

Leren voor Duurzaamheid in het basisonderwijs

Verschillende wegen naar duurzame ontwikkeling

Suzanne C. Beek
Cees N.M. de Wit

Inhoud

1	**INLEIDING EN LEESWIJZER**	**3**
2	**HET ONDERZOEK**	**4**
2.1	Aanleiding voor het onderzoek en de vraagstelling	4
2.2	Verantwoording van de onderzoeksopzet	5
3	**LEREN VOOR DUURZAAMHEID**	**6**
3.1	Programma Leren voor Duurzaamheid	6
3.2	Het begrip Leren voor Duurzaamheid	6
3.3	Eerdere pogingen tot operationaliseren van Leren voor Duurzaamheid	7
3.4	Zijstap: het leren van kinderen	9
3.5	Naar een synthese	10
4	**KERNDOELEN**	**12**
4.1	Het begrip 'kerndoelen'	12
4.2	Historie rond kerndoelen	12
4.3	Relevantie van het instrument *kerndoelen* voor Leren voor Duurzaamheid	16
4.4	Relevante kerndoelen voor Leren voor Duurzaamheid	17
5	**ANDERE WEGEN OM TE BEÏNVLOEDEN**	**20**
5.1	Inleiding	20
5.2	Helder concept Leren voor Duurzaamheid	20
5.3	Relaties van Leren voor Duurzaamheid tot de kerndoelen	21
5.4	Andere factoren die vernieuwing c.c. Leren voor Duurzaamheid bevorderen	22
5.5	Mogelijkheden tot beïnvloeding van de andere factor	23
6	**CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN**	**31**
7	**LITERATUURLIJST**	**34**
8	**RELEVANTE WEBSITES**	**36**
	BIJLAGE 1: Leren Voor Duurzaamheid	37
	BIJLAGE 2: historisch overzicht van de ontwikkeling tot kerndoelen	43
	BIJLAGE 3: overzicht van de relevantie doelen	56

1 INLEIDING EN LEESWIJZER

Dit rapport is geschreven in opdracht van het Onderwijsteam van het Programma Leren voor Duurzaamheid. Aanleiding voor de opdrachtverstrekking was het verschijnen van het advies over de kerndoelen van de Commissie Wijnen.

In hoofdstuk 2 wordt de context van de opdracht geschetst. De aanleiding en de vraagstelling van deze opdracht komen aan de orde.

Samengevat luidt de vraagstelling voor het onderzoek:

1. Hoe verhouden de mogelijkheden van Leren voor Duurzaamheid zich tot de huidige voorstellen voor de kerndoelen in het basisonderwijs?
2. Welke acties kan het Onderwijsteam ondernemen om de kerndoelen te beïnvloeden?
3. Welke andere mogelijkheden tot beïnvloeding heeft het Onderwijsteam om de aandacht voor Leren voor Duurzaamheid binnen het basisonderwijs te vergroten?

Ter beantwoording van de eerste en tweede vraag wordt in hoofdstuk 3 Leren voor Duurzaamheid gedefinieerd vanuit de ontwikkelingen rond dit thema en een zijstap gemaakt naar het leren van basisschoolleerlingen. Hoofdstuk 4 geeft een kort overzicht van de historische ontwikkeling rond kerndoelen (van 1998 naar het advies van de Commissie Wijnen) om de betekenis van kerndoelen helder te maken. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een paragraaf waarin de kerndoelen geplaatst worden naast de doelen van Leren voor Duurzaamheid.

Ter beantwoording van de derde vraag, beschrijft hoofdstuk 5 een aantal manieren van beïnvloeding. De weg via de kerndoelen blijkt niet de enige weg te zijn.

Hoofdstuk 6 sluit af met conclusies en aanbevelingen. Daarna volgen de literatuurlijst alsmede een opsomming van een aantal links naar relevante websites.

In de bijlagen wordt dieper ingegaan op de thema's van de hoofdstukken 3 en 4. Het gaat daarbij allereerst om een beschrijving van de ontwikkeling tot het programma Leren voor Duurzaamheid en de formulering van de onderzoeksopdracht (bijlage 1). Bijlage 2 beschrijft uitvoeriger de historische ontwikkeling van de kerndoelen. Tot slot bevat bijlage 3 de resultaten van een analyse van de kerndoelen van de Commissie Wijnen die relevant blijken voor Leren voor Duurzaamheid.

2 HET ONDERZOEK

2.1 Aanleiding voor het onderzoek en de vraagstelling

Naar het oordeel van het ministerie van OCW, dat door de Stuurgroep Leren voor Duurzaamheid wordt gedeeld, is Natuur- en Milieueducatie (NME) inmiddels redelijk geïntegreerd in de kerndoelen van het basisonderwijs. In het jaarplan 2002 van het Programma Leren voor Duurzaamheid werd voor het landelijk deel van het programma het accent gelegd op inhoudelijke én leertheoretische aspecten:

- vijf dimensies van duurzaamheid: de ecologische, de sociaal-culturele, de economische, de intergenerationele en mondiale dimensie;
- verschillende vormen van leren: educatief leren, emancipatorisch leren, participatief leren en kennismanagement.

