiteiten in dat leerproces is niet te onderschatten. Uit eigen ervaring kan ik zeggen dat de studententijd een bepalende periode is in je persoonsvorming. Je verwerft er competenties die je in staat stellen te overleven in de grote boze wereld. Een wereld die vandaag steeds globaler wordt. We treden Theo van Boven (1999 in Heijne, 2003) bij als hij zegt dat de eenentwintigste eeuw daarom meer nadruk zal moeten leggen op educatie als middel om in geesten van mensen kennis en gevoel aan te kweken van respect voor medemensen. Om ons, met de woorden van Nussbaum, meer kind te maken.

Het schrijven van een masterproef is dergelijk educatief middel. Je schrijft hem immers nooit alleen. Mijn promotor, Prof. dr. Koen Lombaerts, stond me bij op inhoudelijk en taalkundig vlak en scherpte mijn onderzoeksgeest aan. Ik bedank hem daar oprecht voor. Ook naar de respondenten van dit onderzoek richt ik een welgemeend dank u wel. Ze stelden allemaal hun drukke agenda open om bij te dragen tot mijn eindwerk. Tenslotte richt ik mijn appreciatie tot de mensen die voor mij een thuis creëren: mijn vriend Bert, mijn ouders, broer Jasper, zus Fran en Martine. Bedankt allemaal.

Ele Holvoet

19 mei 2009

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Voorwoord.....	4
Inhoudsopgave	5
Hoofdstuk 1 Inleiding.....	7
1.1 Probleemstelling	7
1.2 Theoretisch kader	7
1.2.1 Het concept wereldburgerschap	8
1.2.2 De universiteitsstudent als wereldburger	9
1.2.3 De universiteit als kweekvijver van wereldburgerschap.....	11
1.2.4 Besluit.....	16
1.3 Onderzoeksdoelstelling en onderzoeksvragen	17
Hoofdstuk 2 Methode	19
2.1 Algemene onderzoeksopzet.....	19
2.2 Deelnemers	19
2.3 Onderzoeksinstrumenten	20
2.4 Analyse	20
Hoofdstuk 3 Resultaten van het onderzoek	21
3.1 Definiëring van het concept wereldburgerschap	21
3.2 De universiteitsstudent als wereldburger.....	22
3.3 De universiteit als leeromgeving	24
3.2.1 Pedagogische implicaties	24
3.2.2 Een geïnternationaliseerde en maatschappelijk geëngageerde universiteit als leeromgeving	25
3.4 Implicaties voor het universiteitsbeleid	28

Hoofdstuk 4 Conclusies en discussie	31
4.1 Discussie	31
4.1.1 Het concept wereldburgerschap.....	31
4.1.2 De gevolgen voor de universiteit als leeromgeving.....	32
4.1.3 Beleidsimplicaties	33
4.1.4 Beperkingen van het onderzoek	34
4.2 Conclusie.....	35
Bronnen	37
Bijlagen	42

Hoofdstuk 1 Inleiding

In onze zogenaamde geglobaliseerde wereld doen zich een aantal ingrijpende veranderingen voor, zoals technologische innovaties, globale interdependentie, cross-culturele beïnvloeding en veranderingen in het evenwicht van economische en politieke macht (The National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise (LEAP), 2007). Daar het onderwijs tot taak heeft haar leerlingen of studenten in staat te stellen te functioneren in de maatschappij, moet zij inspelen op deze ingrijpende veranderingen. In een toespraak ter gelegenheid van de twintigste verjaardag van Studio Globo¹ sprak Frank Vandenbroucke (2007) – Vlaams minister van werk, onderwijs en vorming – zijn aspiraties uit voor de toekomst van de educatie in Vlaanderen. Hij kaderde dit in een geglobaliseerde wereld:

"Met de voortschrijdende globalisering is de wereld complexer geworden, zowel op sociaal, economisch als ecologisch vlak. (Wereld)problemen kan je al lang niet meer uitleggen in termen van eenvoudige oorzakelijke verbanden, je moet echt redeneren in termen van globale systemen. (...) Uiteindelijk gaat het om het opvoeden van leerlingen tot ethisch handelende mensen, op alle terreinen van het leven."

1.1 Probleemstelling

De term die in de literatuur vaak gebruikt wordt voor *"ethisch handelende mensen, op alle terreinen van het leven"* is wereldburgers. Een eenduidige definitie van wereldburgerschap bestaat echter niet (Schultz, 2007). Er is een variatie in beschrijvingen die gaan van een vage zin voor het deel uitmaken van een globale gemeenschap, tot de deelname aan een specifiek globaal beleid dat collectief mensenrechten en verantwoordelijkheden ingebed in internationaal recht versterkt (Davies, Evans & Reid, 2005; Ibrahim, 2008). Wel is er eensgezindheid over het feit dat inzicht in internationale interdependentie een noodzakelijke vaardigheid is om te kunnen functioneren in een geglobaliseerde wereld (Gibson, Rimmington, & Landwehr-Brown, 2008). Verschillende auteurs erkennen de behoefte aan educatie hieromtrent in de universiteiten (Davis et al, 2005; Ibrahim, 2008; Mitrano, 2006; Schultz, 2007; Stewart, 2005; Willinsky, 2005). Door in opleidingen meer aandacht te besteden aan Noord-Zuidthematieken zouden studenten meer inzicht krijgen in die interdependentie (Holvoet, 2007).

Holvoet (2007) stelde echter vast dat de visie van de academische overheden inzake Noord-Zuidverhoudingen niet altijd transparant is. Dit gebrek aan kennis kan een bedreiging zijn voor het expliciet introduceren van het concept wereldburgerschap in de Vlaamse universiteiten. Het is immers aanbevolen dat dergelijk proces gedragen wordt door de visie van de instelling (Fullan, 2000; Fullan, 2002; Fullan, Bertani, & Quinn, 2004).

¹ Studio Globo is een NGO voor ontwikkelingssamenwerking, gespecialiseerd in mondiaal en intercultureel leren voor het onderwijs.

1.2 Theoretisch kader

In de literatuur gaan we in eerste instantie op zoek naar theoretische kadering voor het concept wereldburgerschap. Op basis daarvan proberen we een classificatie te maken van de kenmerken die een student als wereldburger dient te vertonen. Tenslotte onderzoeken we wat dit betekent voor de universiteit als leeromgeving voor wereldburgerschap. We analyseren de implicaties op de manier van leren en onderwijzen, internationalisering van de universiteit en de consequenties van dit alles voor het universiteitsbeleid.

1.2.1 Het concept wereldburgerschap

Uit de probleemstelling bleek al dat wereldburgerschap geen eenduidige definiëring kent. Toch vinden wij het noodzakelijk om, indien je het concept wil implementeren in de Vlaamse universiteiten, een zo duidelijk mogelijke omschrijving te hanteren. In het delphi-onderzoek gingen we dan ook na welke definitie voor alle betrokken partijen aanvaardbaar en bruikbaar is. Ter voorbereiding van het onderzoek speurden we in de literatuur naar omschrijvingen voor wereldburgerschap.

Het woord 'wereldburgerschap' doet terstond denken aan 'burgerschap'. Kritische stemmen wijzen ons echter al vlug op het gevaar van deze semantische relatie. Burgerschap impliceert dat het individu kan deelnemen aan de (nationale of regionale) overheid (Davis, Evans, & Reid, 2005; Corijn in Kleur Bekennen (KB), 2008). Wereldburgerschap is in die zin onmogelijk aangezien er geen politieke organen bestaan die de wereld als geheel regeren (Davis et al, 2005; Corijn in KB, 2008). Ondanks deze taalkundige lacune wijzen verschillende auteurs op het belang van wereldburgerschap omdat de entiteiten die ons leven vormgeven niet langer alleen onze eigen nationale of regionale regeringen zijn, maar ook globale corporaties (Davis et al, 2005; Gibson et al, 2008, Walters & Watters, 2001). Walters & Watters (2001) hanteren daarom een breder begrip van burgerschap. Zij baseren zich op UNESCO wanneer ze zeggen dat burgerschap belangrijk is wat betreft het samenbrengen van individuen en groepen in structuren van politieke, sociale en economische activiteiten in zowel lokale als globale contexten. Volgens hen legt democratisch burgerschap de nadruk op het belang van burgers die hun levensloop, op alle aspecten die het leven rijk is, zelf in handen nemen. Deze interpretatie vormt een brug naar het concept wereldburgerschap. Laten we dit duidelijk maken door de omschrijvingen van dat concept te bestuderen.

Ibrahim (2008) ging door middel van literatuurstudie op zoek naar een gemeenschappelijk element in de definities van wereldburgerschap. Volgens hem is dat "social justice". Steunend op Wringe (1999) omschrijft Ibrahim (2008) social justice als volgt:

"...ensuring that the collective arrangements to which we give our assent do not secure the better life of some at the expense of a much worse life for others."

Gibson et al (2008) hebben het over dit sleutelement in termen van de plichten van een wereldburger. Volgens hen vereist wereldburgerschap een attitude van respect voor de rechten van anderen en het handelen volgens een rechtvaardigheidsgevoel. We merken dat het begrip "social justice" overeenkomsten vertoont met inzicht in de wereldwijde interdependentie. We zouden

immers kunnen stellen dat wie rekening houdt met de effecten van keuzes op anderen die aan 'de overkant van de bol' wonen, inzicht heeft in de interdependentie tussen de verschillende regio's in de wereld. Onderstaande definities helpen ons dit te verduidelijken:

"A world citizen understands herself or himself as intricately connected to people and issues that cross national boundaries." (Schultz, 2007).

"Global citizens are productive contributors to civic life both locally and globally and who understand that the fates of nations, individuals, and the planet are inextricably linked." (Green, 2002).

Het uitgangspunt van NGO's die aan wereldburgerschapeducatie doen leunt sterk aan bij bovenstaande definities. Zij hanteren een zogenaamde inclusieve wereldvisie (Holvoet, 2007). Deze visie ziet de wereld als één lichaam, waarvan de ene ledemaat niet kan functioneren zonder de andere (Boerwinkel, 1968).

Het concept wereldburgerschap wordt door sommigen bekritiseerd omwille van het utopisch en vaag karakter ervan (Willems in KB, 2008). De vraag rijst of wereldburgerschap als concept op zich benaderd kan worden. Het is dus de moeite waard om afgaand op de context van dit onderzoek na te gaan of wereldburgerschap aansluiting kan vinden bij een ander, duidelijker gedefinieerd concept dat reeds ingang heeft in het hoger onderwijs. De bovenstaande definities van wereldburgerschap brengen ons bij het concept levenslang leren. Binnen de Europese beleidsvoering en binnen het hoger onderwijs krijgt levenslang leren de laatste decennia een steeds groeiend belang. Het wordt gedefinieerd als volgt:

"alle leeractiviteiten die gedurende het hele leven ontplooid worden om kennis, vaardigheden en competenties vanuit een persoonlijk, burgerlijk, sociaal en/of werkgelegenheidsperspectief te verbeteren" (European Commission, 2001).

Levenslang leren is geworteld in twee tradities: enerzijds vanuit het doel om de efficiëntie van de positie van het individu op de arbeidsmarkt te vergroten, anderzijds om actief democratisch burgerschap te stimuleren (Walters & Watters, 2001). De eerste traditie is eerder economisch geïnspireerd. De tweede traditie vertrekt vanuit een breder perspectief, want de wijze waarop mensen aan alle domeinen van het leven (sociaal, economisch, politiek...) deelnemen wordt in acht genomen. Walters & Watters (2001) omschrijven het doel van levenslang leren binnen die tweede traditie als volgt:

"Its aim is to enhance active democratic citizenship which connects individuals and groups to the structures of social, political and economic activity in both local and global contexts. It highlights women and men as agents of their own history in all aspects of their life."

Deze omschrijving leunt sterk aan bij de bovenstaande definities van wereldburgerschap. De relatie tussen levenslang leren en wereldburgerschap is een belangrijk inzicht, omdat onderzoek in het domein levenslang leren ons zal helpen bij het zoeken naar gepaste vormen van leren en onderwijzen voor wereldburgerschap (zie 1.2.3.1).

1.2.2 De universiteitsstudent als wereldburger

Tot nu toe schetsten we een algemeen beeld van het concept wereldburgerschap. We zijn er echter van overtuigd dat we dergelijke algemeenheden beter specificeren, indien ze succesvol willen

geïmplementeerd worden. Voor dit onderzoek betekent dit dat we moeten zoeken naar de kenmerken van een student als wereldburger. De definities van wereldburgerschap impliceren een set van kennis, vaardigheden en attitudes die een persoon in staat stellen om te functioneren als een burger in een geglobaliseerde wereld (Gibson et al, 2008). In de literatuur vinden we een aantal algemene opsommingen van dergelijke elementen (bv. Oxfam 1997 in Ibrahim 2008²), maar die zijn niet toegespitst op de (universiteits)student als wereldburger. Die contextuele vertaling vinden we wel in een rapport geschreven onder de vleugels van de Association of American Colleges and Universities (LEAP, 2007). Samenvattend gaat het om de volgende zaken:

- kennis over de menselijke cultuur en de fysieke en natuurlijke wereld;
- intellectuele en praktische vaardigheden zoals onderzoekend en kritisch denken;
- persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid, waaronder locale en globale kennis en engagement op vlak van burgerschap, interculturele kennis en competentie, ethisch redeneren en vaardigheden voor levenslang leren;
- integratief leren, waarmee men bedoelt een integratie van algemene en specifieke studies.

Ook Gibson et al (2008) maken de vertaling naar studenten uit het hoger onderwijs. Ze splitsen de kenmerken van een wereldburger op in kennis, vaardigheden en attitudes en waarden. U vindt ze in Tabel 1.

Tabel 1 Kennis, vaardigheden en attitudes en waarden van een wereldburger (Gibson et al, 2008)

Element	Details
Knowledge	Understanding of culture, diversity, globalization, interdependence, global irregularities, peace and conflict, nature and environment, sustainable development, possible future scenarios, social justice
Skills	Emphasize research and inquiry skills, theory testing, critical thinking, communication skills and political skills essential for civic engagement in a global society, ability to challenge injustice and inequalities, cooperation, and conflict resolution
Attitudes and values	Appreciation of human dignity, respect for people and things, belief that people can make a difference, empathy toward other culture and viewpoints, respect for diversity, valuing justice and fairness, commitment to social justice and equity, curiosity about global issues and global conditions that shape one's life, concern for the environment, and commitment to sustainable development

Ben je een wereldburger als je over alle bovenstaande kennis, vaardigheden, attitudes en waarden

² U vindt de opsomming van Oxfam in bijlage.

beschikt? Zou het antwoord hier ja zijn, dan draagt dit ongetwijfeld bij tot het utopische karakter dat aan wereldburgerschap wordt toegeschreven (cfr supra). Een aantal auteurs komt tegemoet aan deze bezorgdheid door te stellen dat wereldburgerschap een gradueel concept is (Davis et al, 2005; Gibson et al, 2008; Ibrahim, 2008). Daarmee bedoelen ze dat er verschillende niveaus van wereldburgerschap zijn. Gibson et al (2008) geven ook daar een overzichtelijk beeld van. Ze noemen het 'levels of cultural awareness (zie Tabel 2). Op het laagste level is het individu zich bewust van oppervlakkige of uitermate zichtbare culturele karakteristieken en stereotypen. Het hoogste level impliceert een bewustzijn van hoe andere culturen in elkaar steken en dit vanuit het standpunt van een insider. Daartussen ligt het bewustzijn van meer subtiele culturele kenmerken en verschillen op basis van een cultureel conflict of op basis van intellectuele analyse door het individu.

De niveaus van cultureel bewustzijn geven ons eveneens belangrijke inzichten over het verwerven van dergelijk bewustzijn. Het eerste level van bewustzijn is het resultaat van toerisme en het lezen van reismagazines en boeken, het tweede level van het ervaren van een cultureel conflict, het derde van intellectuele analyse en het vierde van het leven in een andere cultuur. We kunnen daaruit afleiden dat hoe intenser je blootgesteld wordt aan een andere cultuur, hoe groter het cultureel bewustzijn. In de volgende paragraaf gaan we dieper in op welke vormen van leren en onderwijzen het meest geschikt zijn voor het opleiden tot zogenaamde wereldburgers.

Tabel 2 Levels of cultural awareness (Gibson et al, 2008).

Level I

Awareness of superficial or very visible cultural traits or stereotypes based on tourism, textbooks, and travel magazines

Level II

Awareness of significant and subtle cultural traits that contrast markedly with one's own due to culture conflict situations

Level III

Awareness of significant and subtle cultural traits that markedly contrast with one's own through intellectual analysis

Level IV

Awareness of how another culture feels from the standpoint of the insider by way of cultural immersion: living in the culture

1.2.3 De universiteit als kweekvijver van wereldburgerschap

1.2.3.1 Pedagogische implicaties

Op basis van de linken die we legden tussen ontwikkelingseducatie³ en wereldburgerschap, en tussen levenslang leren⁴ en wereldburgerschap gaan we op zoek naar gepaste leer- en

³ Eerder maakten we de link tussen educatie voor wereldburgerschap en ontwikkelingseducatie: definities van wereldburgerschap verwijzen naar het inclusief wereldbeeld dat door NGO's gehanteerd wordt in hun ontwikkelingseducatieve activiteiten (zie 1.2.1). Ontwikkelingseducatie wordt gedefinieerd als een activiteit die ernaar streeft de houdingen en gedragingen van mensen te veranderen opdat zij zouden meewerken aan de opbouw van een meer solidaire samenleving (NGO-Adviescommissie, 2000).

⁴ De link tussen levenslang leren en wereldburgerschap werd eveneens gelegd naar aanleiding van de definiëring van wereldburgerschap (zie 1.2.1).

onderwijsmethoden voor wereldburgerschap.

We stellen vast dat het denkbeeld van studenten uitgedaagd moet worden door een cultureel contrast te scheppen en dus alternatieve denkwijzen te hanteren bij het benaderen van een probleem of een situatie (Davis et al, 2005; De Kegel, 2001; Gibson et al, 2008; Loughran, 2006; Murphy, 2007; Sargeant, 2007; Shulman & Shulman, 2004). Het is immers de bedoeling dat er een diepe vorm van leren optreedt, daar het gaat om een ingrijpen in het denkbeeld van de student. Bij een zogenaamde 'second order change' is het van belang de student ruimte tot reflexiviteit te bieden (Bergen & Van Veen, 2004; Fullan, 2000, 2002; Fullan, Bertani & Quin, 2004; Janssen, 1994; Holvoet, 2007; Loughran, 2006; Schulman & Schulman, 2004).