Gezocht werd naar strategische acties richting het regulier onderwijs ter versterking van de structurele aandacht voor Leren voor Duurzaamheid-thema's. In dit kader werd een Onderwijsteam opgericht. Het Onderwijsteam wil een aantal inventarisaties maken van wat er op verschillende niveaus in het onderwijs gebeurt op het gebied van duurzame ontwikkeling.

Daartoe formuleerde het Onderwijsteam onder andere een opdracht rond Kerndoelen Basisonderwijs. Aanleiding hiervoor was het advies van de Commissie Wijnen, die in januari 2002 haar advies over de kerndoelen uitbracht onder de titel 'Verantwoording delen'. De Onderwijsraad heeft op zijn beurt over dit advies in mei 2002 geadviseerd. Door de val van het kabinet, de verkiezingen en de langdurige vorming van het nieuwe kabinet was lang onduidelijk wanneer er een beslissing over de kerndoelen zou komen. Naar verwachting komt de minister binnenkort met een standpunt.

Het Onderzoeksteam formuleerde de volgende vragen voor een kort, inventariserend onderzoek:

1. Hoe verhouden de mogelijkheden van Leren voor Duurzaamheid zich tot de huidige voorstellen voor de kerndoelen in het basisonderwijs?
2. Welke acties kan het Onderwijsteam nog ondernemen om de kerndoelen te beïnvloeden?

Het onderzoek diende te resulteren in een visiedocument dat gebruikt zou worden voor acties van het Onderwijsteam richting de Nederlandse politiek. KPC Groep voerde dit onderzoek uit. In een gesprek tussen KPC Groep en het programmamanagement Leren voor Duurzaamheid is geconcludeerd dat het zinvol is om de opdracht niet te beperken tot alleen een onderzoek in relatie tot de kerndoelen, zoals aangegeven onder de bovengenoemde twee vragen. De kerndoelen hebben, zeker als het advies van de Commissie Wijnen ook op het punt van de positionering van die kerndoelen wordt gevolgd, weliswaar een belangrijke sturende invloed op de inhoud van het onderwijs, maar de uiteindelijke impact van deze sturing is mede afhankelijk van andere factoren. Genoemd zijn:

a. de interpretatie en de waardering én het commitment van de professionals. Willen (bepaal)de kerndoelen echt betekenis krijgen voor de professionals en

willen zij zich ook echt inzetten voor de realisering ervan, dan zal dit proces van betekenisgeving mede beïnvloed moeten worden, zeker in een situatie waarin naar het gevoel van betrokkenen al erg veel op het onderwijs afkomt;

b. de mogelijkheden tot 'materialisatie' van de betreffende (kern)doelen.

Deze twee factoren hangen overigens nauw samen: de genoemde materialisatie kan een belangrijke rol spelen in de beeldvorming die voor de eerste factor van belang is. Afgesproken is dat door KPC Groep in het beoogde visiedocument ook aan dit aspect aandacht zou worden besteed. Immers, door deze factoren te beïnvloeden kan er wellicht toch een relatie gelegd worden tussen Leren voor Duurzaamheid en bepaalde kerndoelen in het geval de inventarisatie tot de slotsom leidt dat de verhouding matig is (vraag 1) en de mogelijkheden tot beïnvloeding van de kerndoelen zelf marginaal zijn (vraag 2).

Samenvattend luidt de vraagstelling voor het onderzoek:

1. Hoe verhouden de mogelijkheden van Leren voor Duurzaamheid zich tot de huidige voorstellen voor de kerndoelen in het basisonderwijs?
2. Welke acties kan het Onderwijsteam ondernemen om de kerndoelen te beïnvloeden?
3. Welke andere mogelijkheden tot beïnvloeding heeft het Onderwijsteam om de aandacht voor Leren voor Duurzaamheid binnen het basisonderwijs te vergroten?

2.2 Verantwoording van de onderzoeksopzet

In de periode juni-oktober 2003 zijn de volgende activiteiten ondernomen.

1 Om te komen tot een zodanige operationalisering van Leren voor Duurzaamheid dat goed kan worden beoordeeld in hoeverre de huidige voorstellen voor kerndoelen mogelijkheden bieden voor Leren voor Duurzaamheid (vraag 1) zijn relevante documenten rond Leren voor Duurzaamheid geanalyseerd (waaronder het Landelijk Ambitie Statement, het rapport van Hulshof en anderen (1999), het rapport van Van der Vaart (2000) en het programma Leren voor Duurzaamheid). Deze operationalisering van Leren voor Duurzaamheid is voorgelegd aan de opdrachtgever ter toetsing, wat tot een sterker accent van de waarden- en houdingsaspecten leidde.

2 De feitelijke confrontatie van de definitieve operationalisatie met de kerndoelen is geplaatst binnen de ontwikkelingen rond kerndoelen. Daartoe zijn relevante documenten inzake kerndoelen geanalyseerd (waaronder beleidsnotities van het ministerie van OCW, advies van de Commissie Wijnen, adviezen van de Onderwijsraad, advies en reactie van de SLO).

3 Er was contact met het ministerie van OCW en SLO over de stand van zaken rond de kerndoelen om ook de meest actuele stand van zaken te kunnen betrekken.

4 De gegevens uit de vorige stappen werden verwerkt in een conceptrapport dat werd voorgelegd aan en besproken met de opdrachtgever. Na bespreking werd het definitieve rapport opgesteld.

3 LEREN VOOR DUURZAAMHEID

3.1 Programma Leren voor Duurzaamheid

De eerste vraag van het onderzoek luidt: hoe verhouden de mogelijkheden van Leren voor Duurzaamheid zich tot de huidige voorstellen voor de kerndoelen in het basisonderwijs? Om deze vraag te kunnen beantwoorden, analyseren we in dit hoofdstuk verschillende publicaties rond (het programma) Leren voor Duurzaamheid om te komen tot een heldere operationalisering van het begrip 'Leren voor Duurzaamheid'. Ook wordt een zijstap gemaakt naar opvattingen over hoe kinderen leren. Deze analyses leiden tot een operationalisering van Leren voor Duurzaamheid. Deze wordt in het volgende hoofdstuk naast de kerndoelen gezet.

Het programma Leren voor Duurzaamheid is, zoals in bijlage 1 uitgebreider wordt geschetst, een interbestuurlijke en interdepartementale activiteit. Het programma wordt aangestuurd door een eveneens Interbestuurlijke Stuurgroep. In het Beleidskader staat als doelstelling geformuleerd: 'bijdragen aan het maatschappelijk debat en de daaruit voortvloeiende leerprocessen, gericht op het verkrijgen van maatschappelijke betrokkenheid en daadkracht, ter versterking van duurzame ontwikkeling' (2001). Het programma wordt door de Stuurgroep gezien als een onderdeel van het sociaal instrumentarium ter beïnvloeding van allerlei maatschappelijke organisaties waarin bedoeld en onbedoeld wordt geleerd. Op die manier hoopt ze invloed uit te oefenen op de kwaliteit van de leefomgeving en het duurzaam karakter van de samenleving.

3.2 Het begrip Leren voor Duurzaamheid

Het breed uitgelegde begrip Natuur- en Milieueducatie wordt in de publicatie van de Interbestuurlijke Stuurgroep Leren voor Duurzaamheid (2001) uiteengelegd in drie onderdelen.

1. Ecologische basisvorming

Bij ecologische basisvorming gaat het om het leren kennen en waarderen van de levende en niet-levende omgeving en de plaats van het eigen handelen daarin. Het leren richt zich bij de ecologische basisvorming op leerdoelen als: je als individu verder willen ontwikkelen met kennis van ecologische processen of het verwerven van vaardigheden om bijvoorbeeld op te komen voor de belangen van natuur en milieu.

2. Leren voor leefbaarheid

Leren voor leefbaarheid is gericht op het leefbaar maken en houden van de school, het schoolplein, de straat, de wijk en de stad. Leren voor leefbaarheid heeft een belangrijke gedragscomponent en heeft betrekking op het 'hier en nu'.

3. Leren voor Duurzaamheid

Bij Leren voor Duurzaamheid staat het begrip duurzame ontwikkeling centraal. Een veel gebruikte omschrijving voor duurzame ontwikkeling is: een evenwichtige ontwikkeling van economie, fysieke leefomgeving en 'de samenleving'. Evenwichtig betekent dat toekomstige generaties, maar ook ontwikkelingslanden in hun behoeften kunnen voorzien.

Duurzame ontwikkeling is een intersubjectief concept, wat betekent dat een definitie van duurzaamheid niet van bovenaf kan worden opgelegd. Het komt aan op een gezamenlijke afweging van belangen, opvattingen, waarden en normen. Duurzame ontwikkeling krijgt vorm in dialoog tussen diverse actoren.

Bij Leren voor Duurzaamheid staat dus het begrip 'duurzame ontwikkeling' centraal. De Brundtland Commissie (1997) voegde in het verleden nog een extra dimensie toe: *het voorzien in de behoeften van de huidige generatie zonder het vermogen aan te tasten om te voorzien in de behoeften van de toekomstige generaties*. Duurzame ontwikkeling richt zich dus op het 'hier en nu' in combinatie met het 'daar en straks'.