Deze eerste vaststelling opent de poort naar gepaste leer- en onderwijsmethodieken voor wereldburgerschap. De overkoepelende bevinding daarbij luidt dat een studentgerichte aanpak het meest passend is (Davis et al, 2005; Gibson et al, 2008; Mitrano, 2006; Walters & Watters, 2001). Dit soort leren staat tegenover docentgestuurd leren en kent de student een actieve rol toe. Dit betekent dat van de student verwacht wordt dat hij of zij zich engageert in een zinvol leerproces en daarbij nadenkt over het eigen leerproces (Valcke, 2007). Dit is in lijn met onze eerste vaststelling over de noodzakelijke ruimte tot reflexiviteit. De omschrijving van studentgericht leren impliceert immers een meta-cognitief element.

In de literatuur vinden we een aantal studentgecentreerde leermethoden die bruikbaar zijn voor leren i.k.v. wereldburgerschap. We hebben het over samenwerkend leren, authentiek leren, projectgestuurd leren, ervaringsgericht leren en e-learning (Gibson et al, 2008; Davis et al, 2005; Dunlap, 1997; Janssen, 1994). Samenwerkend leren blijkt belangrijk te zijn omwille van het blootstellen van de lerende aan andere denkbeelden en perspectieven dan de zijne (Gibson et al, 2008). Het projectgestuurd, authentiek en ervaringsgericht leren kunnen we in één adem noemen, omdat deze vormen van leren een authentieke of levensechte situatie vereisen. E-learning tenslotte bekijken we als een hulpmiddel voor al deze vormen van leren. Het kan de studenten in contact brengen met buitenlandse studenten, organisaties of situaties en zo tot een leerervaring leiden.

1.2.3.2 Geïnternationaliseerde leeromgeving

Het bleek al meermaals dat indien we studenten willen opleiden, of opvoeden, tot wereldburgers, het in contact brengen met andere culturen een belangrijke actie is. Een universiteit als internationale leeromgeving is de plaats bij uitstek waar universiteitsstudenten in contact kunnen komen met andere culturen.

Internationalisering kent verschillende definiëringen. Healy (2008) omschrijft het als buitenlandse studenten die op de campus kunnen studeren of die in opdracht van de universiteit op een campus in een derde land aan de slag gaan. Wij vinden deze opvatting echter te beperkt en opteren ervoor om het concept zo breed mogelijk te benaderen. Bij Knight (2003, in Luxon en Peelo, 2009) vinden we dergelijke omschrijving:

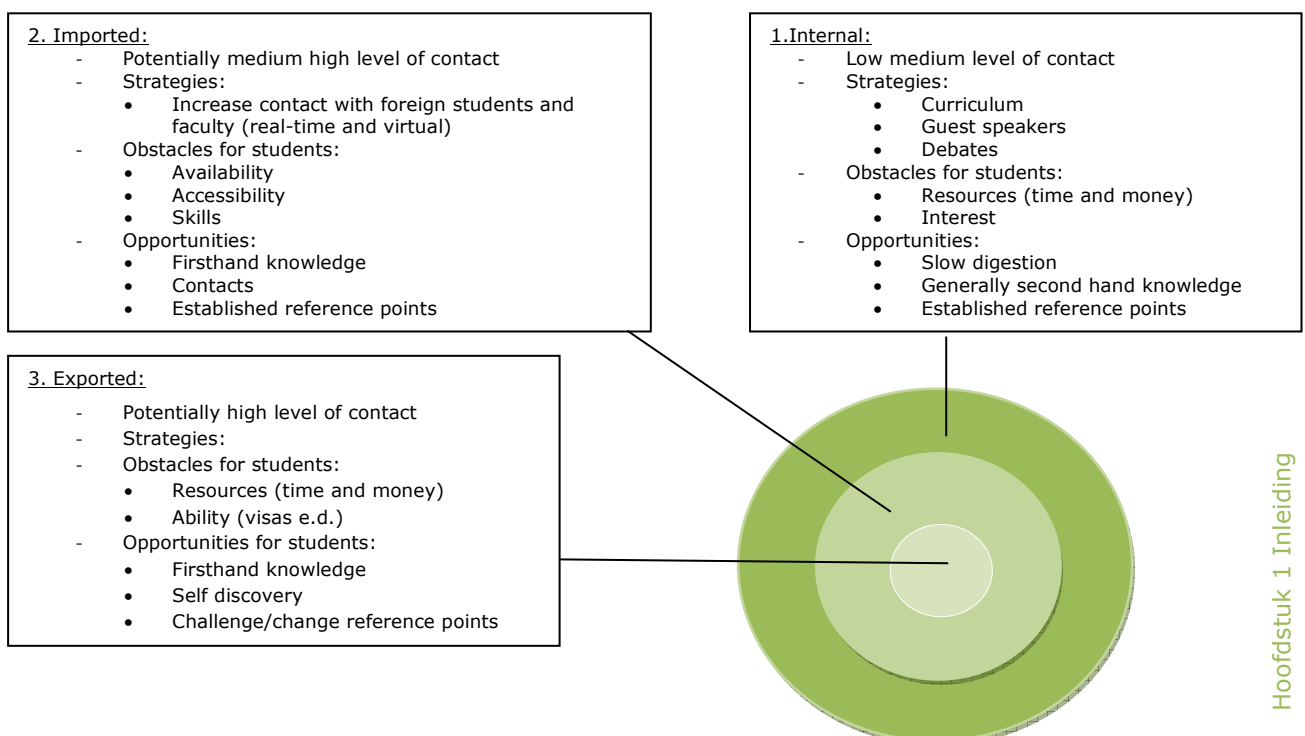
"Internationalization at the national, sector and institutional level is defined as the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education."

We kiezen voor dergelijke definiëring omdat we ervan overtuigd zijn dat internationalisering zich bij

voorkeur 'at the heart' van het leren en onderwijzen in de universiteit situeert en niet in de periferie (Luxon & Peelo, 2009), wil het die diepere vorm van leren (cfr supra) teweeg brengen.

Op de vraag hoe een universiteit zich als leeromgeving zo kan organiseren dat ze aan die vereiste tegemoet komt, biedt de literatuur een aantal antwoorden. Luxon & Peelo (2009) geven een opsomming van de voorwaarden waaraan het curriculum moet voldoen. Ze spreken van een curriculum dat studenten voorbereidt op een internationaal gericht beroep, dat studenten internationale kwalificaties verschaft, dat aandacht heeft voor talenonderwijs of zelfs helemaal anderstalig is ontwikkeld, over joint degrees en internationale en interdisciplinaire programma's... De lezer merkt dat de onderdelen van deze opsomming zich niet allemaal op hetzelfde niveau bevinden. Bij Murphy (2007) vinden we een model, het 'components continuüm', dat de verschillende vormen van internationalisering in het hoger onderwijs rangschikt volgens de mate van impact op de student (zie figuur 1). Dit is een belangrijk model in het kader van dit onderzoek, omdat de classificatie die zij maakt ons een beeld geeft van welke internationaliseringstrategieën meer kans hebben om een diepe vorm van leren teweeg te brengen. We kunnen dit koppelen aan de zogenaamde 'levels of cultural awareness' van Gibson et al (2008) (zie Tabel 2). Hoe meer impact de strategie maakt op het leren van de student, hoe meer kans dat de student op een hoger level van cultural awareness terecht komt.

Ze deelt de verschillende strategieën op in drie categorieën: 'internal', 'imported' en 'exported'. Onder 'internal' verstaan we activiteiten zoals debatten, het uitnodigen van internationale gastsprekers en aandacht hebben voor internationale thema's in het curriculum. Deze strategie heeft een lage impact op het dieper leren, omdat er een beperkt contact is met andere culturen. Één van de redenen daarvoor is het feit dat de culturele kennis die aangereikt wordt uit tweede hand afkomstig is. 'Imported'-strategieën gaan een stapje verder door het contact tussen buitenlandse studenten te stimuleren, zowel virtueel als in real-time. Het gevolg daarvan is dat de 'cultural awareness' van de student groter wordt. De 'exported'-strategie tenslotte, bestaat eruit dat studenten hun thuisland verlaten. Dit zou de hoogste impact hebben.



Figuur 1 Components continuüm van Murphy (2007)

Farquhar (2008) maakt ons inziens een belangrijke uitbreiding op bovenstaand model. Hij incorporeert extracurriculaire activiteiten, zoals studentenclubs, interculturele events,... in het lijstje van internationaliseringactiviteiten, omdat die de studenten eveneens in contact brengen met andere culturen.

In de literatuur vinden we een aantal voorbeelden van een universiteit die de omschreven vormen van internationalisering ondersteunt. McCarthy (2007) spreekt in deze context over "the global campus", terwijl Mitrano (2006) de term "global university" hanteert. Voorbeelden van good practices vinden we in twee Spaanse technische universiteiten: Technical University of Valencia en Universitat Politècnica de Catalunya. Boni & Perez-Foquet (2008) omschrijven vier karakteristieken die deze instellingen in staat stellen hun studenten te helpen zich te vormen als leden van 'een globale gemeenschap van gelijken. Een eerste is het hebben van ethische codes als instrument om het morele klimaat ten opzichte van, in het geval van het beschreven onderzoek, menselijke duurzame ontwikkeling binnen de universiteit te oriënteren. Ten tweede waren er in deze universiteiten specifieke docententrainingen omtrent het thema en werden er docentenwerkgroepen opgezet. Daarnaast richtte de universiteit vakgebiedoverschrijdende cursusonderdelen in, die inhoudelijk afgestemd waren op de strategische plannen van de universiteit met betrekking tot menselijke en duurzame ontwikkeling. Tenslotte richtten de instellingen in samenwerking met NGO's mobiliteitsprogramma's in voor zowel docenten als studenten.

In het kader van ons onderzoek is het van belang na te gaan welke internationaliseringstrategieën door de verschillende Vlaamse universiteiten gehanteerd worden en in welke mate. Bijgevolg kunnen we eventuele tekortkomingen en knelpunten detecteren die een barrière vormen voor geïnternationaliseerde universiteit als leeromgeving voor wereldburgerschap. Farquhar (2008) reikt hier reeds een aanzet door te stellen dat de Europese universiteiten anno 2008 tekortschieten op technologisch vlak in het kader van internationalisering (bv. virtuele programma's) en op het vlak van internationale academische programma's. Hij raadt de universiteiten aan om hun doelen en prioriteiten op dat vlak uit te klaren, hun organisatiestructuren aan te passen aan internationalisering (bv. taalonderwijs, technologische infrastructuur, de nodige flexibiliteit in curricula...) en samenwerking met andere instellingen na te streven.

1.2.3.3 Implicaties voor het universiteitsbeleid

We hebben in de bovenstaande paragrafen een beeld geschetst van het concept wereldburgerschap, de kennis, vaardigheden en attitudes die de universiteit een student als wereldburger dient bij te brengen en hoe ze dat kan doen. Die inzichten zijn echter niet voldoende voor een succesvolle implementatie van het concept wereldburgerschap in de cultuur van de universiteit. Bij dergelijke implementatieprocessen doen er zich immers mogelijk belemmerende processen voor, die het gevolg zijn van weerstand. Er zijn zowel individuele als organisationele bronnen van weerstand (Strydom, Zulu & Murray, 2004). Voorbeelden van individuele bronnen zijn gewoonte, de nood aan zekerheid, angst voor het onbekende (bijvoorbeeld door onwetendheid m.b.t. het te implementeren concept) ... Voorbeelden van organisationele bronnen van zijn

structurele inertie, een beperkte focus op verandering, laksheid of traagheid van de groep, een tekort aan expertise, machtsrelaties ... Die weerstand resulteert in belemmerende gedragingen die het succes van de implementatie zagezegd bedreigen (Kotter & Schlesinger, 1979). In het kader van dit onderzoek denken we hierbij vooral aan het onderwijzend personeel. Zij hebben de taak om de principes van wereldburgerschap door middel van hun lessen over te dragen op de studenten. Indien zij bepaalde bronnen van weerstand ervaren, staat dat het implementatieproces in de weg. Het universiteitsbeleid moet zich dan zodanig organiseren dat ze daarop anticipeert. In de managementliteratuur vinden we een aantal beleidsmatige aandachtspunten voor het invoeren van nieuwe concepten.

Een eerste belangrijk aandachtspunt blijkt de nood aan een duidelijke en gedragen visie te zijn (Fullan, 2000, 2002; Fullan et al, 2004; McCarthy, 2007). Fullan (2004) noemt dit het hebben van een collectief moreel doel. Dat impliceert dat iedereen in de organisatie verantwoordelijkheid draagt voor het streven naar verbetering. Het begrip visie doet denken aan de term 'organisational culture'. Barnett (1999, in Silver 2003) omschrijft de organisatiecultuur als

"a shared set of meanings, beliefs, understanding and ideas (...) an essence".

De literatuur leert ons bovendien dat de visie omtrent het nieuwe concept bij voorkeur dient te passen binnen de bestaande context van de instelling (Fullan, 2000, 2002; Hargreaves & Goodson, 2006; Smyth, 2003).

Een dergelijke visie, moreel doel of cultuur wordt niet in één dag gebouwd. Het is iets waar je moet blijven aan werken. McCarthy (2007) werkt dat proces uit in drie fasen: articuleren, investeren en onderhouden. Volgens haar is het belangrijk om de visie in eerste instantie te articuleren. Een organisatie moet kernwaarden en een duidelijke missie hebben en daarop haar identiteit bouwen. McCarthy (2007) noemt dit de ziel van de organisatie. Ten tweede is het belangrijk te investeren in die visie: *"vision without resources is just hallucination"* (McCarthy, 2007). Dat betekent dat de universiteit keuzes zal moeten maken. Ze zal waarschijnlijk middelen die momenteel voor andere doeleinden gebruikt worden, moeten verschepen. Financiële en menselijke middelen investeren is echter de ultieme barometer voor het engagement van de universiteit ten opzichte van wereldburgerschap als kernvisie.

Tenslotte moet de visie, na het uitspreken en investeren, onderhouden worden. Dat betekent dat de visie moet uitgedragen worden in het dagelijks functioneren van de universiteit, haar faculteiten, de administratie en alle andere betrokken groepen. Al die groepen maken zich op die manier eigenaar van de visie (Spencer-Matthews, 2001) . Daarbovenop is het aangewezen dat de verschillende geledingen op elkaar afgestemd zijn (Cowan, George, & Pinheiro-Torres, 2004; Geijsel, Slegers, van den Berg, & Kelchtermans, 2001; McCarthy, 2007; Shulman & Shulman, 2004; Walters & Watters, 2001). McCarthy (2007) stelt op basis van onderzoek vast dat heel wat veranderingsplannen sneuvelen in de implementatiefase, omdat er onvoldoende coördinatie is. Ze hamert daarbij op het belang van geëngageerd leiderschap.). Het instellen van een coördinerend orgaan, dat verantwoordelijk is voor de initiatie, implementatie en institutionalisatie van het concept is in dat kader een strategische keuze die het proces ten goede kan komen (Kotter, 2000). Dit orgaan kan een belangrijke bijdrage bieden tot de continuïteit in beleidsvoering, ook na het vertrek van bepaalde 'trekkende' personen. Uit de literatuur blijkt dit een belangrijk element te zijn in het al dan niet succesvol verlopen van veranderingen in het onderwijsbeleid (Hargreaves &

Goodson, 2006).

We willen benadrukken dat na het doorlopen van die drie stappen het proces niet eindigt. Het is de bedoeling dat de visie steeds het onderwerp van dialoog blijft. Systematische communicatie en reflectie door academici over, in dit geval, wereldburgerschap blijkt onontbeerlijk. Uit onderzoek blijkt immers dat indien dat niet het geval is, de attitude van de academici en bijgevolg hun manier van lesgeven niet verandert (Sng, 2008). Vooral in een onderwijscontext blijkt het van belang te zijn dat de professionelen, in dit geval de academici, een hoge mate van participatie wordt toegekend in het veranderingsproces (Buelens & Devos, 2004). We toonden reeds aan dat reflectie noodzakelijk is voor studenten om zich een attitude voor wereldburgerschap aan te meten. Voor het academisch personeel geldt dus dezelfde bevinding.

Met het belang van geëngageerd leiderschap zijn we bij het tweede aandachtspunt beland. Fullan (2002, 2004) stelt dat die leider de verantwoordelijkheid draagt om "de juiste mensen op de juiste plaats te krijgen". Durven delegeren is een belangrijk leiderschapskenmerk. We leerden daarnet immers dat elk lid van de organisatie verantwoordelijkheid moet dragen (cfr supra). Uit onderzoek blijkt dat transformationeel leiderschap in een periode van implementatie van een nieuwe visie het meest aangewezen is (Fullan, 2000, 2002; Geijsel et al, 2001).

Naast visie en leiderschap vinden we nog een aantal aandachtspunten. Zo blijkt een cultuur waarin er plaats is voor voortdurende kennisopbouw een belangrijke voorwaarde voor het succesvol verlopen van een implementatieproces (Fullan et al, 2004; Geijsel et al, 2001; Smyth, 2003). Dat kan bijvoorbeeld door bijscholing, maar ook door te bouwen aan een reflexieve cultuur waarbij de leden van de organisatie van elkaar leren (cfr supra). Banden met externe partners kunnen hier een meerwaarde bieden, omdat op die manier expertise wordt opgebouwd en uitgewisseld (Fullan, 2000, 2002). Dit doet denken aan de vorige paragraaf waarin we teruggrepen naar de stelling van Farquhar (2008) dat universiteiten in hun groei tot internationale instellingen banden met andere instellingen een voorwaarde zijn. Partnerschappen met externen zijn dus zowel belangrijk bij het uitbouwen van een leeromgeving voor wereldburgerschap, als bij het anticiperen op weerstand tegen het implementeren van wereldburgerschap in de cultuur van de instelling.

Dergelijke cultuur sluit aan bij het begrip "demanding culture" dat Fullan (2004) als een belangrijk organisatiekenmerk ziet bij verandering. Het duidt op een cultuur waarin de mensen weten dat verbetering een proces is waar hard aan gewerkt moet worden.