Duurzaamheid is, samenvattend, gericht op duurzame ontwikkeling, waarin de volgende elementen worden betrokken:
- een evenwichtige en samenhangende (integrale) ontwikkeling
- van economie, ecologie (fysieke leefomgeving), politiek, sociaal-culturele omgeving ('de samenleving')
- waarbij leefbaarheid voor zowel de huidige generatie als voor toekomstige generaties (intergenerationeel; historisch aspect) een belangrijk referentiepunt is
- en er niet alleen aandacht is voor de 'westerse wereld' maar ook voor ontwikkelingslanden (lokaal, regionaal, nationaal en internationaal niveau; geografisch aspect).

3.3 Eerdere pogingen tot operationaliseren van Leren voor Duurzaamheid

Twee onderzoeken zijn behulpzaam bij het verder zoeken naar een operationalisering van Leren voor Duurzaamheid in het basisonderwijs: het onderzoek van Hulshof en anderen (1999) in opdracht van de Stuurgroep NME en het onderzoek van Van der Vaart (2000) in opdracht van de Nationale Commissie voor Internationale Samenwerking en Duurzame Ontwikkeling (NCDO).

In opdracht van de Stuurgroep NME hebben Hulshof en anderen (1999) een Quick Scan voor duurzaamheidsonderwijs ontwikkeld en uitgevoerd. De school (inclusief de schoolomgeving) is, aldus de Stuurgroep, een belangrijke plaats voor het ontwikkelen van kennis, sociaal-emotionele vaardigheden en het ontwikkelen en verinnerlijken van normen en waarden. Mede in verband daarmee werden er streefbeelden geformuleerd, onder andere voor het basisonderwijs. Aan de onderzoekers werd gevraagd na te gaan in hoeverre deze streefbeelden in de praktijk zijn gerealiseerd en welke hiaten er (nog) zijn.

De onderzoekers gebruiken de term *duurzaamheidsonderwijs* in het onderzoek. Deze term zien ze als een generieke term voor alle aanpakken door middel waarvan leerlingen kennis en vaardigheden opdoen, zowel de meer algemene vorming (ecologische basisvorming, leren voor leefbaarheid en leren voor duurzaamheid) als de concrete beroepsvoorbereiding en de ontwikkeling van een beroepsethiek gebaseerd op duurzaamheid. In het basisonderwijs gaat het dan vooral om de gerichtheid op de algemene vorming tot competente burger.

De NCDO wilde via onderzoek te weten komen hoe het er in het Nederlandse onderwijs voor staat met de aandacht voor *mondiale duurzame ontwikkeling* en wat de perspectieven zijn voor een verbeterde inbedding van dit aandachtsveld. Daartoe werd een onderzoeksopdracht verstrekt aan Van der Vaart. Met mondiale duurzame ontwikkeling wordt gedoeld op vraagstukken van milieu, armoede en mensenrechten in hun onderlinge verband, waarbij situaties in ontwikkelingslanden nadrukkelijk een rol spelen.

In de studie van Van der Vaart (2000) is mondiale duurzame ontwikkeling nadrukkelijk bedoeld als een 'integratief', een op het aanbrengen van samenhang gericht, concept. Dit integratieve aspect verwijst in het onderwijs naar een reeks van dimensies:

- *inhoudelijk:* de verbanden tussen ecologische, politieke, culturele, sociale, economische en demografische dimensies;
- *inhoudelijk:* de verbanden tussen verschillende ruimtelijke schalen (lokaal, regionaal, nationaal, internationaal, mondiaal) en de verbanden tussen verschillende analyseniveaus (individu, sociale groepen, overheden, bedrijven, NGO's – met inbegrip van genderaspecten);
- *inhoudelijk:* verbanden tussen geografische aspecten (ontwikkelingen in en relaties tussen gebieden) en historische aspecten;
- *didactisch:* aandacht voor kennis van en inzicht in de verschillende genoemde inhoudelijke aspecten en hun onderlinge samenhangen;
- *didactisch:* aandacht voor reflectie op mondiale duurzame ontwikkeling en voor meningsvorming;
- *didactisch:* nadenken over eigen handelen en over gedragspatronen in de (eigen) samenleving met betrekking tot mondiale duurzame ontwikkeling.

De inhoudelijke dimensies hebben vooral betrekking op de conceptuele aspecten van mondiale duurzame ontwikkeling. De didactische dimensies verwijzen meer naar het leren, het leerproces, dat nodig is voor een adequate verwerving van het begrip mondiale duurzame ontwikkeling. Van der Vaart verwijst met *inhoudelijk* naar de cognitieve kennismaking met de problematiek, met *didactisch* naar de internalisering van de basishoudingen die voor mondiale duurzame ontwikkeling van belang worden geacht. Voor hem zijn beide hoofddimensies wezenlijk. Hij vermijdt daarmee de *of-of* discussie die wel gevoerd wordt over het relatieve belang van leren *over* (inhoudelijke aspecten) en leren *voor* mondiale duurzame ontwikkeling (didactische aspecten). Anders gezegd: met de inhoudelijke aspecten verwijst Van der Vaart naar de inhoudelijke component van doelen, met de didactische aspecten vooral naar de gedragsmatige component (wat worden kinderen geacht met die inhoud te doen?).