1.2.4 Besluit

Om deze theoretische benadering wereldburgerschap in een universitaire context af te sluiten willen we teruggrijpen naar welke inzichten we dienen te onthouden voor ons onderzoek. Op basis van de theorie stellen we immers onze onderzoeksvragen op.

We begonnen met de betekenis van het concept wereldburgerschap uit te pluizen. We leerden daaruit dat wereldburgerschap zowel rechten als plichten met zich mee brengt. Het begrip social justice, naar het voorbeeld van Ibrahim (2008), stond daarin centraal. Dit sloot rechtstreeks aan bij het hanteren van een inclusieve wereldvisie, wat betekent dat je inzicht hebt in de mechanismen van wereldwijde interdependenties. Wereldburgerschap draagt echter ook een aantal kritieken met zich mee die betrekking hebben op het niet bestaan van wereldpolitieke organen en

het utopische karakter ervan. Daarom zou het misschien beter niet als concept op zich benaderd worden. We opteerden er bijgevolg voor om een link te zoeken met een bestaand, algemeen aanvaard concept binnen het hoger onderwijs. Op die manier kan er in het hoger onderwijs toch tegemoet gekomen worden aan de gedetecteerde nood aan aandacht voor wereldburgerschap (cfr probleemstelling). Dit bracht ons bij levenslang leren. Levenslang leren is een belangrijke focus in het hedendaags beleidsdiscours binnen het hoger onderwijs. We merkten dat wereldburgerschap perfect past binnen een brede benadering van levenslang leren (cfr supra). Na het uitklaren van het begrip wereldburgerschap onderzochten we welke kenmerken een student die wereldburger is vertoont. Deze werden ingedeeld in elementen van kennis, vaardigheden en attitudes. Bovendien is het aanbevolen om ze niet categorisch, maar als een continuüm te benaderen. We baseren ons daarbij op de "levels of cultural awareness" van Gibson et al (2008) (zie Tabel 2).

In overeenstemming met met de probleemstelling vloeide uit bovenstaande denkoefeningen de constructie van een universiteit als leeromgeving voor wereldburgerschap. We behandelden zowel de pedagogische implicaties ervan als het belang van de universiteit als internationale omgeving. Wat betreft het leren en onderwijzen in de universiteit kwamen we tot de conclusie dat studentenactiverend onderwijs in combinatie met samenwerkend leren en een authentieke leersituatie belangrijke speerpunten zijn. Deze vormen van onderwijs aanbieden in een internationale leeromgeving zou wereldburgerschap faciliteren. We interpreteren internationalisering, in navolging van Murphy (2008) en de casestudies rond global university (Boni & Perez-Foquet, 2008) daarbij in zijn breedst mogelijke zin. Dit heeft zowel betrekking op zaken zoals een internationale dimensie in het curriculum, gastsprekers en debatten, als op contact met buitenlandse studenten en zelf naar het buitenland trekken. De uitbouw van ICT als hulpmiddel in het onderwijs is in dit hele verhaal een belangrijke ondersteuning.

Tenslotte analyseerden we hoe het universiteitsbeleid de introductie van het concept wereldburgerschap, weliswaar ingebed in bestaande onderwijsconcepten, zoals levenslang leren, kan ondersteunen. Het articuleren, investeren en onderhouden van een visie op wereldburgerschap, geëngageerd leiderschap en een reflexieve en veeleisende organisatiecultuur die ruimte biedt voor kennisopbouw bleken daarbij belangrijk.

1.3 Onderzoeksdoelstelling en onderzoeksvragen

Uit het theoretisch kader onthouden we een aantal aandachtspunten dat ons helpt de onderzoeksdoelstelling en -vragen te concretiseren. Een eerste belangrijk punt is dat we een consensus moeten krijgen over wat wereldburgerschap precies betekent. Cruciaal daarbij is om dit te concretiseren in een opsomming van kennis, vaardigheden en attitudes die een student als wereldburger kenmerken.

Vervolgens willen we door middel van dit onderzoek achterhalen welke plaats wereldburgerschap kan krijgen binnen een universitaire context en wat dit betekent voor de universiteit als leeromgeving. Uit de literatuur blijkt dat we daarbij moeten natrekken in welke mate de universiteit ruimte kan bieden aan reflectie en internationalisering. Deze twee factoren bleken immers van belang te zijn om een diepere vorm van leren, bijvoorbeeld een attitudeverandering, te bewerkstelligen. Bijkomend willen we natrekken in welke mate de universiteiten momenteel

technologisering in het leren en onderwijzen inpassen. We begrijpen immers dat het gebruik van ICT-toepassingen kan bijdragen tot het leren van wereldburgerschap.

Tenslotte zijn we van plan de beleidsimplicaties van wereldburgerschap in een universitaire context uit te pluizen. We hebben daarbij vooral aandacht voor de visie van de universiteit en het onderwijs- en onderzoeksmanagement. Met dit laatste doelen we vooral op hoe de universiteitsoverheid haar onderwijs- en onderzoekspersoneel best kan benaderen met het oog op de implementatie van wereldburgerschap in het leren en onderwijzen van de universiteit.

Met dit onderzoek willen we dus op zoek gaan naar een bruikbaar wereldburgerschapconcept voor universiteiten. De doelstelling van dit onderzoek is driedelig:

1. Uitgaande van de vaststelling dat er geen eenduidige definiëring voor wereldburgerschap bestaat, willen we er één construeren die bruikbaar is binnen een universitaire onderwijscontext.
2. We willen inzicht verwerven in factoren die op het beleidsniveau van een universiteit aanwezig moeten zijn opdat wereldburgerschap een bruikbaar concept wordt binnen academisch onderwijs.
3. Met de definitie als vertrekpunt gaan we op zoek naar (rand)voorwaarden om het wereldburgerschapconcept te implementeren in een universitaire onderwijscontext.

We vertaalden de onderzoeksdoelstelling op basis van het theoretisch kader in de onderstaande onderzoeksvragen:

1. Welke concrete invulling geven academische overheden van Vlaamse universiteiten en andere betrokken actoren op het vlak van wereldburgerschap in universiteiten aan wereldburgerschap?
 - 1.1 Wat zijn de kenmerken van wereldburgerschap?
 - 1.2 Wat zijn de competenties, in termen van kennis, vaardigheden en attitudes, van een student als wereldburger volgens beleidsactoren?
 - 1.3 Wat is de rol van de universiteit in het vormen van universiteitsstudenten tot wereldburgers?
2. Aan welke voorwaarden moeten de Vlaamse universiteiten voldoen opdat wereldburgerschap een bruikbaar concept zou zijn?
 - 2.1 Hoe kunnen Vlaamse universiteiten ruimte voor reflexiviteit wat betreft de inrichting van het universitair onderwijs creëren?
 - 2.2 Op welke manier kunnen de academische overheden van de Vlaamse universiteiten ruimte maken voor internationalisering in functie van wereldburgerschap?
3. Met welke randvoorwaarden dienen universiteiten rekening te houden bij de implementatie van een academische omgeving waarin wereldburgerschap een plaats heeft?
 - 3.1 Wat betekent de implementatie van wereldburgerschap in de universiteit voor de visie van de universiteit?
 - 3.2 Wat betekent de implementatie van wereldburgerschap in de universiteit voor het onderwijs- en onderzoeksmanagement?

Hoofdstuk 2 Methode

2.1 Algemene onderzoeksofzet

Het onderzoek is opgebouwd uit verschillende fasen: een delphi-onderzoek en diepte-interviews. Wat betreft de eerste fase kozen we in het kader van dit onderzoek voor de conventionele of explorerende delphi. Met dergelijke methode wordt een voorgestructureerde vragenlijst telkens opnieuw in een aangepaste vorm aan hetzelfde panel van deskundigen voorgelegd. Het uiteindelijke doel is het opstellen en beoordelen van lange-termijn-prognoses. Dit sluit aan bij de doelstelling van ons onderzoek. We willen namelijk een bruikbaar concept voor wereldburgerschap in universiteiten construeren en aanbevelingen geven over de toekomstige implementatie ervan. We gaan met andere woorden voorspellen hoe universiteiten als kweekvijvers van wereldburgers er zouden kunnen uitzien. De resultaten van het delphi-onderzoek stelden ons in staat de onderzoeksvragen 1.1 t.e.m. 2.1 en in beperkte mate de vragen 2.2 t.e.m. 3.3 te beantwoorden. In de laatste fase van het onderzoek hielden we diepte-interviews. Die waren gebaseerd op de resultaten van het delphi-onderzoek en boden vooral antwoord op de onderzoeksvragen 2.2 t.e.m. 3.3.

2.2 Deelnemers

De participanten van het delphi-onderzoek bestonden uit een selectie van sleutelfiguren binnen het onderwijsbeleid, internationalisering en kwaliteitszorg van de verschillende Vlaamse universiteiten; vertegenwoordigers van instanties werkzaam op het vlak van onderwijsbeleid (vb. Departement Onderwijs, Nederlands-Vlaamse AccreditatieOrganisatie) en vertegenwoordigers van organisaties die vertrouwd zijn met wereldburgerschapeducatie binnen het hoger onderwijs (vb. Kleur Bekennen, Universitair Centrum voor OntwikkelingsSamenwerking (UCOS vzw), etc.). Deze laatste groep werd betrokken, omdat uit de literatuur blijkt dat banden met externe experts bijdragen tot kennisopbouw. Op zijn beurt blijkt uit het theoretisch kader dat kennisopbouw een randvoorwaarde is voor een succesvol implementatieproces (cfr supra).

We contacteerden per mail drieëndertig mogelijke respondenten met de vraag om te participeren aan het onderzoek. We hielden een databestand bij van wie al dan niet reageerde op de mail. Enkele weken nadat de eerste mail verstuurd werd, contacteerden we opnieuw de respondenten die tot dan toe nog niet reageerden. Negentien personen waren bereid hun medewerking te verlenen. Uiteindelijk voltooiden vijftien respondenten het volledige traject. Het mailverkeer vindt u in bijlage.

De diepte-interviews namen we af van 5 rectoren (waarvan 2 vicerectoren) van alle Vlaamse universiteiten⁵. Omwille van de cruciale positie die deze respondenten bekleden in het universiteitsbeleid, waren zij in staat de ideeën die uit het delphi-onderzoek naar voren kwamen te kaderen binnen het huidige en toekomstige universiteitsbeleid.

⁵ Het gaat om Universiteit Hasselt (UH), Universiteit Gent (UG), Universiteit Antwerpen (UA), Katholieke Universiteit Leuven (KUL) en Vrije Universiteit Brussel (VUB).

2.3 Onderzoeksinstrumenten

Documentenanalyse. Ter voorbereiding op het delphi-onderzoek analyseerden we de visieteksten van de Vlaamse universiteiten. We zochten daarbij aanknopingspunten naar het concept wereldburgerschap. De documenten die we daarvoor gebruikten waren de visies, missieverklaring en strategische verklaringen en opdrachtverklaringen die te vinden zijn op de websites van de verschillende universiteiten.

Delphi-onderzoek. We legden een voorgestructureerde vragenlijst in verschillende rondes telkens opnieuw in een aangepaste vorm aan hetzelfde panel van deskundigen voorgelegd. Concreet pakten we het delphi-onderzoek in twee rondes aan. Na elke ronde koppelden we de verwerkte verwerkte antwoorden terug naar alle panelleden. Zij konden dan opnieuw reageren op de vorige ronde. De vragen die we stelden zijn sterk gelijklopend met de onderzoeksvragen. De lezer zal dit ook merken bij de weergave van de resultaten van het onderzoek. Op basis van de resultaten van het delphi-onderzoek stelden we de topic-lijst voor de diepte-interviews op.

Diepte-interviews. We bevroegen de rectoren en vice-rectoren over hun visie op internationalisering, wat dit kan betekenen in het kader van wereldburgerschap en de implicaties daarvan voor het universiteitsbeleid. Het waren open interviews die we afnamen aan de hand van een topic-lijst. De interviews duurden drie kwartier tot een uur.

2.4 Analyse

De visieteksten van de verschillende universiteiten analyseerden we door schriftelijk te labelen volgens de termen die we in het theoretisch kader aan wereldburgerschap linkten. De vragenlijsten uit het delphi-onderzoek en de diepte-interviews werden telkens verwerkt met behulp van het softwareprogramma atlas-ti. De antwoorden werden ingevoerd en vervolgens gelabeld. Daarna creëerden we op basis van de labelling netwerken. Die stelden ons in staat de verbanden en de aard van de relatie tussen de antwoorden van de verschillende respondenten bloot te leggen en te benoemen.

Hoofdstuk 3 Resultaten van het onderzoek

Overeenkomstig het theoretisch kader en de onderzoeksvragen behandelen we de resultaten van het onderzoek. We gaan eerst in op de definiëring van wereldburgerschap, om vervolgens de kennis, vaardigheden en attitudes van een student als wereldburger te bepalen. Daarna bespreken we de universiteit als leerklimaat voor wereldburgerschap door enerzijds de implicaties voor het leren en onderwijzen te schetsen. Anderzijds spreken we over de mate van internationalisering in de Vlaamse universiteiten en wat dat betekent voor de inburgering van wereldburgerschap in de universiteit. Tenslotte onderzochten we de beleidsconsequenties van de implementatie van wereldburgerschap in de universiteit. We deden dit op zowel onderzoeks- als onderwijsgebied. In dit laatste onderdeel nemen we de resultaten van de documentenanalyse op. Het belang van de inbedding van het concept in de visie van de universiteit bleek immers uit onze theoretische inzichten rond de implicaties op beleidsniveau (zie 1.2.3.3).

3.1 Definiëring van het concept wereldburgerschap

We legden de respondenten de definitie van wereldburgerschap volgens Green (2002) en Schultz (2007) voor (cfr supra). We vroegen hen indien ze zelf een definitie voor wereldburgerschap zouden construeren, welke elementen daarin onontbeerlijk zijn. Ze kregen ook de ruimte om opmerkingen te maken over het concept wereldburgerschap. Uit de antwoorden konden we drie thema's onderscheiden: de beschrijving van de inhoud van het concept, de constructie van het concept en valkuilen bij de inhoud en de constructie van het concept.

Wat betreft de inhoud van het concept merkten we drie overkoepelende elementen op in de antwoorden. Een eerste betreft de associatie tussen wereldburgerschap en een **inclusief wereldbeeld**. Dat inclusief wereldbeeld is opgebouwd rond het hebben van inzicht in de interdependentie tussen verschillende werelddelen, regio's, volkeren, economische, politieke, culturele en ethische processen. Deze interdependentie komt, volgens de respondenten, voort uit processen van globalisering en lokalisering. Dit betekent dat de wereld de biotoop van de mens geworden is en omwille van die ontwikkeling is inzicht in de interdependentie, inzicht in de manier waarop de wereld 'werkt' noodzakelijk. Sommige respondenten halen in dat opzicht de focus op duurzame ontwikkeling aan. Zij vinden dat inzicht in de interdependentie toekomstgericht nadenken over constructieve en duurzame ontwikkelingen impliceert. Samenhangend daarmee komen uit de antwoorden **solidariteit** en voeling met de wereld naar voor als cruciale elementen van het concept wereldburgerschap. Men geeft aan dat dit het gevoelsmatige betreft, terwijl het inclusief wereldbeeld eerder een bewustzijn, of met andere woorden het cognitieve, raakt. Niet zelden wordt dit gevoelsmatige gekoppeld aan het gedragsmatige, namelijk het aangaan van sociaal engagement. Sommige respondenten hebben het in dat geval over *actief* wereldburgerschap. We komen hier later op terug (zie 3.2).

Tenslotte wordt ook de noodzakelijkheid van een **filosofische basis** bij de invulling van het concept vermeld. Het humanisme, de maakbaarheid van de samenleving en de zorg voor een evenwichtige relatie tussen de levenswereld en de wereld van de fenomenen komen aan bod.

Een aantal respondenten gaan naast de inhoudsbepaling van het concept ook in op hoe wereldburgerschap als concept geconstrueerd wordt. In de tweede ronde werd dit door een grote meerderheid bijgevallen. Samenvattend kunnen we stellen dat zij het belangrijk vinden dat er over dit concept gedialogeed wordt. Men heeft het over een maatschappelijk akkoord omtrent het belang van dergelijke **dialoog**. De invulling van het concept is echter een **persoonlijke aangelegenheid**. Een respondent bedenkt dat het daarom logisch en ook wenselijk is dat er geen eenduidige definitie bestaat van wereldburgerschap, omdat dit moet overgelaten worden aan de persoonlijke zoektocht van individuen. Dat heeft tot gevolg dat het concept wereldburgerschap een uiterst relatief construct is.

Bovenstaande opmerking houdt rechtstreeks verband met de eerste valkuil die genoemd wordt omtrent de inhoud en de constructie van het concept wereldburgerschap: de link met het concept **burgerschap**. Het woord 'burgerschap' in de term wereldburgerschap verwijst naar politieke of democratische organen. Echter, op wereldvlak bestaan dergelijke organen niet. Je kan bijvoorbeeld niet stemmen voor een democratisch wereldsysteem, er wordt geen verantwoording afgelegd aan de wereldburgers voor beslissingen die impact hebben op wereldvlak, ... Volgens deze interpretatie zou wereldburgerschap een leeg begrip zijn. Sommige respondenten interpreteren burgerschap op een andere manier, waardoor deze valkuil gemeden wordt. Zij zien het als een verantwoordelijkheid, het hebben van plichten. Een wereldburger is dan iemand die zich lid voelt van een gemeenschap en de verantwoordelijkheid voelt en de plicht heeft om mee na te denken over hoe die gemeenschap georganiseerd wordt.

Een tweede probleem is het feit dat wereldburgerschap al te gauw een **westers getinte definiëring** toespeeld krijgt. De valkuil bestaat er in dat we ons als westerlingen overschatten en niet-westerlingen gaan betuttelen met onze waarden en normen. Samenhangend daarmee luidt de kritiek dat wereldburgerschap de neiging heeft om te ambitieus te zijn en daardoor onwerkbaar wordt. Één respondent gebruikt in dit kader de beeldspraak van de wereldburger als **moderne missionaris**. Andere respondenten traden dit bij.