Van der Vaart geeft aan zich ervan bewust te zijn, dat duurzame ontwikkeling als concept vaag is en dat het in politieke context veelal retorisch wordt gebruikt. Hij verwijst naar de definitie in het Brundtland rapport. Ondanks de vele theoretische en conceptuele bezwaren die aan het begrip kleven, is het begrip vanwege zijn omvattendheid en integratieve karakter aantrekkelijk. Duurzame ontwikkeling omvat bijvoorbeeld de problematieken van milieudegradatie en van structureel ongelijke

sociaal-economische ontwikkeling, brengt het lokale en mondiale bijeen, verwijst naar het heden in relatie tot de toekomst, en veronderstelt waarden zoals gelijkwaardigheid, solidariteit en respect voor de natuur. Als een educatief concept is duurzame ontwikkeling bruikbaar, omdat het samenhangend, omvattend en bediscussieerbaar is. De toevoeging 'mondiaal' onderstreept de verbondenheid van ontwikkelingen hier en daar, en dwingt ook om samenlevingen in ontwikkelingslanden, nu en in de toekomst, in de beschouwing te betrekken.

Tot slot stelt Van der Vaart dat het bij onderwijs met betrekking tot mondiale duurzame ontwikkeling volgens hem niet mogelijk of wenselijk is om 'mondiale duurzame ontwikkeling' in haar volle complexiteit aan de orde te stellen. De grote verbanden kunnen slechts met een geleidelijk toenemende mate van complexiteit ter sprake komen. Maar het integratieve aspect is wel steeds aan de orde, op een wijze die past bij de doelgroep. Zo kunnen in het basisonderwijs, zo stelt hij als voorbeeld, al eenvoudige relaties tussen 'hier' en 'daar' aan bod komen of vragen worden gesteld over verbanden tussen armoede en milieu.

Leren voor Duurzaamheid vooronderstelt, samenvattend, kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes. Leren voor Duurzaamheid vooronderstelt zowel individueel als sociaal of samenwerkend leren en kapitaliseert met name sterk op reflectie, meningsvorming en dialoog als leeractiviteiten, resulterend in duidelijke keuzes en bewust gedrag.

3.4 Zijstap: het leren van kinderen

Leren is zowel een individueel gerichte als een sociale activiteit. De Interbestuurlijke Stuurgroep (2001) definieert leren als: "Een informatieverwerkingsproces dat leidt tot een relatief stabiele verandering in het gedrag van een individu of organisatie." Leren is dus iets doen met informatie: informatie vanuit de leeromgeving tot je nemen en zodanig integreren in je afwegingen dat dit leidt tot andere keuzes, ander gedrag. Je verbindt informatie (bestaande uit data, basisgegevens) met je kennis, je ervaring, je normen en waarden en de wijze waarop je in het leven staat (zingeving).
Daarnaast is er, aldus de Stuurgroep, sprake van sociaal leren: mensen leren via individuele trajecten, maar ook door hun persoonlijke ervaringen te verbinden aan de ervaringen van anderen. De vooronderstelling is daarbij dat anderen een belangrijke rol spelen in het (h)erkennen, benoemen en veralgemeniseren van individuele ervaringen.

In de publicatie 'Opvoeden door onderwijs' (Jongerius e.a., 2003) van de SLO komt dit onderscheid terug in de ankerpunten voor de pedagogische dimensie van educatie en onderwijs. Deze ankerpunten zijn te vinden in de inhoud van het curriculum, uitgedrukt in de leeromgeving, en in de manier waarop de interactie met het kind en de groep plaatsvindt. Aan de ene kant gaat het dus om het verwerven van kennis en vaardigheden onder aansturing van de leerkracht, opdat de leerlingen 'later' goed zullen functioneren in hun werk en in hun sociale leven. Aan de andere kant gaat het om de persoonlijke groei van de leerling als persoon, de interactie met zijn omgeving, dat wat hij begrijpt van zijn omgeving en zijn zoeken naar wat de

moeite waard is. De leraar treedt hier vooral op als een gids en een bron voor oriëntatie. De leerling ontwikkelt zich breed en weet zich te verhouden tot de omgeving.