3.2 De universiteitsstudent als wereldburger

Conform de literatuur vroegen we de respondenten over welke competenties een universiteitsstudent volgens hen moet beschikken om van een wereldburger te kunnen spreken. Net als bij de vraag over het concept wereldburgerschap, konden ze daarbij beroep doen op meerder beschrijvingen uit de literatuur. Er werd verzocht om in te gaan op zowel kennis, vaardigheden als attitudes.

De kennisgebieden die genoemd worden zijn: filosofie, cultuur, ethiek, politiek, psychologie, geschiedenis, recht, talen, antropologie, ecologie, actualiteit en het zelf. De respondenten stellen dat bij deze verschillende kennisgebieden steeds een globale kijk en dus inzicht in wereldwijde interdependenties hoort.

Wat betreft de vaardigheden moet de student over onderzoekscompetenties en communicatieve vaardigheden beschikken. Opvallend zijn eveneens de zaken die we kunnen relateren aan levenslang leren. Meermaals worden (zelf)reflectieve en (zelf)kritische vaardigheden en bewustzijn en in handen nemen van het eigen leerproces genoemd. Daarnaast zijn er nog constructief denken,

inlevingsvermogen en relativiseringsvermogen.

De attitudes waarover een universiteitsstudent als wereldburger beschikt kunnen we in drie clusters opdelen. De eerste bestaat uit trefwoorden als interesse, leergierigheid, nieuwsgierigheid en verwondering. De tweede groep betreft solidariteit, respect, voeling en verdraagzaamheid. Tenslotte is er de derde met bereidheid tot dialoog en een open houding.

Naast kennis, vaardigheden en attitudes noemen sommige respondenten het gedragmatige aspect. Daarmee wordt bedoeld op het aangaan van sociaal engagement. Uit de antwoorden blijkt dat harmonie en afstemming van kennis, vaardigheden, attitude en gedrag een sleutelement is om van een universiteitsstudent als wereldburger te kunnen spreken.

Bij de terugkoppeling van de antwoorden uit de eerste ronde ontstond een discussie over het feit of **onderscheid tussen de begrippen wereldburgerschap en actief wereldburgerschap** nuttig is. Actief wereldburgerschap doelt op het gedragsmatige aspect zoals hierboven omschreven. We konden drie groepen van antwoorden onderscheiden. Een eerste was dat sociaal engagement inherent is aan wereldburgerschap. De tweede dat wereldburgerschap ook mogelijk is zonder activiteit. Als we deze groepen antwoorden van dichterbij onder de loep nemen, stellen we vast dat de manier waarop sociaal engagement omschreven wordt, bepalend is voor de groep waartoe het antwoord behoort. De respondenten die vinden dat wereldburgerschap een sociaal engagement impliceert, geven te kennen dat ze daaronder een consequent sociaal geëngageerd gedrag begrijpen. De andere groep vindt dat sociaal engagement ook latent aanwezig kan zijn, bijvoorbeeld onder de vorm van een attitude van verdraagzaamheid. Men linkt hier dus het gedragsmatige en gevoelsmatige aspect van wereldburgerschap.

De derde groep van antwoorden brengt de eerste twee samen. Die ziet wereldburgerschap namelijk als een gradueel concept. Dat betekent dat je "een beetje meer of een beetje minder wereldburger kan zijn, maar niemand is helemaal wel of helemaal niet wereldburger". Hoe vaker een individu keuzes maken die blijk geven van sociaal engagement, hoe meer wereldburger je wordt. Maar ook bij deze benadering is voorzichtigheid geboden, omdat verschillende respondenten stellen dat het niet nuttig is om het onderscheid te maken door een aparte benadering te gebruiken voor mensen die sociaal meer geëngageerd zijn dan anderen. Één respondent illustreert dit treffend:

"Zelfs de grootste wereldverbeteraar zal af en toe in zijn zetel blijven zitten in plaats van naar een boeiend debat over een maatschappelijk heikel thema te gaan. Omgekeerd kan zelfs de meest gemakzuchtige mens af en toe zijn burens helpen of misschien eens een petitie tekenen. Ook kan iemand bijvoorbeeld minder vaak fair trade kopen en minder vaak in betogingen meelopen, maar wel consequent een attitude van openheid en respect aannemen".

Een tweede punt van discussie ontstond uit de vraag van een respondent **of je wel kon spreken van wereldburgerschap**, aangezien de beschreven kennis, vaardigheden en attitudes sterk overeenkomen met burgerschapscompetenties. Het delphi-panel bood geen antwoord op deze vraag. De twijfel over de bruikbaarheid van het concept wereldburgerschap bleef doorheen het hele onderzoek leven (zie ook 3.1).

3.3 De universiteit als leeromgeving

In de eerste ronde van het delphi-onderzoek stelden we de respondenten de vraag of het de taak van de universiteit is om aandacht te hebben voor wereldburgerschap en waarom. Het bleek dat ze het eens waren over de rol van de universiteit in het vormen van studenten als wereldburgers. Omdat hogere studies volgens hen een belangrijke beïnvloedende factor zijn in de persoonsvorming van een student en de wereldburgerschapcompetenties die we in de vorige paragraaf omschreven hebben studenten volgens de respondenten nodig om in een geglobaliseerde maatschappij te kunnen functioneren. Maar er zijn respondenten die zich de vraag stellen hoe ver een universiteit daarin moet gaan. Onderstaande uitspraak illustreert dit:

"Er is een groot verschil tussen een universiteit als producent van vakidioten en één van wereldburgers. De universiteit is eigenlijk een relatief gesloten ruimte en ze moet net open zijn wil je die kennis, attitude en vaardigheden van wereldburgers meegeven."

In de volgende paragrafen gaan we in op de kenmerken van een universiteit als leeromgeving voor wereldburgerschap. We gaan zowel in op de pedagogische implicaties als op het openstellen van de universiteit naar de lokale en internationale omgeving.

3.2.1 Pedagogische implicaties

Volgens de respondenten van het delphi-onderzoek is in de eerste plaats ruimte maken voor wereldburgerschap voor hun studenten een belangrijke taak van de universiteit. Die ruimte kan zowel curriculaire als extracurriculaire gecreëerd worden. **Curriculaire** worden verschillende voorbeelden aangehaald zoals. Zo zou er aandacht moeten zijn voor de genoemde kennis, vaardigheden, attitudes en gedragingen eigen aan wereldburger (cfr supra) in de cursussen. Dat kan door bijvoorbeeld thema's die passen bij de genoemde kennisgebieden te incorporeren in de cursussen door die te linken aan het eigen vakgebied. Naast dit vakgebonden voorbeeld, stelt men eveneens een vakoverschrijdende benadering voor. Zo zouden er keuzevakken aangeboden kunnen worden die gericht zijn op wereldburgerschapsthema's, zoals een vak levensbeschouwing. Verder opteren de respondenten voor het stimuleren van buitenlandse studieverblijven, stages of thesissen. Een voortvloeiende daarvan is het talenonderwijs. Alle respondenten zijn het er over eens dat het aanleren van een vreemde taal een nuttige ondersteuning is van een trip in het kader van de studie naar het buitenland. Maar talenonderwijs, of vakgerichte cursussen in een andere taal, kunnen ook dienstig zijn voor thuisblijvende studenten. De respondenten zien dit als een middel om internationale contacten aan te gaan en dat zou op zijn beurt wereldburgerschap ten goede komen. Het zou eveneens van belang zijn voor de internationale uitstraling van de universiteit, maar daar komen we later op terug. Wat betreft de **extracurriculaire** activiteiten zijn lezingen, debatten, inleefreizen- en ateliers voorbeelden. In het licht daarvan wordt opgeworpen initiatieven door studenten te stimuleren. Er kan eveneens een brug gelegd worden tussen extracurriculaire en curriculaire activiteiten in de vorm van studiepunten.

Naast deze programmagebonden aangelegenheden gaan een paar respondenten in op de **didactiek** die zij als gepast zien voor het vormen van wereldburgers. Er worden een aantal benaderingen van leren en onderwijzen genoemd: interactief en samenwerkend leren, authentiek leren, projectonderwijs, e-learning en afstandsleren. Centraal daarbij staat dat studenten, ook en

vooral studenten met een verschillende culturele achtergrond, met elkaar in contact gebracht worden en interageren in een authentieke situatie over een authentieke vraagstelling of probleem.

De docenten spelen hierin een cruciale rol. Bijna alle respondenten noemen het noodzakelijk dat de docenten wereldburgerschap in zich dragen willen ze het aan hun studenten overbrengen door bijvoorbeeld maatschappelijke relevante thema's en een internationale invalshoek in hun onderwijs in te bedden. Er wordt geopperd dat een attitude van wereldburgerschap past of zou moeten passen binnen de basiskwalificaties van docenten. Bovendien moeten ze de competenties hebben om de genoemde didactische methodieken te hanteren. Docenten moeten met andere woorden over een bepaalde **didactische en inhoudelijke onderlegdheid** beschikken. Docenten kunnen daarin op verschillende manieren ondersteund worden. Enkele respondenten brachten het idee van docententrainingen ter berde, maar niet iedereen onthaalde dit positief. Sommigen waren van mening dat aparte docententrainingen rond wereldburgerschap niet nodig zijn, omdat dit tot een te schoolse aanpak zou leiden, wat afschrikkend werkt. Wel geeft de meerderheid van de respondenten aan dat ondersteuning gevonden kan worden in de bestaande structuren van docentenprofessionalisering. Daarnaast zouden ook docenten gestimuleerd moeten worden om zich op het extracurriculaire circuit (cfr supra) te bewegen.

Naast vorming van de inhoudelijke en didactische competenties kunnen universiteiten hun docenten beleidsmatig motiveren door middel van een stimulerend personeelsbeleid. We komen hier later op terug (cfr. 3.5).

3.2.2 Een geïnternationaliseerde en maatschappelijk geëngageerde universiteit als leeromgeving

Uit het delphi-onderzoek kwam naar boven dat internationalisering van de universiteit een belangrijk middel is voor het afleveren van studenten met wereldburgerschapcompetenties. Daarenboven blijkt dat de universiteit aandacht dient te besteden aan een maatschappelijk engagement. We gebruikten de diepte-interviews om na te gaan wat de huidige situatie op de Vlaamse universiteiten is qua internationalisering, en bijkomend qua maatschappelijk engagement, en of de ideeën gelanceerd door de respondenten van het delphi-onderzoek haalbaar zijn volgens de verschillende rectoraten.

Internationalisering blijkt een containerbegrip te zijn, dat verschillende ladingen dekt. We kunnen de verschillende elementen die in het onderzoek aan bod kwamen onder de volgende categorieën thuisbrengen: mobiliteit van studenten, mobiliteit van docenten, internationalisering@home en samenwerking met andere instellingen. Daarnaast zullen we stilstaan bij maatschappelijke dienstverlening door de universiteit.

Het eerste waar de meeste respondenten op in gaan als het internationalisering betreft, is de mobiliteit van studenten. Voorbeelden die aangehaald worden zijn buitenlandse stages en/of thesissen, een buitenlands studieverblijf, internationale uitwisseling, studiereizen, inleefreizen... De meeste respondenten, zowel van het delphi-onderzoek als van de diepte-interviews, beamen dat een buitenlandse ervaring een onmiskenbare invloed heeft op de persoonsvorming van een student. Waar ze het evenzeer over eens zijn, is het lage aantal studenten dat een buitenlandse

stage of studieverblijf aangaat, de zogenaamde uitgaande studenten, alsook het aantal inkomende buitenlandse studenten. De cijfers liggen, uitgezonderd één universiteit die een uitzonderlijke transnationale overeenkomst heeft, niet hoger dan 5%.

De oorzaak van die lage cijfers wordt in verschillende domeinen gezocht. Ten eerste zijn er enkele **decretale problemen**. Het financieringsbeleid maakt het onthalen van niet EU-studenten moeilijk. Slechts 2% van de totale studentenpopulatie mag niet EU-studenten zijn. Alles wat boven die 2% komt, wordt niet door de overheid gefinancierd. De oplossing zou uit verhoogde inschrijvingsgelden kunnen bestaan, maar verschillende (vice-)rectoren en respondenten uit het delphi-onderzoek geven aan dit onethisch te vinden. Één Vlaamse universiteit kan het zich permitteren om boven die financierbare 2% te gaan, omdat zij over een transnationaal samenwerkingsakkoord beschikken. Ook de taalwetgeving creëert obstakels, zowel voor niet EU- als EU-studenten. Een Vlaamse universiteit mag immers geen anderstalige programma's opstellen, zonder een Nederlandstalige variant in diezelfde instelling, of in een partnerinstelling uit dezelfde provincie. Bovendien is dit enkel mogelijk voor masteropleidingen, in tegenstellingen tot de bacheloropleidingen. Alle respondenten geven nochtans aan dat anderstalige, bijvoorbeeld Engelstalige opleidingen, niet alleen de buitenlandse studenten, maar ook de Vlaamse studenten ten goede komt⁶. Ze zijn ervan overtuigd dat het de weerbaarheid van studenten in een geglobaliseerde arbeidsmarkt zou vergroten. Enkele respondenten uit de diepte-interviews geven dan ook aan dat ze in de nabije toekomst een versoepeling van de wetgeving verwachten, zodra het politieke klimaat daar gunstig toe is.

Verder wordt ook ingegaan op de nodige **flexibiliteit in de curricula** om studenten optimaal de mogelijkheden te bieden om naar het buitenland te trekken. Het gelijkstellen van credits en een soepele hantering van tijdspaden in cursussen en examens worden als voorbeelden genoemd. Dit zou al heel wat beter uitgebouwd zijn dan vroeger, maar moet volgens de respondenten nog verder structureel verankerd worden.

Als laatste oorzaak van de lage cijfers, wordt gewezen op de zogenaamde **kerktorenmentaliteit**. Sommige respondenten hebben de indruk dat een deel van de studenten opnieuw meer vasthoudt aan de Vlaamse grond dan vroeger.

Een tweede categorie van internationalisering is de mobilititeit van docenten. Daaronder wordt begrepen het onthalen en uitsturen van gastdocenten, uitwisselingen, onderzoek voeren in het buitenland en ontwikkelingssamenwerking. Dit kan bovendien belangrijk zijn in het kader van de mobiliteit van studenten. Studenten kunnen uitgestuurd worden daar waar hun professoren zijn of banden hebben.

Er wordt gesteld dat elke zichzelf respecterende universiteit alle bovenstaande activiteiten onderneemt. We moeten wel vaststellen dat dit voor ontwikkelingssamenwerking iets moeilijker ligt. De **waardering** ervoor ligt namelijk lager, hoewel een respondent uit de diepte-interviews aangeeft dat er zich bij de jonge docenten een mentaliteitsverschuiving voordoet. De oorzaak van de moeilijkheden en eventuele onderwaardering ligt in het feit dat publicaties in dergelijke projecten vaak wat langer op zich laten wachten en dat de docent tijdens het ontwikkelingsproject

⁶ Het organiseren van anderstalige studieprogramma's, ook voor Vlaamse studenten, komt uitgebreider aan bod in een volgende paragraaf rond internationalisering@home.

weinig tot geen onderwijsoutput leveren. Dat zijn echter net de twee hoofdzaken waarop een docent beoordeeld wordt in het kader van een promotiebeleid. Niet iedereen bestempelt dit als een probleem, omdat docenten en onderzoekers die enige autoriteit genieten en/of zich in een nichesector begeven weinig waarschijnlijk ondergewaardeerd zullen worden doordat ze zich in ontwikkelingssamenwerkingsprojecten engageren. Bovendien zijn sommige onderzoeksdomeinen onlosmakelijk verbonden met (onder)ontwikkeling. Door incentives te voorzien voor ontwikkelingssamenwerking en andere internationale activiteiten kunnen docenten die buiten deze categorie vallen toch gestimuleerd worden. We komen hier later op terug in het volgende hoofdstuk over de implicaties voor het universiteitsbeleid.

Om ook studenten die 'onder de kerktoren' blijven tijdens hun studiercarrière een internationale ervaring te hebben, richtten alle Vlaamse universiteiten 'internationalisering@home' in. Verschillende voorbeelden daarvan die de respondenten noemen staan in verband met de vorige paragrafen. We denken dan aan lessen van gastdocenten, het in contact komen met buitenlandse studenten, proffen die hun eigen buitenlandse (onderzoeks)ervaringen in de cursusinhoud verwerken, het volgen van cursussen in een andere taal, afstandsonderwijs en e-learning in samenwerking met een buitenlandse onderwijsinstelling, bijvoorbeeld door middel van video conferencing en simpelweg het integreren van een internationale invalshoek in de verschillende opleidingen en/of cursussen. Ook aan het volgen van taalvakken an sich, ongeacht de studierichting en ongeacht het al dan niet hebben van buitenlandse plannen, vinden alle respondenten belangrijk in het kader van wereldburgerschap.

Een probleem dat we hierbij vaststellen is dat **ICT-toepassingen** in het kader van e-learning voor alle instellingen nog in de kinderschoenen staan en ook weinig gebruikt worden. Ook het in **contact** brengen van Vlaamse en buitenlandse studenten blijkt bijkomende inspanningen te vergen. Buitenlandse studenten hebben de neiging om vooral met elkaar op te trekken en Vlaamse studenten zoeken niet altijd spontaan contact met de buitenlandse studenten. De invloed van de taalwetgeving op de vormgeving van opleidingen (cfr supra) draagt daar uiteraard toe bij. Voorbeelden van inspanningen die instellingen leveren zijn opleidingsonderdelen uit de anderstalige programma's voor buitenlandse studenten als keuzevak aanbieden aan Vlaamse studenten, het delen van thesistopics door een Vlaamse en buitenlandse student en het organiseren van meer informele contactmomenten.

Een volgende vorm van internationalisering is het aangaan van partnerschappen met andere instellingen. Dit is een ondersteuning van alle bovenstaande vormen van internationalisering, maar ook een internationaliseringstrategie op zichzelf. **Partnerschappen tussen universiteiten** kunnen zich zowel op onderzoeks- als op onderwijsvlak situeren. In termen van onderzoek spreken de respondenten over collaborative research als bundeling van excellentie. Daar kunnen onderzoekscentra uit groeien die bestaan uit experts op eenzelfde gebied, afkomstig uit verschillende universiteiten. Daarnaast spreekt men over de mogelijkheid tot gedeeld onderwijs. Voorbeelden daarvan sluiten aan bij enkele die we in het kader van internationalisering@home aanhaalden (gastdocenten, video conferencing). Maar ook het organiseren van gemeenschappelijke opleidingen waarbij de studenten tijdens hun opleiding van de ene naar de andere instelling

trekken behoort tot de ideeën. Dit kan zowel nationaal als internationaal. Volgens de respondenten bestaan er reeds enkele dergelijke opleidingen in Europa, maar het is nog geen gangbare praktijk. Samenwerking tussen verschillende onderwijs- of onderzoeksinstituten kan zowel op nationaal als op internationaal vlak. Maar wat betreft dit eerste zijn de respondenten uit het delphi-onderzoek van mening dat er een barrière bestaat. Het **concurrentiële discours** tussen de Vlaamse universiteiten zou volgens hen structuralisering van de reeds veelvuldig voorkomende samenwerkingsinitiatieven aan de basis (bv. tussen professoren, vakgroepen of faculteiten) tegenhouden. Het huidige beleidsdiscours (financieringsdecreet) zou dit versterken. Een respondent uit de diepte-interviews beaamt dit volmondig door te stellen dat de top van de universiteiten door hun economisch denkpatroon dergelijke samenwerkingen liever niet te verregaand naar instellingsniveau vertalen. De andere rectoraten zijn voorzichtiger in hun uitspraken hieromtrent en minimaliseren de concurrentiële sfeer.

Partnerschappen op vlak van onderwijs en onderzoek kunnen zich weliswaar niet enkel voordoen tussen verschillende onderwijs- en onderzoeksinstituten, maar ook tussen onderwijs- en onderzoeksinstituten en het bedrijfsleven, of de non-profitsector. Wat betreft **samenwerking met de bedrijfswereld** wordt de opmerking gegeven dat waakzaamheid geboden is en dat het aangewezen zou zijn eerder met een sector samen te werken, dan met één (of meerdere) specifieke bedrijven. Dit om afhankelijkheid te vermijden. **Samenwerking met de non-profitsector** sluit eerder aan bij maatschappelijk engagement. In de volgende paragraaf gaan we hier op in.

Onder maatschappelijk engagement verstaan de respondenten van het delphi-onderzoek aandacht van de universiteit voor zaken zoals duurzame ontwikkeling, ecologie, onderzoek en onderwijs ten dienste van de samenleving, een ethisch aankoopbeleid ... **Samenwerking met publieke organen, het maatschappelijk middenveld en non-gouvernementele organisaties (NGO's)** zien de respondenten als ondersteuning hiervan. Op basis van de diepte-interviews stellen we dat elke Vlaamse universiteit hier, expliciet of impliciet aandacht voor heeft. Wel wordt gesteld dat dit zeker nog verder kan uitgebouwd worden.

3.4 Implicaties voor het universiteitsbeleid

Zowel in het delphi-onderzoek als de diepte-interviews bevroegen we de respondenten over de manier waarop het universiteitsbeleid wereldburgerschap in haar universiteit kan faciliteren. Meer concreet betekent dit dat we nagingen hoe de gedetecteerde kenmerken van een universiteit als leeromgeving (pedagogische implicaties en internationalisering en maatschappelijk engagement) door beleidsinitiatieven ondersteund kunnen worden. We behandelen drie thema's: het belang en de constructie van een visie, structuur en coördinatie, en personeelsbeleid.

Een visie op wereldburgerschap. Verschillende respondenten uit het delphi-onderzoek wijzen op het belang van **de concretisering van een visie** op wereldburgerschap. Er rijst consensus over het feit dat die het best ingebed wordt in de bestaande visie van de universiteit. Ook beveelt men aan om de visie te koppelen aan het onderwijsconcept, zodat er een samenhangend beleid ontstaat. Uit

de diepte-interviews leren we dat de rectoren in de bestaande visies van hun universiteiten aanknopingspunten zien met wereldburgerschap. Een vluchtige blik op de visies, missies, strategische en opdrachtverklaringen van de Vlaamse universiteiten leert ons dat zij inderdaad reeds één of meerder aanknopingspunten met wereldburgerschap vertonen. We leiden dit af uit het termgebruik in deze documenten. In geen enkel document vinden we het woord wereldburgerschap letterlijk terug, maar we treffen wel een aantal termen aan die verband houden met thema's die we aanhaalden in het theoretisch kader en in hierboven omschreven resultaten. Dit heeft dan vooral betrekking op enerzijds pedagogische implicaties en anderzijds internationalisering en maatschappelijke dienstverlening. Wat betreft pedagogische implicaties lezen we begrippen als studentgerichte universiteit, kritische en zelfsturende studenten vormen en actief onderwijs op maat van de student. Twee van de vijf universiteiten profileren hun onderwijs expliciet als studentenactiverend. Op het vlak van internationalisering en maatschappelijke dienstverlening spreken alle universiteiten zich expliciet uit. Internationale uitstraling, mobiliteit keren meermaals terug. Ook het belang van partnerschappen, netwerken en multidisciplinaire samenwerking, zowel met andere onderwijs- en onderzoeksinstellingen als met maatschappelijke actoren worden onderkend. Één universiteit heeft uitdrukkelijk aandacht voor duurzame ontwikkeling en mondiale vorming.

Over **de constructie van een geconcretiseerde visie** over wereldburgerschap ontstond in het delphi-onderzoek een discussie. Heel wat respondenten stelden dat het belangrijk is dat dergelijke gedragen wordt door alle geledingen van de universiteit. Ze komt dus bij voorkeur tot stand in een sfeer van grote betrokkenheid, door bijvoorbeeld aan iedereen de mogelijkheid te bieden tot deelname aan discussie over de visie. Op die manier kunnen barrières of weerstanden met betrekking tot het concept ontdekt worden. Iedereen kon zich vinden in dit laatste, maar er ontstond onenigheid over "gedragenheid door alle geledingen". Er werd geopperd dat net door het feit dat de universiteit een democratische instelling is, eensgezindheid niet wenselijk is. Daarmee werd bedoeld dat de visie, ook na de initiële constructie ervan, steeds onderwerp van discussie moet blijven en geen onveranderlijk iets mag zijn. De conclusie luidde uiteindelijk dat een visie op wereldburgerschap bij voorkeur het product is van een instellingsbrede discussie, waarbij alle geledingen betrokken worden. Daarenboven moet de discussie blijvend gevoerd worden en kan de visie als gevolg van die discussie aangepast worden.

Uit het delphi-onderzoek komt naar voor dat het centrale beleidsniveau de taak heeft om de groei en waarborging van een cultuur voor wereldburgerschap in de universiteit de taak te coördineren en faciliteren te bieden. Het gaat hier over de constructie van een visie over wereldburgerschap, maar ook over het werkelijk uitvoeren van die visie.

De respondenten het erover eens dat er best **een coördinerend orgaan** bestaat, dat overzicht heeft op alle initiatieven rond wereldburgerschap en die de ondersteuning daarvan op zich kan nemen. Een aantal respondenten denken aan een coördinator wereldburgerschap binnen elke faculteit, net zoals er een coördinator internationalisering of een coördinator kwaliteitszorg bestaat. Op centraal beleidsvlak zou dan ook een verantwoordelijke aangesteld kunnen worden die de verschillende coördinatoren ondersteunt. Bijna alle respondenten zijn wel de mening toegedaan dat indien er dergelijk coördinerend orgaan ontstaat, dit best ingebed wordt in de bestaande

organen en structuren van de universiteit en niet een volledig nieuwe entiteit mag worden. Naast een coördinerend orgaan kan het centrale beleid ook op andere manieren wereldburgerschap ondersteunen en faciliteren. Sommigen noemen dit ook de "voorbeeldfunctie van de universiteit". De universiteit kan deze voorbeeldfunctie vervullen door de verschillende vormen van internationalisering en haar maatschappelijke dienstbaarheid, die we in het vorige hoofdstuk bespraken, **zichtbaar** te maken voor de studenten.

Ook het personeelsbeleid blijkt een erg belangrijke factor te zijn in deze context. Meer dan twee derde van de respondenten van het delphi-onderzoek gaf aan dat het **aanwervings- en promotiebeleid** ten aanzien van academisch personeel een faciliterende factor kon zijn voor wereldburgerschap. We beperkten ons tot het incalculeren van activiteiten in het kader van ontwikkelingssamenwerking in het promotiebeleid, omdat dit eerder al een moeilijk punt bleek te zijn. In de diepte-interviews toetsten we dit verder af. De rectoren wisten te vertellen dat de waardering van de universiteit voor dergelijke activiteiten de jongste jaren gestegen is. Één respondent geeft aan dat het in zijn universiteit reglementair is ingeschreven dat ontwikkelingssamenwerking, naast onderzoeks- en onderwijsoutput, moet meetellen voor evaluatie- en bevorderingsrondes. Hij laat in het midden of dit reglement werkelijk wordt toegepast door de faculteiten. Een andere geeft aan dat in zijn instelling een zogenaamde ZAP-matrix in constructie is. Dit zijn een aantal criteria op het vlak van onderzoek, onderwijs en andere activiteiten (zoals ontwikkelingssamenwerking) die in beschouwing worden genomen bij bevordering van zelfstandig academisch personeel (ZAP), om zo instellingsbreed vergelijkbare criteria te hanteren. De bedoeling is dit systeem uit te voeren door middel van portfolio's. De drie andere respondenten van de diepte-interviews zeggen dat in hun instelling eveneens rekening gehouden wordt met zaken zoals ontwikkelingssamenwerking, maar niet expliciet. Het wordt opgenomen onder het luik internationaliseringactiviteiten. Ongeacht of ontwikkelingssamenwerking al dan niet structureel is ingebed in het aanwervings- en promotiebeleid, allemaal zijn ze het erover eens dat de activiteiten die een academicus onderneemt in het kader van ontwikkelingssamenwerking een aantoonbare impact moet hebben willen ze in rekening gebracht worden. De maatschappelijke of economische impact, zowel lokaal (in het ontwikkelingsland) als in het thuisland, compenseert dan als het ware de eventueel verminderde onderzoeks- en onderwijsoutput (cfr supra).

Hoofdstuk 4 Conclusies en discussie

De lezer heeft ongetwijfeld gemerkt dat de weergave van de resultaten bijna volledig in overeenstemming met de onderzoeksvragen is opgesteld. Om niet onnodig in herhaling te vallen leggen we er ons in dit hoofdstuk op toe een samenvatting te geven van de belangrijkste resultaten. We gaan daarbij na in welke mate die aansluiten bij eerder bevindingen uit de literatuur. We bekijken ook de beperkingen van dit onderzoek. Tenslotte formuleren we onze conclusies en suggesties voor verder onderzoek.

4.1 Discussie

De drieledige doelstelling van het onderzoek was (1) een definitie voor wereldburgerschap te construeren die bruikbaar is binnen een universitaire context en (2) inzicht te verwerven in de implicaties daarvan voor het academisch onderwijs en (3) voor het universiteitsbeleid. Laten we die doelstellingen als kader hanteren om de resultaten te interpreteren.

4.1.1 Het concept wereldburgerschap

In deze paragraaf denken we na over de resultaten m.b.t. het concept wereldburgerschap en de vertaling ervan in competenties eigen aan studenten als wereldburgers.

Op basis van het delphi-onderzoek en de diepte-interviews kunnen we besluiten dat wereldburgerschap drie kernelementen bevat: een inclusief wereldbeeld, solidariteit en een filosofische basis van geloof in de maakbaarheid van de mens. Als we zouden proberen zelf een definitie voor wereldburgerschap uit te denken kan dit een mogelijkheid zijn:

Een wereldburger is iemand die in een bepaalde mate inzicht heeft in globale interdependenties en vanuit dat inzicht een gevoel van solidariteit hanteert bij het vorm geven van zijn of haar levenskeuzes.

Laten we deze omschrijving vergelijken met eerdere bevindingen uit de literatuur. Met een inclusief wereldbeeld wordt bedoeld op het hanteren van inzichten met betrekking tot de wereldwijde interdependentie op verschillende levensdomeinen. Dit sluit sterk aan bij de definities van Schultz (2007) en Green (2002). Deze omschrijven een wereldburger immers als een persoon die zichzelf ziet als wezenlijk verbonden met mensen en grensoverschrijdende elementen. Ook solidariteit past binnen zijn beschrijving en zeker binnen Ibrahims (2008) interpretatie van een sociaal rechtvaardigheidsgevoel als basis van wereldburgerschap. De filosofische basis van het begrip, namelijk een geloof in de maakbaarheid van de mens, kwam minder expliciet aan bod in de literatuur. Maar zonder dergelijke overtuiging is het duidelijk dat de omschrijvingen van wereldburgerschap die we in het theoretisch kader citeerden niet overeenind blijven.

De omschrijving van Green (2002) brengt ons bij een belangrijke vaststelling m.b.t. de vertaling van het concept in specifieke competenties. Green (2002) heeft het immers over wereldburgers als "active contributors" (zie pg. 9). Een deel van de respondenten sluit zich aan bij deze interpretatie door te stellen dat sociaal engagement, al dan niet latent, inherent is aan burgerschap. Anderen

zijn echter van mening dat de term "actief" geen vereiste is voor wereldburgerschap. Wereldburgerschap is dan een gradueel concept, waarbij niemand helemaal wel of helemaal niet wereldburger is. Dergelijke interpretatie van het concept sluit voor een deel aan bij de theorie rond de 'levels of cultural awareness' van Gibson et al (2008) (zie Tabel 2). Gibson et al (2008) beschrijven eveneens het graduele van wereldburgerschap, maar zij beperken zich tot gradaties in het bewustzijn. Het komt dus niet volledig tegemoet aan de discussie in het kader van dit onderzoek, dat de vertaling van een zeker bewustzijn in een bepaald gedrag betreft. We zouden de levels zoals Gibson et al (2008) ze beschrijven dus kunnen uitbreiden met een gedragsmatige component. Dit onderzoek biedt echter onvoldoende grond om dit op een adequate manier te kunnen doen.

Tenslotte kunnen we, zowel op basis van de literatuur als het eigen onderzoek, stellen dat een kritische bril geen overbodige luxe is bij wereldburgerschap. De linguïstische link met het concept burgerschap, het gevaar voor een te westers getinte interpretatie en het utopische en relatieve karakter ervan, vormen bezwaren voor de opname van wereldburgerschap an sich in een universitaire context. Deze opmerkingen sluiten aan bij bevindingen uit de literatuur (Davis et al, 2005; Corijn, 2008; Willems, 2008). Het is daarom volgens een aantal respondenten aangewezen het te linken aan een reeds ingeburgerd concept binnen universiteiten, indien de universiteit er aandacht wil voor hebben. De wereldburgerschapcompetenties die onze respondenten formuleerden bieden hier een mogelijkheid. We merkten immers dat een aantal van die competenties sterk aanleunen bij het concept levenslang leren, zoals we het omschreven in het theoretisch kader. We denken vooral aan reflexiviteit, een kritische houding en een groot bewustzijn van het eigen leerproces. Sommige respondenten haalden ook expliciet de term levenslang leren aan. Het huidige Europees beleidsdiscours biedt in dit kader een duidelijke opening. Uit de laatste conferentie in het kader van Bologna is immers beslist dat levenslang leren en mobiliteit de speerpunten van het hoger onderwijs worden in de toekomst (Bologna Process Benelux, 2009).

4.1.2 De gevolgen voor de universiteit als leeromgeving

Ongeacht of de universiteit wereldburgerschap als dusdanig benadert, of als onderdeel van levenslang leren of een andere benadering, heeft het gevolgen voor de manier waarop het onderwijs in de universiteit benaderd wordt. Uit het theoretisch kader bleken actief, samenwerkend en authentiek leren geschikt in een context van wereldburgerschap. Ons onderzoek bevestigt dit en gaf voorbeelden van wat dit concreet kan betekenen. Door middel van onderwijsconcepten zoals e-learning, afstandsleren, interactief leren, projectonderwijs... kunnen studenten in contact gebracht worden met andere culturen en worden ze geactiveerd, werken ze samen met anderen en komen ze in een authentieke leersituatie terecht. Het kwam niet expliciet aan bod bij de respondenten, maar we willen opmerken dat het aangewezen is de genoemde onderwijsconcepten adequaat uit te werken. E-learning, bijvoorbeeld, is meer dan het digitaliseren van cursussen. Afstandsleren vraagt een degelijke ondersteuning en doordachte uitbouw van bijvoorbeeld evaluatiemethoden. Daarom is het belangrijk dat docenten de ruimte krijgen om zich de nodige didactische, maar ook inhoudelijke onderlegdheid eigen te maken. Als het de bedoeling is in de lessen aandacht te

besteden aan wereldburgerschapgerelateerde thema's zoals globalisering, interdependenties, duurzame ontwikkeling ..., dan is het aangewezen dat de docent voldoende kennis heeft op die vlakken.

Wat betreft ICT als ondersteuning van deze leer- en onderwijsvormen merkten we op dat dit in de Vlaamse universiteiten nog in kinderschoenen staat. Er wordt wel in stijgende mate aandacht aan besteed. Naast het curriculaire aspect, zijn de respondenten het erover eens dat het nuttig is als de universiteit extracurriculaire initiatieven die passen binnen wereldburgerschap stimuleert. Dit sluit aan bij de aanbeveling van Farquhar (2008). Hij stelt dat extracurriculaire activiteiten een niet te onderschatten belang hebben in de vorming van studenten als wereldburgers.

Internationalisering van de universiteit blijkt een belangrijk proces te zijn in het kunnen waarmaken van het bovenstaande, namelijk de studenten en academici in contact brengen met andere culturen. We benaderden internationalisering op basis van het components continuüm (Murphy, 2008) (zie Figuur 1) zo breed mogelijk. Uit het onderzoek bleek dat de universiteit als internationale leeromgeving aandacht heeft voor mobiliteit van studenten en van docenten, internationalisering@home, partnerschappen met andere instellingen en maatschappelijke dienstverlening. Als we terugrijpen naar het continuüm, dan merken we dat deze elementen omvattender zijn dan in het model. Murphy (2008) gaat enkel in op mobiliteit van studenten en op internationalisering@home. Maar mobiliteit van docenten, het aangaan van partnerschappen en de universiteit als maatschappelijke dienstverlener zijn volgens ons een belangrijke ondersteuning voor die twee vormen van internationalisering. We leerden bijvoorbeeld dat studenten die een buitenlandse stage lopen, dit gemakkelijk kunnen doen daar waar de universiteit banden heeft. Of dat de resultaten van onderzoek in het buitenland door de onderzoekers in de lessen aan hun thuisinstelling geïncorporeerd worden. Dergelijke internationale universiteitscultuur sluit aan bij de theorie rond een zogenaamde 'global university' (Mitrano, 2006; Boni & Perez-Foquet, 2008) of 'global campus' (McCarthy, 2007).