Bij Leren voor Duurzaamheid gaat het, naast kennis, inzicht en vaardigheden, ook om normen en waarden. Daarbij wordt de grens tussen onderwijs en opvoeding geraakt. Dit thema staat centraal in de SLO-publicatie. Waarden hebben te maken met wat men van waarde vindt in het gedrag en de houding van mensen ten opzichte van zichzelf, van de ander, van de gemeenschap en de omgeving. Daarnaar handelen is dan de volgende stap. Normen zijn de in regels vastgestelde waarden. Het zijn impliciete en expliciete afspraken over hoe te handelen (gedrag), waarbij men er van uit gaat dat ze worden nageleefd en dat mensen daarop kunnen worden aangesproken. Het volgende schema is richtinggevend en ook bruikbaar voor ons doel.

Respect hebben	*Verantwoordelijkheid nemen*	*Zorg dragen voor saamhorigheid*
Voor jezelf	Voor het welzijn van jezelf	Jezelf willen ontwikkelen als lid van de gemeenschap
Voor de ander(en)	Voor het welzijn van de ander(en)	Je inzetten voor gemeenschappelijke belangen
Voor de omgeving	Voor je gedrag ten opzichte van de omgeving	Duurzaam samengaan tussen mens, dier en natuur

De pedagogische dimensie van de ontwikkeling van normen en waarden komt aan bod door voorbeeldgedrag van de leerkrachten, in het begeleiden van speel- en leerprocessen, in het stimuleren tot kritisch nadenken en het ontwikkelen van handelingsmotief én in programma's voor sociaal-emotionele ontwikkeling. De centrale vraag voor de leerkracht die reflecteert over de pedagogische dimensie van zijn professioneel handelen is: geef ik de leerlingen – met actief respect - de gelegenheid zich een eigen waarden en normenpatroon te ontwikkelen en daar naar te handelen?

Bij het *Leren* voor Duurzaamheid zal - in lijn met het huidige sociaal-constructivistisch denken - oog moeten zijn voor individueel en sociaal leren; voor kennis, inzicht en vaardigheden maar ook voor persoonlijke groei, voor waarden- en normenontwikkeling. Respect voor jezelf, voor de ander en voor de omgeving zijn ondersteunend hierbij. Het nemen van verantwoordelijkheid en het zorg dragen voor saamhorigheid zijn aspecten die bij de aandacht voor waarden en normen sturend zijn.

3.5 Naar een synthese

De analyses in de voorgaande paragrafen laten zien dat *Duurzaamheid* een complex en integratief begrip is waaraan verschillende aspecten te onderscheiden zijn. Het is bovendien een intersubjectief begrip dat vooral in dialoog inhoud krijgt. *Leren* voor Duurzaamheid brengt een veelheid van leeractiviteiten met zich mee en is onlosmakelijk verbonden met waarden- en normenontwikkeling en de persoonlijke

ontwikkeling van kinderen. We hanteren in dit rapport de volgende begripsomschrijvingen.

Een proeve van operationalisering van Leren voor Duurzaamheid
Leren voor Duurzaamheid is uiteen te leggen in twee componenten. De eerste is het begrip Duurzaamheid, de tweede het leerproces dat tot de beoogde verwerving van het begrip leidt.

Duurzaamheid is gericht op duurzame ontwikkeling, waarin de volgende elementen worden betrokken:
- een evenwichtige en samenhangende (integrale) ontwikkeling
- van economie, ecologie (fysieke leefomgeving), politiek, sociaal-culturele omgeving ('de samenleving')
- waarbij leefbaarheid voor zowel de huidige generatie als voor toekomstige generaties (intergenerationeel; historisch aspect) een belangrijk referentiepunt is
- en er niet alleen aandacht is voor de 'westerse wereld' maar ook voor ontwikkelingslanden (lokaal, regionaal, nationaal en internationaal niveau; geografisch aspect).

Als begrip is Duurzaamheid een intersubjectief (waarde)begrip dat vooral in dialoog inhoud krijgt.

Leren voor Duurzaamheid vooronderstelt kennis, inzichten, vaardigheden, attitudes en waarden en normen. Het is onlosmakelijk verbonden met waarden- en normenontwikkeling en dient uiteindelijk door te werken in de persoonlijke ontwikkeling van kinderen. Hoe basaal die verbondenheid is, komt naar voren in het SLO-schema: de stap van de conceptuele analyse van Duurzaamheid naar de daarin genoemde fundamentele waarden *Respect*, *Verantwoordelijkheid* en *Saamhorigheid* is niet groot. Leren voor Duurzaamheid vooronderstelt zowel individueel als sociaal of samenwerkend leren en kapitaliseert met name sterk op reflectie, meningsvorming en dialoog als leeractiviteiten, resulterend in duidelijke keuzes en bewust gedrag.