Samenhangend met de universiteit als internationale omgeving, raakten we een aantal knelpunten aan. Het ging om barrières van decretale aard, de mate van flexibiliteit van curricula, het lage aantal studenten met een buitenlandse studie-ervaring, de weinige contacten tussen onze studenten en inkomende studenten, het feit dat ICT-toepassingen in het kader van onderwijs nog in hun kinderschoenen staan, de mate van waardering voor ontwikkelingssamenwerkingactiviteiten van academici en het concurrentiële discours tussen universiteiten. Deze opmerkingen sluiten aan bij diegene die Farquhar (2008) formuleerde. Hij stelde voor dat universiteiten hun doelen en prioriteiten uitklaren, hun organisatiestructuren daarop aanpassen en samenwerken met andere instellingen. Wij zijn van mening dat een structureel overleg, over de verschillende Vlaamse universiteiten (en met uitbreiding buitenlandse universiteiten) heen, noodzakelijk is willen de instellingen zich verder internationaal profileren. Dergelijk overleg kan oplossingen bieden door good practices uit te wisselen.

4.1.3 Beleidsimplicaties

Uit de literatuur en uit het delphi-onderzoek blijkt dat het voor elke instelling die aandacht heeft

voor wereldburgerschap, aangewezen is om in dialoog met haar leden een visie op wereldburgerschap te construeren. Tegelijk is dergelijke visie een persoonlijke aangelegenheid. Dat impliceert dat in die visie op en definiëring van het begrip plaats is voor een persoonlijke invulling. Daarom bevelen we op basis van ons onderzoek en in navolging van bevindingen uit de literatuur (Buelens & Devos, 2004; McCarthy, 2007) aan de academici te betrekken bij de discussie over het concept en die discussie blijvend te voeren. Belangrijk daarbij is die te kaderen in de visie, missie en het onderwijsconcept van de universiteit. Een beknopte documentenanalyse van bestaande beleidsdocumenten van de verschillende Vlaamse universiteiten levert de conclusie op dat de huidige visies zeker mogelijkheden daartoe bieden.

Ook één van de bevindingen op het vlak van internationalisering, namelijk het aangaan van partnerschappen, is belangrijk in het kader van beleidsimplicaties. We zegden dat universiteiten banden zouden kunnen aangaan met andere universiteiten, maar ook met NGO's. Uit de literatuur bleek dat een band met externen kan bijdragen tot de kennisvorming rond wereldburgerschap (Fullan, 200, 2002). Dit kan van belang zijn voor de constructie van, investering in en onderhoud van de visie.

Rechtstreeks aansluitend op de literatuur (Hargreaves & Goodson, 2006; Kotter, 2000) wezen verschillende respondenten erop dat een coördinerend orgaan het overzicht kan behouden op en ondersteuning bieden aan alle initiatieven in het kader van wereldburgerschap. Dit biedt meteen ook een mogelijkheid in relatie tot de vorige onderzoeksvraag. Dergelijk orgaan kan een belangrijke rol spelen om de discussie over de visie en de plaats van wereldburgerschap daarin. Het zou volgens ons ook een bijdrage kunnen bieden aan de knelpunten die we aanraakten bij internationalisering van de universiteit. We denken bijvoorbeeld aan het opkrikken van de waardering voor ontwikkelingssamenwerking door academici, het creëren van de nodige flexibiliteit in de curricula, het helpen verder ontwikkelen van ICT-toepassingen ...

Wat betreft de invoering van het orgaan bleken heel wat respondenten het belangrijk te vinden dat dit ingebed wordt in bestaande organen binnen de universiteit. Dit is volgens ons zeker het geval als het coördinerend orgaan inderdaad de taak zou hebben om tegemoet te komen aan de knelpunten, zoals we het hierboven formuleerden. Een verregaande samenwerking met diensten die zich bezighouden met kwaliteitszorg, ICT, curriculumontwikkeling ... zijn in dat geval onontbeerlijk.

Tenslotte blijkt het personeelsbeleid, en meer specifiek het aanwervings- en promotiebeleid ten opzichte van academici een belangrijke factor te zijn in een universiteit met aandacht voor wereldburgerschap. De respondenten bevelen aan om het incalculeren van ontwikkelingssamenwerking in de criteria voor aanwerving en promotie structureel in te bedden. Aansluitend bij onze opmerking in de vorige paragraaf, zijn we ook hier van mening dat een uitwisseling van good practices tussen verschillende Vlaamse en buitenlandse universiteiten een meerwaarde kan bieden in het vormgeven van het toekomstig onderwijs- en onderzoeksbeleid.

4.1.4 Beperkingen van het onderzoek

Met dit onderzoek maakten we een aantal keuzes betreffende de focus van het onderzoek. Daar kiezen altijd een beetje verliezen is, kent dit onderzoek een aantal beperkingen. Zo is de eerder

beperkte weergave van de wereldburgerschapcompetenties een rechtstreeks gevolg van onze keuze voor het beleidsniveau van universitaire instellingen. De competenties zijn daardoor niet voldoende uitgewerkt en te weinig specifiek om als volwaardig competentieprofiel te fungeren.

Een andere beperking van het onderzoek is het feit dat we focusten op het Vlaamse hoger onderwijslandschap. Dit brengt een beperkte transfereerbaarheid van de resultaten met zich mee. Het hoger onderwijs is weliswaar sterk onderhevig aan de Europese wens om een Europese Hoger Onderwijsruimte te creëren, maar de onderwijsbevoegdheid ligt nog steeds op nationaal of regionaal vlak. Dat heeft tot gevolg dat het kader waarbinnen universiteiten zich kunnen bewegen nog steeds verschilt naargelang de plaats waar de universiteit zich bevindt.

De focus op Vlaanderen is eveneens de oorzaak van een ander minpunt in dit onderzoek, namelijk het lage aantal respondenten. Het onderzoek spitste zich toe op het hoogste niveau van de universiteiten, namelijk het instellingsbeleid, wat de onderzoekspopulatie logischerwijze beperkte. Bovendien was het door de gebruikte methode, namelijk het delphi-onderzoek, niet evident om die populatie te motiveren aan het onderzoek deel te nemen. Ook kregen we te maken met uitval door de grote tijdsinvestering die een delphi-onderzoek vraagt.

Die grote tijdsinvestering, samen met het feit dat de open vragen per mail beantwoordt dienden te worden, bracht een ander probleem met zich mee. De antwoorden van sommige respondenten waren erg beknopt. Diepte-interviews hadden hier wellicht meer opgeleverd.

Tenslotte willen we nogmaals opmerken dat de analyse van de visies, missieverklaringen en/of strategische plannen van de verschillende Vlaamse universiteiten een zeer beknopte analyse was. Ze diende enkel ter voorbereiding en ondersteuning van het eigenlijke onderzoek.

4.2 Conclusie

De overkoepelende doelstelling van dit onderzoek was na te gaan of het concept wereldburgerschap bruikbaar is in een universitaire context. We kunnen besluiten dat het concept op zich een aantal knelpunten vertoont, waardoor we aanbevelen de term op zich niet te hanteren in een universiteitsbeleid. Wel zijn de elementen waaruit wereldburgerschap is opgebouwd bruikbaar. We denken dan aan het hanteren van een inclusieve wereldvisie en een solidaire ingesteldheid. Ook de door ons geformuleerde competenties kunnen een leidraad bieden voor de vormgeving van de universiteit als leeromgeving voor wereldburgerschap. We schiepten daarvoor een kader op basis van onze bevindingen met betrekking tot de didactische en inhoudelijke vormgeving van het onderwijs en de beleidsbenaderingen die daaruit voortvloeien. Internationalisering bleek een belangrijke basis te zijn voor wereldburgerschapgericht universitair onderwijs. We bevelen, op basis van de knelpunten die we detecteerden op dat vlak, dat universiteiten good practices uitwisselen. Belangrijk is ook de koppeling van wereldburgerschap aan een bestaand onderwijsconcept. We schoven in die context levenslang leren naar voor. Vervolg op dit exploratief onderzoek zal noodzakelijk zijn om de Vlaamse universiteiten te laten groeien op dit vlak.

Afgaand op de beperkingen van het onderzoek, stellen we dat een vergelijking tussen verschillende Europese universiteiten op het vlak van wereldburgerschap nuttig zou zijn. Daarbij is, volgens ons, expliciete aandacht voor de manier waarop het nationaal of regionaal onderwijsbeleid Europese

bepalingen vertaald onontbeerlijk.

Verder zijn we van mening dat uitgebreid en specifiek onderzoek naar een competentieprofiel voor wereldburgers vereist is. De kennis, vaardigheden en attitudes die we in dit onderzoek formuleerden zijn eerder beperkt.

Ook een verdere analyse van de stand van zaken op vlak van onderwijs met betrekking tot wereldburgerschap van de Vlaamse universiteiten kan een goede aanvulling betekenen op dit onderzoek. Er zou bijvoorbeeld aan de hand van beleidsdocumenten, curricula en de manier waarop vakken ingevuld worden, nagegaan kunnen worden in welke mate tegemoet gekomen wordt aan de bevindingen uit dit onderzoek betreffende onderwijs.

Op basis van de resultaten van deze vervolgonderzoeken kunnen universiteiten zich als instelling in de toekomst misschien een wereldburgerschapprofiel aanmeten, al zal het wellicht niet onder die bewoording zijn.

Bronnen

- Bergen & Van Veen (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift*, 25 (4), 29-39.
- Boerwinkel, F. (1968). *Inclusief denken. Een andere tijd vraagt een ander denken*. Stichting Werkgroep 2000. Hilversum/Antwerpen: Paul Brand.
- Bologna Process Belenlux. (2009, April). The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European ministers responsible for higher education, Leuven and Louvain-la-neuve. Geraadpleegd op http://ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf op 15 mei 2009.
- Boni, A., & Perez-Foguet, A. (2008). Introducing development education in technical universities: successful experiences in Spain. *European Journal of Engineering Education*, 33 (3), 343-354.
- Buelens, M., & Devos, G. (2004). Art and wisdom in choosing strategies. A critical reflection. In J.J. Boonstra (Ed.), *Dynamics of organizational change and learning*. John Wiley & Sons.
- Corijn, E. (2008). Iedereen moet meebouwen op de culturele werf. In Kleur Bekennen (Eds.), *30 Visies op wereldburgerschap* (pp. 32-34). Brussel: Kleur Bekennen.
- Cowan, J., George, J., & Pinheiro-Torres, A. (2004). Alignment of developments in higher education. *Higher Education*, 48, 439-459.
- Davis, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. *British Journal of Educational Studies*, 53 (1), 66-89.
- De Kegel, A. (2001). *Op zoek naar een educatief continuüm voor ontwikkelingseducatie: een vergelijkende literatuurstudie*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling. Katholieke Universiteit Leuven: Leuven.
- Dunlap, J.C. (1997). Preparing students for lifelong learning: A review of instructional methodologies. In: *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1997 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology* (pp. 35-46). Albuquerque, NM.
- European Commission. (2001). *Communication from the Commission: making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Commission.

- Farquhar, R. (2008). European universities and their international perspectives. Carleton University, Ottawa-Canada. Online Submission Eric.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, April, 581-584.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, May, 16-20
- Fullan, M., Bertani, A., & Quinn, J. (2004). New lessons for districtwide reform. Effective leadership for change at the district level has 10 crucial components. *Educational Leadership*, April, 42-46.
- Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly* 2001, 37, 130.
- Gibson, K.L., Rimmington, G.M., Landwehr-Brown, M. (2008). Developing global awareness and responsible world citizenship with global learning. *Roeper Review*, 30 (1), 11-24.
- Giddens, A. (1997). *Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Green, M. (2002). Joining the world. The challenge of internationalizing undergraduate education. *Change*, May/June, 13-21.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly* 2006, 42, 3.
- Healy, N.M. (2008). Is higher education really internationalising? *Higher Education*, 55, 333-355.
- Heijne, R. (2003). Wereldburgers tussen oorlog en vrede. Geraadpleegd op http://www.huisvanerasmus.nl/Uploaded_files/Editor/image/Artikelen/Wereldburgers%20tussen%20oorlog%20en%20vrede.%20Citaten%20overzicht.pdf op 19 mei 2009.
- Holvoet, E. (2007). *Ontwikkelingseducatie in een hedendaagse context: aanbevelingen voor ontwikkelingseducatieve activiteiten gericht op universiteitsstudenten*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling. Vrije Universiteit Brussel, Brussel.
- Ibrahim, T. (2008). Global citizenship education: mainstreaming the curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 177-194.
- InPraxis Group Inc. (2006). *Professional learning communities: an exploration*. Alberta (Canada): Alberta Educational.

- Jacobson, R.R., & Harris, S.M. (2008). Does the type of campus influence self-regulated learning as measured by the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)? *Education, 128* (3), 412-431.
- Jansen, T. (1994). Algemene vorming en (post)moderniteit. *Vorming, 10*, 81-92.
- Kotter, J.P. (1995). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review, March-April*, 59-67.
- Kotter, J.P., & Schlesinger, (1979). Choosing strategies for change. *Harvard Business Review, March-April*, 106-114.
- LEAP (The National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise). (2007). *College learning for the new global century*. Washington: Auteur.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education. Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Luxon, T., & Peelo, M. (2009). Internationalisation: its implications for curriculum design and course development in UK Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International, 46* (1), 51-60.
- McCarthy, J. (2007). A roadmap for creating the global campus. *Chronicle of Higher Education, 53*, 43.
- Mitrano, T. (2006). In common: toward building a global university. *Educause, March/April*, 74- 75.
- Murphy, M. (2007). Experiences in the internationalization of education: strategies to promote equality of opportunity at Montersey Tech. *Higher Education, 53*, 167-208.
- Phillips, A.S., Settoon, R.P., & Phillips, C.R. (2008). Enhancing a curriculum: a focus on the development process. *College Student Journal, 42* (4), 1070-1074.
- Roelofsen, M. (2004). *De waarde van een wereldburger*. Geraadpleegd op ysababa.googlepages.com/essay2.doc op 19 mei 2009.
- Sargeant, A. (2005). *Marketing management for nonprofit organisations*. Oxford: University Press.
- Schultz, L. (2007). Educating for global citizenship: conflicting agendas and understandings. *The Alberta journal of Educational Research, 53* (3), 248-258.

- Shulman, L.S., & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271.
- Silver, H. (2003). Does a university have a culture? *Studies in higher education*, 28 (2), 157-169.
- Smyth, R. (2003). Concepts of Change: Enhancing the Practice of Academic Staff Development in Higher Education. *International Journal of Academic Development*, 8 (1/2), 51-60.
- Sng, B.B. (2008). Surface or deep change? How is a curriculum change implemented at a ground level? *International Journal of Educational Management*, 22 (1), 90-106.
- Spencer-Matthews, S. (2001). Enforced Cultural Change in Academe. A practical case study: implementing quality management systems in higher education. *Assessment and Evaluation*, 26 (1), 51-59.
- Stewart, V. (2005). A world transformed: How other countries are preparing students for the interconnected world of the 21st century. *Phi Delta Kappan*, November, 229-232.
- Strydom, J.F., Zulu, N., & Murray, L. (2004). Quality, culture and change. *Quality in Higher Education*, 10 (3), 207-217.
- Vandenbroucke, F. (2007). *Mondiale vorming: werken aan burgerschap in tijden van globalisering. Toespraak van Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming op 5 oktober 2007.* Geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/071005-Globo.htm> op 10 mei 2008.
- Valcke, M. (2007). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten.* Gent: Academia Press.
- Walters, S., & Watters, K. (2001). Lifelong learning, higher education and active citizenship. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (6), 471-478.
- Willems, R. (2008). Diversiteit moet veel kritischer en realistischer benaderd worden. In Kleur Bekennen (Eds.), *30 Visies op werelburgerschap* (pp. 60-62). Brussel: Kleur Bekennen.
- Willinsky, J. (2005). Keep the world at your fingertips: education, globalization and the nation. *Education Canada*, 45 (1), 24-26.

Geraadpleegde websites:

ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs

www.bologna2009benelux.org

www.kuleuven.ac.be/overons

www.ua.ac.be/main.aspx?c=*ONW&n=20377

www.ugent.be/nl/univgent/reglementen/algemeen/verklaringen/missieverklaring.htm

[www.uhasselt.be/algemeen/opdrachtsverklaring.asp\\$](http://www.uhasselt.be/algemeen/opdrachtsverklaring.asp$)

www.vub.ac.be/home/historiek.html

Bijlagen

Bijlage 1: Uitnodiging tot deelname aan het delphi-onderzoek

Bijlage 2: Brief met meer uitleg over het onderzoek voor de respondenten

Bijlage 3: Eerste vragenronde delphi-onderzoek

Bijlage 4: Rapportering eerste ronde en vragenlijst tweede ronde delphi-onderzoek

Bijlage 5: Rapportering tweede ronde delphi-onderzoek

Bijlage 6: Topiclijst diepte-interviews

Bijlage 1: Uitnodiging tot deelname delphi

Geachte (aanspreking en naam),

Mijn naam is Ele Holvoet, laatstejaarsstudente onderwijskunde aan de Vrije Universiteit Brussel. In het kader van mijn masterproef "*Vlaamse universiteiten als culturele werf: constructie van een bruikbaar concept voor wereldburgerschap*" ben ik op zoek naar beleidsactoren om een delphi-studie rond dit thema op te zetten. Daar u door uw professionele werkzaamheden een uiterst geschikte participant bent, vraag ik u graag om uw medewerking.

Ik vermoed echter dat u benieuwd bent naar de inhoud van dit onderzoek, alvorens uw medewerking te verlenen.

De doelstelling van het onderzoek is tweeledig. In eerste instantie gaan we op zoek naar een invulling van de term wereldburgerschap die aanvaardbaar en bruikbaar is in een universitaire context. Hieraan gekoppeld onderzoeken we tevens welke rol de Vlaamse universiteiten kunnen/moeten vervullen in het vormen van wereldburgers.

Ten tweede willen we in het onderzoek ook de (rand)voorwaarden in kaart brengen waaraan de universiteiten moeten voldoen om het concept wereldburgerschap te implementeren in hun onderwijs. Aspecten als de organisatiecultuur van de universiteit, haar visie en missie, de betekenis van dergelijk implementatieproces voor het management en het onderwijsbeleid van de universiteit... staan in dit tweede deel centraal.

Concreet vragen we van de participanten van dit onderzoek (beleidsactoren van universiteiten, overheid en NGO's) om enkele vragen te beantwoorden in drie korte vragenronden (oktober 2008-februari 2009).

Dit onderzoek wordt met enthousiasme gesteund door Prof. dr. Koen Lombaerts die als promotor van de masterproef optreedt. Indien u bijkomende informatie wenst, staan wij uiteraard ter uw beschikking.

Wij kijken met een positief verlangen uit naar uw antwoord

Met beleefde groet

Ele Holvoet
Ele.holvoet@vub.ac.be

Prof. dr. Koen Lombaerts
Vakgroep Onderwijskunde
Vrije Universiteit Brussel

Bijlage 2: Brief met uitleg over het onderzoek

Geachte (aanspreking en naam),

Zoals beloofd krijgt u bij deze meer informatie over het onderzoek waaraan u uw medewerking zal verlenen. Om duidelijkheid te scheppen licht ik u graag eerst en vooral in over het concept van de Delphi-methode. Daarna krijgt u meer informatie over de specifieke context van dit onderzoek.

De kern van de Delphi-methode is een herhaalde bevraging van deskundigen. Elke deelnemer vult een vragenlijst in en krijgt vervolgens feedback over het geheel van de antwoorden. Met die informatie in de hand, vult hij of zij vervolgens de vragenlijst opnieuw in, nu met uitleg bij de eventuele standpunten die werden ingenomen en die op een significante wijze afwijken van de standpunten van de andere deelnemers. De toelichtingen doen dienst als nuttige informatie voor anderen. Bovendien kan hij of zij ook van mening veranderen op basis van zijn of haar evaluatie van de nieuwe informatie afkomstig van andere deelnemers. Dit proces wordt zo vaak herhaald als nuttig blijkt.

De idee erachter is dat de hele groep afwijkende standpunten kan afwegen die gebaseerd zijn op zeldzame of niet voor iedereen toegankelijke informatie.

Bij de meeste Delphi-processen zal op die manier de consensus met elke ronde toenemen.

Voor ons onderzoek betekent dit dat we in een drietal rondes zullen proberen om tot een gemeenschappelijk idee te komen over:

- Het concept wereldburgerschap
- De betekenis van dit concept voor de universiteit
- De (rand)voorwaarden waaraan een universiteit als leeromgeving moet voldoen om dit concept te integreren in de universiteit.

U zal via mail de vragenlijsten opgestuurd krijgen. U kan deze dan ook elektronisch invullen en per mail terugbezorgen. Per vragenlijst zal u telkens voldoende informatie krijgen die u in staat stelt om de vragen voldoende adequaat te kunnen beantwoorden. Dergelijke informatie zal gaan over zowel het vormelijke als inhoudelijke aspect van de antwoorden en biedt u eveneens voldoende achtergrond over bijvoorbeeld het concept wereldburgerschap.

Omwille van de agenda's van de deelnemers zal de eerste vragenronde u half oktober 2008 worden bezorgd. Verder gedetailleerde informatie met betrekking tot de deadline voor het indienen van de antwoorden en dergelijke ontvangt u telkens met de vragenlijst.

Indien u nog vragen hebt, aarzel dan niet om contact op te nemen.

Nogmaals bedankt voor uw medewerking en tot binnenkort!

Met vriendelijke groet

Ele Holvoet

Bijlage 3: Eerste vragenronde delphi

Brussel, 18 oktober 2007

Geachte deelnemer,

U stemde enkele weken geleden toe om uw medewerking te verlenen aan het delphi-onderzoek⁷ *“Vlaamse universiteiten als culturele werf: constructie van een bruikbaar concept voor wereldburgerschap”*. Laten we nog even de probleemstelling en de doelstelling van dit onderzoek voor u kaderen.

In een toespraak voor twintig jaar Studio Globo pleit Vlaams minister van werk, onderwijs en vorming, Frank Vandenbroucke (2007), voor een onderwijs met aandacht voor *“het opvoeden tot ethisch handelende mensen op alle terreinen van het leven”*. In de literatuur worden dergelijke mensen **'wereldburgers'** genoemd. Wereldburgerschap blijkt volgens onderzoek belangrijk te zijn om te kunnen functioneren in een snel veranderende geglobaliseerde wereld (LEAP, 2007). Er zijn verschillende projecten die lopen op vlak van wereldburgerschap in het lager en secundair onderwijs en in de lerarenopleidingen aan diverse Vlaamse hogescholen. Aan de universiteiten is dergelijk streven minder expliciet aanwezig. Uit onderzoek blijkt dat indien we naar een dergelijk academisch onderwijs willen toewerken, we eerst zicht moeten hebben op de visie van de academische overheden hieromtrent (Holvoet, 2007).

Met dit onderzoek willen we aan bovenstaand knelpunt tegemoet komen. De doelstelling van het onderzoek is tweeledig: (i) in eerste instantie gaan we op zoek naar een invulling van de term wereldburgerschap die bruikbaar is in een universitaire context en welke rol de Vlaamse universiteiten kunnen/moeten vervullen in het vormen van wereldburgers; (ii) ten tweede willen we in het onderzoek ook de (rand)voorwaarden in kaart brengen waaraan de universiteiten moeten voldoen om het concept wereldburgerschap te implementeren in hun onderwijs.

Voor u ligt de eerste vragenronde van ons delphi-onderzoek. Algemeen gesteld willen we in deze ronde de volgende onderzoeksvraag beantwoorden:

“Welke concrete invulling geven academische overheden van Vlaamse universiteiten en andere betrokken (beleids)actoren aan wereldburgerschap?”.

Om ons daartoe in staat te stellen vragen we u vriendelijk de vragen op de volgende pagina's te beantwoorden. We verzoeken u de informatieve tekst die telkens voorafgaat aan de vraag grondig

⁷ In bijlage vindt u een omschrijving van het concept delphi-onderzoek.

door te lezen. Deze tekst dient als basis voor de vraag en zal u helpen een antwoord te formuleren. De vragen zijn open van karakter. We moedigen u aan om to the point, maar gemotiveerd te antwoorden. Deze eerste vragenronde gaat in op het concept wereldburgerschap. We zijn ons ervan bewust dat dit voor u een onbekende term kan zijn. Daarom willen we benadrukken dat er geen foute antwoorden bestaan.

Oprechte dank voor uw medewerking!

Ele Holvoet
Student Master Onderwijskunde VUB

Prof. dr. K. Lombaerts (Promotor)
Vakgroep Educatiewetenschappen VUB

1. Het concept wereldburgerschap?

Wereldburgerschap kent geen eenduidige definiëring. Om u vertrouwd te maken met het concept, presenteren we u enkele definities voor wereldburgerschap die in de internationale literatuur voorkomen:

"A world citizen understands herself or himself as intricately connected to people and issues that cross national boundaries." (Schultz, 2007).

"Global citizens are productive contributors to civic life both locally and globally and who understand that the fates of nations, individuals, and the planet are inextricably linked." (Green, 2002).

Andere auteurs zochten daarentegen naar een gemeenschappelijk element in definities voor wereldburgerschap. Ibrahim (2008) beschouwt "social justice" als het sleutelement:

"...ensuring that the collective arrangements to which we give our assent do not secure the better life of some at the expense of a much worse life for others."

In Vlaanderen werkte onder meer Kleur Bekennen⁸ wereldburgerschap verder uit met aandacht voor culturele, ethische en politieke aspecten van de term:

Cultuur. Een wereldburger zoekt naar verbondenheid in verscheidenheid, naar wat ons verbindt op cultureel en levensbeschouwelijk vlak. Pas als we weten wie we zelf zijn, welke waarden wij hebben meegekregen en de diversiteit binnen onze eigen gemeenschap erkennen, kunnen we de dialoog met de anderen aangaan.

Ethiek. Wereldburgers zijn er van overtuigd dat iedereen deel uit maakt van een en dezelfde wereld. Hij heeft aandacht voor en kennis over de nationale en internationale context waarin gebeurtenissen plaats vinden. Ze kunnen gebeurtenissen die het leven beïnvloeden vanuit een breder perspectief bekijken en begrijpen. Een wereldburger koestert verscheidenheid en toont een echt engagement en solidariteit tegenover andere mensen. Ze weten dat hun gedrag gevolgen kan hebben op het milieu, de dieren en de mensen op aarde. Wereldburgers beseffen dat ze verantwoordelijk zijn voor de toekomst van iedereen en samen gemeenschappelijke problemen moeten oplossen.

Politiek. Wereldburgers streven naar een werelddemocratie. Door participatie op lokaal en mondiaal niveau, door alle krachten en bezorgdheid van onderuit te bundelen kan hij de wereld mee organiseren en verbeteren. " (Kleur Bekennen, 2008).

⁸ Kleur Bekennen is een gemeenschappelijk programma van de federale Minister van Ontwikkelingssamenwerking, de Belgische Technische Coöperatie, de Vlaamse provinciebesturen en de Vlaamse Gemeenschapscommissie

Vraag 1: Indien u het concept wereldburgerschap zelf zou omschrijven, welke elementen zouden daar dan volgens u niet mogen in ontbreken?

2. Universiteitsstudenten als wereldburgers?

We hebben tot nu toe een algemeen beeld geschetst van het concept wereldburgerschap. Dit wordt beter verder gespecificeerd met het oog op succesvolle implementatie. Voor dit onderzoek betekent dit dat we op zoek moeten gaan naar de *kenmerken van een student als wereldburger*. Welke kennis, vaardigheden en attitudes bezit zo'n student? Een contextuele vertaling van een student als wereldburger komt aan bod in een rapport van de Association of American Colleges and Universities (LEAP, 2007). Samenvattend gaat het om:

- kennis over de menselijke cultuur en de fysieke en natuurlijke wereld;
- intellectuele en praktische vaardigheden zoals onderzoekend en kritisch denken;
- persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid, waaronder locale en globale kennis en engagement op vlak van burgerschap, interculturele kennis en competentie, ethisch redeneren en vaardigheden voor levenslang leren;
- integratief leren, waarmee men bedoelt een integratie van algemene en specifieke studies.

Ook Kleur Bekennen maakte de contextuele vertaling. Onderstaande tekst biedt u haar visie op een student als (actieve) wereldburger.

"Actieve wereldburgers observeren en evalueren de samenleving en proberen zich bewust te worden van zaken in hun dagelijks leven én zaken die zich verder van hun bed afspelen. Wereldburger zijn is niet gemakkelijk. Waarden en vaardigheden leer je niet op één dag. Maar met kennis, een goede houding en persoonlijke ervaring moet het wel lukken.

Hoe word ik een actief wereldburger? *Om een houding van wereldburgerschap te kunnen aannemen, zijn zeven vaardigheden belangrijk.*

1. Verwerf kennis.

Vooraleer je een mening verkondigt over een situatie, is het belangrijk dat je voldoende informatie hebt. Niet gemakkelijk. Want veel problemen zijn ingewikkeld en met elkaar verbonden. Met alle kranten, televisie- en radiozenders, internet, gespecialiseerde tijdschriften... komt een veelheid van informatie op ons af. De kunst is om niet te verdrinken en goed te weten uit welke hoek de informatie komt. Om informatie in een goede context te kunnen plaatsen, is het bijvoorbeeld belangrijk te weten van welke strekking of land een krant is, wie de eigenaar van een tv-station of tijdschrift is. Vaak moet je zelf actief op zoek gaan naar kritische en objectieve informatie, achterliggende oorzaken, evoluties...

2. Doorbreek stereotypen.

'Islam staat gelijk aan terrorisme'. 'Afrikanen zijn meelijwekkend en voeren alleen maar oorlog tegen elkaar'. Vooroordelen en veralgemeningen zijn menselijke psychologische mechanismen om informatie te verwerken. Elke nieuwe ontmoeting of nieuwe ervaring wordt op deze manier geklasseerd. Het gevaar bestaat dat we veralgemeningen maken voor alle mensen die tot een bepaalde groep behoren. Bovendien zijn stereotypen vaak gebaseerd op verkeerde of onvolledige informatie. Via de media kunnen stereotype beelden altijd maar opnieuw en opnieuw herhaald worden waardoor een groep mensen een etiket opgekleefd krijgt dat niet klopt. Dat is gevaarlijk en kan aanzet geven tot discriminatie. Een wereldburger stelt stereotype beelden steeds in vraag.

3. Koester diversiteit.

Verschillende culturen in een samenleving boezemen mensen angst in. Ze hebben schrik dat hun

land, identiteit, cultuur in gevaar is. Ze voelen zich bedreigd en zijn wantrouwig. Als we een scheidingslijn optrekken tussen 'wij' en 'zij', kunnen we ons niet meer inleven in die andere. Het is belangrijk voor een samenleving om niet bang te zijn voor iedereen die 'anders' is. Onze rijkdom is niet die verscheidenheid aan culturen, tradities en achtergronden.

4. Wees solidair.

Dat betekent streven naar welzijn voor iedereen. Solidair zijn betekent ook verantwoordelijkheid opnemen voor je eigen gedrag. Want ons gedrag heeft rechtstreeks of onrechtstreeks gevolgen voor het welzijn van anderen – dichtbij of verder van ons bed. Zij die het goed hebben, moeten dan ook opkomen voor zij die minder geluk hebben. Dat kan door geld te storten, maar liefst ook door handelingsgerichte activiteiten (zoals eerlijke producten kopen, actief zijn in de milieubeweging,...). Financiële hulp is noodzakelijk om de kloof tussen rijk en arm te verkleinen, maar men mag zich er niet achter verschuilen om verdere verantwoordelijkheden te ontvluchten.

5. Communiceer.

De bereidwilligheid om een dialoog aan te gaan met anderen is belangrijk voor een actief wereldburger. Dat betekent luisteren naar andere standpunten en die willen begrijpen.

6. Onderneem actie.

Een wereldburger beperkt zich niet tot woorden of denkoefeningen, maar ziet ook onrecht en reageert ertegen. Niet gemakkelijk als je weet dat je over veel dingen geen macht hebt. Maar toch zijn er heel wat mogelijkheden om iets te doen. In een democratie kan je jouw stem laten horen. Vandaar dat participatie zo belangrijk is. De civiele maatschappij is een platform van waaruit veranderingen verwezenlijkt kunnen worden.

7. Zet door.

Om deze zes vaardigheden onder de knie te krijgen en vol te houden, heb je veel doorzettingsvermogen, tijd en oefening nodig. Bovendien zijn veel problemen zo complex dat oplossingen niet altijd voor de hand liggen. Sommigen denken dat wereldburgerschap alleen op internationaal niveau kan gerealiseerd worden. Niets is minder waar. Op kleine schaal, in het dagelijks leven kan je deze vaardigheden van wereldburgerschap ook toepassen. "Dichtbij beginnen is half gewonnen?"

Vraag 2: Over welke competenties moet een universiteitsstudent volgens u beschikken (kennis, vaardigheden en/of attitudes) om als wereldburger beschouwd te kunnen worden?

3. Universiteit als kweekvijver van wereldburgerschap

Jongeren spenderen een groot deel van hun tijd op school. Een school is bovendien een microklimaat van wat er zich buiten de schoolmuren afspeelt - in de nabije én verre wereld. Scholen kunnen hun leerlingen de nodige kennis, vaardigheden en houding bijbrengen. Inzicht in internationale interdependentie wordt door de literatuur benoemd als een noodzakelijke vaardigheid om te kunnen functioneren in een geglobaliseerde wereld. Verschillende auteurs erkennen de behoefte aan educatie hieromtrent in de universiteiten (Willinsky, 2005; Ibrahim, 2008; Stewart, 2005; Schultz, 2007; Davis, Evans, & Reid, 2005; Mitrano, 2006).

De contextuele vertaling moet dus niet enkel gemaakt worden voor de student als wereldburger, maar ook voor de universiteit als kweekvijver van wereldburgers. In de literatuur vinden we een aantal opstappen naar zo'n universiteit. McCarthy (2007) spreekt in deze context over "*the global campus*", terwijl Mitrano (2006) de term "*global university*" hanteert. Beide concepten pleiten ervoor om studenten in contact te brengen met de wereld, door hen bijvoorbeeld te laten samenwerken met studenten van buitenlandse universiteiten.

Vraag 3: Indien een universiteit de competenties uit vraag 2 voor haar studenten wil nastreven, welke karakteristieken/voorzieningen op instellingsniveau zijn er dan volgens u onontbeerlijk? We denken hier aan zaken zoals de attitudes die docenten moeten hebben om op te voeden tot wereldburgerschap, de nodige (materiële) voorzieningen daartoe ...

Bijlage 4: Rapportering eerste ronde en vragenronde 2 delphi

Brussel, 19 januari, 2009

Geachte deelnemer,

Ongeveer twee maanden geleden vulde u de eerste vragenlijst in van het delphi-onderzoek "*Vlaamse universiteiten als culturele werf: constructie van een bruikbaar concept voor wereldburgerschap*". We willen u daarvoor in de eerste plaats nogmaals hartelijk bedanken. De antwoorden uit de eerste vragenronde zijn uitermate kwaliteitsvol. We kunnen u dan ook met zekerheid melden dat dit onderzoek beperkt zal worden tot twee vragenrondes. Bij deze vragen we u vriendelijk nogmaals uw medewerking.

Onderstaand vindt u een weergave van de antwoorden uit de eerste vragenronde (pagina's 2 en 3). Pagina 4 bevat vragen die ingaan op een aantal specifieke zaken die aan bod kwamen in de eerste ronde. Het is de bedoeling dat u in eerste instantie de pagina's 2 en 3 grondig doorleest en indien mogelijk aanvult, reageert of becommentarieert. We vragen daarbij om uw commentaren met kleur te markeren.

Daarna nodigen we u uit om de vragen op pagina vier te beantwoorden. De vragen zijn open van karakter. We moedigen u aan om to the point, maar gemotiveerd te antwoorden. We willen eveneens benadrukken dat er geen foute antwoorden bestaan. We willen immers uw meningen en ideeën verzamelen.