Het complexe en integratieve karakter van het begrip leidt ertoe dat Leren voor Duurzaamheid welhaast per definitie inhoudelijk raakvlakken heeft met een groot aantal 'vakgebieden' in het basisonderwijs. Met name met de leergebieden Oriëntatie op mens en maatschappij en Oriëntatie op natuur en techniek. Inherent aan het integratieve aspect is bovendien dat Leren voor Duurzaamheid ook aandacht vraagt voor (inzicht in) de onderlinge samenhang tussen elementen uit die 'vakgebieden'. De vraag hoe Leren voor Duurzaamheid zich verhoudt tot de huidige voorstellen voor kerndoelen vooronderstelt derhalve een brede analyse.

4 KERNDOELEN

4.1 Het begrip 'kerndoelen'

Kerndoelen geven aan wat een leerling aan het eind van de basisschool moet kennen en kunnen. Ze zijn een operationalisering van de brede vorming van kinderen en omvatten zowel de emotionele als de verstandelijke ontwikkeling als de ontwikkeling van de creativiteit en het verwerven van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden (SLO, 2003). Kerndoelen zijn instrumenten om de school in beweging te houden, een hulpmiddel om te werken aan de kwaliteit van het onderwijs én uit te nodigen tot denkpauzes bij het bepalen van het onderwijsaanbod. De kerndoelen beschrijven het onderwijsaanbod op hoofdlijnen. De beschikbare onderwijstijd dwingt tot het maken van keuzen en het stellen van prioriteiten. De kerndoelen moeten haalbaar zijn voor leerlingen en leraren. De school zelf bepaalt de uitwerking in details.

Binnen de kerndoelen zijn cognitieve aspecten te onderkennen (leergebiedgebonden leerdoelen) en aspecten die gedrag en zelfbeeld raken, die te maken hebben met de werkhouding en het aanleren van vaardigheden (leergebiedoverstijgende leerdoelen). De kunst is leergebiedoverstijgende doelen te integreren in de manier van werken, leren en doceren rond de leergebiedgebonden doelen.

4.2 Historie rond kerndoelen

Deze paragraaf geeft een beknopt historisch overzicht van het denken in termen van kerndoelen. Een uitgebreider overzicht is opgenomen in bijlage 2.

Vanaf de beginjaren negentig staan de kerndoelen steeds meer in de aandacht van politiek, onderzoek, onderwijsorganisaties en adviserende instellingen rond het basisonderwijs. Vanuit het ministerie van OCW is de kwaliteit van het onderwijs en het bieden van gelijke kansen aan alle kinderen een belangrijke aanleiding om te zoeken naar sturingsinstrumenten. Het werken met kerndoelen krijgt daarin een plaats.

Na de eerste omvattende lijst van kerndoelen uit *1993* zijn in *1998* de kerndoelen in aantal teruggebracht en evenwichtiger geformuleerd. Nieuw is ook dat er leergebiedoverstijgende kerndoelen zijn. Deze kerndoelen hebben geen betrekking op aparte gebieden als taal, rekenen of aardrijkskunde maar gaan over algemeen toepasbare kennis, inzichten en vaardigheden.

In 1999 pleit de Onderwijsraad in het advies *Zeker Weten. Leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid* voor de wettelijke invoering van leerstandaarden, die een omschrijving geven van voor de verdere ontwikkeling van leerlingen cruciale doelen (in ieder geval voor de leergebieden taal en rekenen) die aan het eind van een bepaalde onderwijsfase beheerst moeten zijn. Leerstandaarden onderscheiden zich van de kerndoelen op een aantal punten. Ze beslaan niet de hele breedte van de kerndoelen maar selecteren binnen dat geheel: ze beperken zich tot de doelen die cruciaal zijn voor de onderwijsvoortgang, en ze beperken zich tot doelen waarvoor

aannemelijk kan worden gemaakt dat ze haalbaar zijn dan wel haalbaar gemaakt kunnen worden voor zowel goede als doorsnee als zwakke leerlingen. Bovendien maken ze - in tegenstelling tot de kerndoelen - duidelijk hoe beheersing kan blijken en wat voldoende beheersing inhoudt.
De Raad stelt voor om scholen een resultaatsverplichting op te leggen om alle leerlingen (minimaal 90%) naar een minimumniveau te brengen en een inspanningsverplichting om een groot deel van de leerlingen (70-75%) naar een voldoende niveau te brengen. De Raad stelt daarnaast voor het toezicht door de inspectie op de naleving van de leerstandaarden te regelen.