Tenslotte verzoeken we u beleefd, doch kordaat, om de ingevulde vragenlijst op uiterst 20 februari 2009 terug te bezorgen. Indien u vragen of twijfels hebt omtrent deze tweede ronde of het onderzoek in het algemeen, aarzel dan niet ons te contacteren.

Oprechte dank voor uw medewerking!

Met de meeste hoogachting,

Ele Holvoet
Student Master Onderwijskunde VUB

Prof. dr. K. Lombaerts (Promotor)
Vakgroep Educatiewetenschappen VUB

1. Het concept wereldburgerschap?

Bij de omschrijving van het concept wereldburgerschap kunnen we uit de antwoorden drie thema's onderscheiden: de beschrijving van de inhoud van het concept, de constructie van het concept en valkuilen bij de inhoud en de constructie van het concept.

Wat betreft de inhoud van het concept merken we drie overkoepelende elementen op in de antwoorden. Een eerste betreft de associatie tussen wereldburgerschap en een **inclusief wereldbeeld**. Dat inclusief wereldbeeld is opgebouwd rond het hebben van inzicht in de interdependentie tussen verschillende werelddelen, regio's, volkeren, economische, politieke, culturele en ethische processen. Deze interdependentie komt, volgens de antwoorden, voort uit processen van globalisering en lokalisering. Dit betekent dat de wereld de biotoop van de mens geworden is en omwille van die ontwikkeling is inzicht in de interdependentie, inzicht in de manier waarop de wereld 'werkt' noodzakelijk. Sommige respondenten halen in dit opzicht de focus op duurzame ontwikkeling aan. Zij vinden dat inzicht in de interdependentie impliceert dat er toekomstgericht nagedacht wordt over constructieve en duurzame ontwikkelingen. Samenhangend daarmee komen uit de antwoorden **solidariteit** en voeling met de wereld naar voor als cruciale elementen van het concept wereldburgerschap. Dit gaat dus om het gevoelsmatige aspect, terwijl het inclusief wereldbeeld eerder een bewustzijn betreft. Niet zelden wordt dit gevoelsmatige gekoppeld aan het gedragsmatige, namelijk het aangaan van sociaal engagement. Sommige respondenten hebben het in dat geval over *actief* wereldburgerschap. Tenslotte wordt ook de noodzakelijkheid van een **filosofische basis** bij de invulling van het concept vermeld. Het humanisme, de maakbaarheid van de samenleving en de zorg voor een evenwichtige relatie tussen de levenswereld en de wereld van de fenomenen komen aan bod.

Een aantal respondenten gaan naast de inhoudsbepaling van het concept ook in op hoe wereldburgerschap als concept geconstrueerd wordt. Samenvattend kunnen we stellen dat zij vinden dat het belangrijk is dat er over dit concept gedialoogd wordt. Men heeft het over een maatschappelijk akkoord omtrent het belang van dergelijke **dialogoog**. De invulling van het concept is echter een **persoonlijke aangelegenheid**. Een respondent bedenkt dat het daarom logisch en ook wenselijk is dat er geen eenduidige definitie bestaat van wereldburgerschap, omdat dit moet overgelaten worden aan de persoonlijke zoektocht van individuen. Dat heeft tot gevolg dat het concept wereldburgerschap een uiterst relatief construct is.

Deze opmerking houdt rechtstreeks verband met de eerste valkuil die genoemd wordt omtrent de inhoud en de constructie van het concept wereldburgerschap: de link met het concept **burgerschap**. Het woord 'burgerschap' in de term wereldburgerschap verwijst naar politieke of democratische organen. Echter, op wereldvlak bestaan dergelijke organen niet. Je kan bijvoorbeeld niet stemmen voor een democratisch wereldsysteem, er wordt geen verantwoording afgelegd aan de wereldburgers voor beslissingen die impact hebben op wereldvlak, ... Volgens deze interpretatie zou wereldburgerschap een leeg begrip zijn. Sommige respondenten interpreteren burgerschap op een andere manier, waardoor deze valkuil gemeden wordt. Zij zien het als een verantwoordelijkheid, het hebben van plichten. Een wereldburger is dan iemand die zich lid voelt van een gemeenschap en de verantwoordelijkheid voelt en de plicht heeft om mee na te denken over hoe die gemeenschap georganiseerd wordt.

Een tweede probleem is het feit dat wereldburgerschap al te gauw een **westers getinte definiëring** toegespeeld krijgt. De valkuil bestaat er in dat we onszelf als westerlingen overschatten en niet-westerlingen gaan betuttelen met onze waarden en normen. Één respondent gebruikt in dit kader de beeldspraak van de wereldburger als moderne missionaris.

2. Universiteitsstudenten als wereldburgers?

De antwoorden op de vraag omtrent de competenties van een universiteitsstudent als wereldburgers kunnen we indelen in de kennis, vaardigheden, attitudes en gedragingen van dergelijke student. De kennisgebieden die genoemd worden zijn: filosofie, cultuur, ethiek, politiek, psychologie, geschiedenis, recht, talen, antropologie, actualiteit en het zelf.

Wat betreft de vaardigheden moet de student over onderzoekscompetenties en communicatieve vaardigheden beschikken. Opvallend zijn eveneens de zaken die we kunnen relateren aan levenslang leren. Meermaals worden (zelf)reflectieve en (zelf)kritische vaardigheden en bewustzijn en in handen nemen van het eigen leerproces genoemd. Daarnaast zijn er nog constructief denken, inlevingsvermogen en relativeringsvermogen.

De attitudes waarover een universiteitsstudent als wereldburger beschikt kunnen we in drie clusters opdelen. De eerste bestaat uit trefwoorden als interesse, leergierigheid, nieuwsgierigheid en verwondering. De tweede groep betreft solidariteit, respect, voeling en verdraagzaamheid. Tenslotte is er de derde met bereidheid tot dialoog en een open houding.

Naast kennis, vaardigheden en attitudes noemen sommige respondenten het gedragmatige aspect. Daarmee wordt bedoeld op het aangaan van sociaal engagement. Uit de antwoorden blijkt dat harmonie en afstemming van kennis, vaardigheden, attitude en gedrag een sleutelelement is om van een universiteitsstudent als wereldburger te kunnen spreken.

3. Universiteit als kweekvijver van wereldburgerschap

Sommige respondenten starten hun antwoord op deze vraag met de vermelding dat het de taak is van de universiteit om hun studenten te begeleiden in hun persoonsvorming en de ontwikkeling van hun wereldbeeld. Volgens deze respondenten past dit binnen universitair wereldburgerschap. Uit de eerste vragenronde blijkt dat de universiteiten dit moeten realiseren door in de eerste plaats ruimte voor wereldburgerschap te bieden aan hun studenten. Die kan zowel curriculaire als extracurriculaire activiteiten omvatten. **Curriculaire** worden zaken aangehaald zoals: aandacht voor de genoemde kennis, vaardigheden, attitudes en gedragingen in de cursussen; zowel vakgerichte als vakgebiedoverschrijdende aandacht voor wereldburgerschap; het aanbieden van keuzevakken die gericht zijn op wereldburgerschap; en aangepaste stages. Wat betreft de **extracurriculaire** activiteiten worden lezingen en debatten genoemd. Naast deze programmeerbare aangelegenheden gaan een paar respondenten in op de **didactiek** die zij als gepast zien voor het vormen van wereldburgers. Samenwerkend leren en e-learning worden genoemd als bruikbare methoden. De docenten spelen hierin een cruciale rol. Bijna alle respondenten noemen het noodzakelijk dat de docenten wereldburgerschap in zich dragen willen ze het aan hun studenten overbrengen.

De instelling moet dus instaan voor de nodige docententrainingen. Om die trainingen kwaliteitsvol te kunnen aanbieden en om de hierboven beschreven ruimte voor wereldburgerschap te kunnen creëren, moet de universiteit als instelling aan een aantal voorwaarden voldoen. De respondenten noemen het aangaan van partnerships met buitenlandse universiteiten of (internationale) instellingen die zich bewegen op het domein van wereldburgerschap, internationale uitwisseling, het creëren van kenniscentra en wetenschappelijk onderzoek rond wereldburgerschap, interfacultaire samenwerking en aandacht binnen de instelling voor multiculturaliteit. Het gaat hier dus vooral om **verwetenschappelijking** van het concept wereldburgerschap en **internationalisering** van de instellingen.

Daarmee is de kous niet af. Om de ruimte voor wereldburgerschap succesvol te implementeren binnen de instelling, moet ook rekening gehouden worden met een aantal randvoorwaarden. Enerzijds wordt er ingegaan op de nodige **praktische omkadering**. Het gaat dan over zaken zoals de nodige fysieke ruimte en technologieën en flexibilisering. Een voorbeeld van dit laatste is ruimte in het studieprogramma voor een buitenlandse stage. Anderzijds wordt de nood aan een **samenhangend beleid** omtrent wereldburgerschap genoemd. Respondenten hebben het in dit kader over een eenduidige visie rond wereldburgerschap die door alle geledingen van de instelling gedragen wordt. Er wordt opgemerkt dat deze visie voldoende concreet verwoord dient te zijn.

4. Vragen tweede ronde

Op basis van uw antwoorden uit de eerste ronde, stellen we u bij deze onderstaande vragen. De antwoorden op deze vragen zullen ons helpen om die uit de eerste ronde te verduidelijken.

Vraag 1: De (actieve) wereldburger

Is het noodzakelijk om onderscheid te maken tussen wereldburgerschap en actief wereldburgerschap of is wereldburgerschap in se actief? M.a.w. kan je slechts wereldburger zijn als je sociaal geëngageerd bent?

Vraag 2: De docent als wereldburger

Uit de literatuur blijkt dat om nieuwe visie of houding aan te nemen reflectie een sleutelproces is. De antwoorden uit de eerste ronde bevestigen dat: studenten hebben reflectieve vaardigheden nodig om zich het wereldburgerschap eigen te maken. Uit de antwoorden blijkt eveneens dat hun docenten wereldburgers zouden moeten zijn.

- **Hoe kan een universiteit ruimte voor reflectie omtrent zichzelf als wereldburger bieden aan haar docenten? Indien u daar zicht op hebt: in welke mate is er momenteel ruimte voor aan de Vlaamse universiteiten?**
- **In de rapportering van de antwoorden werd gesproken over docententrainingen**

rond wereldburgerschap. Wat moet in deze docenten aan bod komen? Denk daarbij niet enkel aan inhoudelijke zaken rond wereldburgerschap, maar ook aan didactische vaardigheden die een docent moet bezitten om de studenten te begeleiden.

- Hoe kunnen deze docententrainingen praktisch gerealiseerd worden door een universiteit? Welke ideeën hebt u hierover?

Vraag 3: Voorwaarden en randvoorwaarden voor implementatie van wereldburgerschap in de universiteit

3.1 In welke mate hebben de academische overheden van de Vlaamse universiteiten aandacht voor internationalisering in het kader van wereldburgerschap?

3.2 In welke mate hebben de academische overheden van de Vlaamse universiteiten aandacht voor het gebruik van ICT in het kader van wereldburgerschap?

3.3 Uit de weergave van de antwoorden blijkt dat de universiteit een visie rond wereldburgerschap zou moeten hebben die door alle geledingen van de instelling gedragen wordt. We stelden echter ook vast dat wereldburgerschap een uiterst relatief concept is door de persoonlijke invulling van elk individu. Hoe kan een universiteit dergelijke visie hebben, zonder teniet te doen aan de persoonlijke invulling die elk van haar leden (studenten, docenten, beleidsactoren...) aan wereldburgerschap geeft?

Bijlage 5: Rapportering ronde 2 delphi

Brussel, 8 april 2009

Betreft: Feedback vragenronde 2

Geachte deelnemer,

Alweer enkele maanden geleden kreeg u de tweede vragenronde in het delphi-onderzoek "*Vlaamse universiteiten als culturele werf: constructie van een bruikbaar concept voor wereldburgerschap*" toegestuurd. Graag bedanken we u nogmaals voor de uiterst interessante en constructieve respons. Vandaag ontvangt u bij deze een beknopte samenvatting van de antwoorden daarop.

We vragen u om die zorgvuldig door te lezen en aan te geven waar u het eens of oneens bent. Indien u dat wenst is er eveneens de mogelijkheid om bijkomende opmerkingen te geven. Gelieve uw commentaren steeds in kleur te markeren.

Tenslotte verzoeken we u om uw commentaren zo snel mogelijk en ten laatste op 30 april 2009 over te maken. Indien u dat wil, kunt u een definitieve versie van de masterproef elektronisch ontvangen.

Oprechte dank voor de medewerking!

Met beleefde groet,

Ele Holvoet (studente 2^{de} master onderwijskunde, VUB)

Prof. Dr. K. Lombaerts (promotor, vakgroep educatiewetenschappen, VUB)

1. De actieve wereldburger

De vraag die u gesteld werd is of een wereldburger slechts wereldburger genoemd kan worden indien hij of zij een sociaal engagement aangaat. We konden drie groepen van antwoorden onderscheiden. Een eerste was dat sociaal engagement inherent is aan wereldburgerschap. De tweede dat wereldburgerschap ook mogelijk is zonder activiteit. Als we deze groepen antwoorden van dichterbij onder de loep nemen, stellen we vast dat de manier waarop sociaal engagement omschreven wordt, bepalend is voor de groep waartoe het antwoord behoort. De respondenten die vinden wereldburgerschap een sociaal engagement impliceert, geven te kennen dat ze daaronder een consequent sociaal geëngageerd gedrag begrijpen. De andere groep vindt dat sociaal engagement ook latent aanwezig kan zijn, bijvoorbeeld onder de vorm van een attitude van verdraagzaamheid. Men linkt hier dus het gedragsmatige en gevoelsmatige aspect van wereldburgerschap.

De derde groep van antwoorden brengt de eerste twee samen. Die ziet wereldburgerschap namelijk als een gradueel concept. Dat betekent dat je "een beetje meer of een beetje minder wereldburger kan zijn, maar niemand is helemaal wel of helemaal niet wereldburger". Hoe vaker een individu keuzes maken die blijken geven van sociaal engagement, hoe meer wereldburger je wordt. Maar ook bij deze benadering is voorzichtigheid geboden, omdat verschillende respondenten stellen dat het niet nuttig is om het onderscheid te maken door een aparte benadering te gebruiken voor mensen die sociaal meer geëngageerd zijn dan anderen. Één respondent illustreert dit treffend: "Zelfs de grootste wereldverbeteraar af en toe in zijn zetel blijven zitten in plaats van naar een boeiend debat over een maatschappelijk heikel thema te gaan. Omgekeerd kan zelfs de meest gemakzuchtige mens af en toe zijn burens helpen of misschien eens een petitie tekenen. Ook kan iemand bijvoorbeeld minder vaak fair trade kopen en minder vaak in betogingen meelopen, maar wel consequent een attitude van openheid en respect aannemen".

2. De docent als wereldburger

Bij deze vraag ging het erom welke competenties docenten in handen moeten hebben indien het onderwijs op de universiteit wereldburgerschap aan de studenten moet bijbrengen en hoe de universiteit hen daarin kan steunen.

Bijna alle respondenten spreken over een noodzakelijke didactische en inhoudelijke onderlegdheid. Op didactisch vlak gaat het om de vormen van leren en onderwijzen die in de vorige ronde naar boven kwamen (samenwerkend leren, interactieve werkvormen, authentiek leren, projectgestuurd onderwijs, e-learning). Inhoudelijk gaat het om het inbedden van maatschappelijk relevante thema's en een internationale invalshoek in het onderwijs.

Docenten kunnen daarvoor ondersteund worden op verschillende manieren. Het idee van docententrainingen wordt niet door iedereen positief onthaald. Men is van mening dat aparte docententrainingen rond wereldburgerschap niet nodig zijn. Sommigen zijn van mening dat dit tot een te schoolse aanpak zou leiden, wat afschrikkend werkt. Wel wordt door de meerderheid van de respondenten aangegeven dat ondersteuning gevonden kan worden in de bestaande structuren van docentenprofessionalisering. Er wordt ook geopperd dat een attitude van wereldburgerschap past of zou moeten passen binnen de basiskwalificaties van docenten.

Naast vorming van de inhoudelijke en didactische competenties zouden docenten beleidsmatig gemotiveerd kunnen worden door een stimulerend personeelsbeleid. Dat zou betekenen dat er een waarderingskader voor wereldburgerschap bij docenten geschapt wordt. Een aantal voorbeelden:

- Een promotiebeleid waarbij er echt rekening gehouden wordt met ontwikkelingssamenwerking en maatschappelijke dienstverlening.
- Diversiteitsbeleid bij aanwerving van personeel.
- Een aanwervingsbeleid waarbij er rekening gehouden wordt met zaken die als wereldburgerschap bestempeld kunnen worden.
- Wereldburgerschap als onderwerp bij functiegesprekken en evaluatie van docenten.

3. Het ontwikkelen van een visie over wereldburgerschap

De derde vraag ging over het creëren van een visie over wereldburgerschap door de universiteit en hoe zij daarbij rekening kan houden met de persoonlijke invulling die elkeen aan wereldburgerschap geeft. Er wordt gesteld dat de universiteit een democratische gemeenschap is en men aan die democratie teniet zou doen indien eensgezindheid rond die visie geëist zou worden. Ook stelt men zich de vraag of een aparte visie rond wereldburgerschap nodig is. De oplossing zou zijn om de elementen van wereldburgerschap te verankeren binnen de bestaande visie van de universiteit. Ook zou die visie voortdurend het onderwerp van discussie moeten blijven. De verschillende geledingen van de universiteit hebben dan het recht om hun mening te uiten over de visie. De visie is dan een flexibel concept dat aangepast kan worden naargelang het klimaat binnen de organisatie. Uiteraard binnen een bepaald vast kader. Aan de grondwaarden kan niet geraakt worden.

Bijlage 6: Topiclijst diepte-interviews

1. Samengevatte weergave resultaten delphi-onderzoek:
 - Concept: inclusief wereldbeeld, solidariteit, maakbaarheid van de mens
 - Competenties studenten
 - Pedagogische implicaties: inhoudelijk + didactisch; curriculaire + extracurriculaire; internationalisering als basis
2. Strategie van de universiteit
3. Internationalisering: plaats + strategie + invloed op onderwijs
4. ICT als ondersteuning
5. Ontwikkelingssamenwerking
6. Maatschappelijke dienstverlening
7. Invloed op personeelsbeleid