Binnen vier beleidslijnen worden de voorstellen van de Onderwijsraad door het ministerie van OCW overgenomen in de voortgangsrapportage *Groepsgrootte en kwaliteit* (2000): concretisering van de kerndoelen (die per 1 augustus 2002 in zal gaan); ruimte voor prioriteitstelling voor taal, rekenen en sociale competenties; het volgen van de vorderingen van leerlingen op het bereiken van de kerndoelen met behulp van toetsen, en het toezicht van de inspectie, om te kijken hoeveel leerlingen op een minimum respectievelijk voldoende niveau zitten. Vervolgens worden de kerndoelen geplaatst binnen het streefbeeld van de toekomstige onderwijspraktijk in *Kwaliteit aan de basis* waarin de drie 'R's' centraal staan:

- scholen moeten *ruimte* hebben om met de nodige mate van variëteit onderwijs te verzorgen om alle jongeren gelijke kansen te bieden;
- het is belangrijk dat de overheid *richting* geeft ten einde kwaliteit en toegankelijkheid te waarborgen;
- scholen dienen in het openbaar *rekenschap* af te leggen over het gerealiseerde onderwijs.

De overheid gaat duidelijke kwaliteitseisen aan het onderwijs stellen, die ruimte laten voor scholen maar tegelijkertijd voor iedereen (scholen, leraren, ouders en leerlingen) helder maken welke resultaten moeten worden bereikt. In het primair onderwijs komen er minimumnormen in de vorm van concrete kerndoelen (leerstandaarden), die niet de volle breedte van het onderwijsprogramma betreffen. Er blijft 30 procent vrije ruimte in het programma.

De Commissie Wijnen concludeert in haar advies *Verantwoording delen. Herziening van de kerndoelen basisonderwijs met het oog op beleidsruimte voor scholen* (2002) dat uit verschillende onderzoeken is gebleken dat de dan geldende kerndoelen scholen weinig houvast geven. Ze zijn abstract geformuleerd, stimuleren niet tot samenhang en geven onvoldoende weer wat alle leerlingen aan het eind van het basisonderwijs moeten hebben geleerd.
De commissie handhaaft in het rapport een breed en ambitieus pakket kerndoelen. Die worden door de commissie geordend in zes leergebieden: Nederlandse taal (30% van de leertijd), Rekenen/wiskunde (20% van de leertijd), Oriëntatie op mens en maatschappij (15% van de leertijd), Oriëntatie op natuur en techniek (15% van de leertijd), Kunstzinnige oriëntatie (10% van de leertijd) en Bewegingsonderwijs en spel (10% van de leertijd).

Kerndoelen vormen de basis voor leerstandaarden waarmee resultaten van leerlingen met een gevarieerde set van meet- en toetsinstrumenten in kaart kunnen worden gebracht. Om scholen meer ruimte te geven voor een eigen invulling, maakt de commissie onderscheid tussen een kerndeel en een differentieel deel. Het kerndeel, met de voor alle scholen verplichte kerndoelen, zal ongeveer 70% van de lestijd in beslag nemen (het kerncurriculum, door de wetgever in een Algemene Maatregel van Bestuur vastgelegd). In een differentieel deel maken scholen (met de richtlijnen van de Commissie als referentiekader) eigen keuzes uit aanvullende doelen, rekening houdend met de leerlingenpopulatie, de wensen van de ouders, de omgeving van de school en de doelstellingen en de identiteit van de school. Met de invulling van de vrijkomende onderwijstijd kan een school kiezen de extra leertijd aan te passen aan de leerlingen door bijvoorbeeld deze tijd aan kerndoelen te besteden (teneinde ze daadwerkelijk te halen) óf zich te profileren op andere aspecten (differentiëring). Scholen leggen hun keuzes vast in schoolplan en schoolgids. Voor de inspectie zijn de kerndoelen de basis voor de toetsing op de kwaliteit van het onderwijs.

Door concretisering van de kerndoelen in onderwijsmethoden én in tussendoelen en leerlijnen komt meer duidelijkheid over het vereiste beheersingsniveau per kerndoel. De Commissie doet daarom een voorstel voor instelling van een 'keurmerk' voor onderwijsmethoden. Van tussendoelen en leerlijnen geeft de Commissie aan dat de ontwikkeling hiervan zinvol is voor diagnostische doeleinden, maar dat ze ruimte moeten laten voor de gedifferentieerde ontwikkeling van leerlingen.

Verder vindt operationalisering van het beheersingsniveau plaats in toetsen. Deze dienen volgens de Commissie ontwikkeld te worden en voorzien te zijn van duidelijke, landelijk geldende normen: leerstandaarden. Voor het bepalen of leerlingen kerndoelen, dan wel landelijk ontwikkelde tussendoelen en leerstandaarden bereiken, zijn meet- en toetsinstrumenten nodig. De commissie is voorstander van een gevarieerde set van dit soort instrumenten op drie niveaus, elk met een passende wijze van verantwoording:

- het niveau van de leerling: meting via methode-onafhankelijke toetsen, bijhouden in een leerlingvolgsysteem en verantwoording naar de ouders;
- het niveau van de school: meting door vergelijking van bereikte resultaten met ander scholen (bijvoorbeeld CITO Eindtoets Basisonderwijs) en verantwoording in schoolplan en zelfevaluatie naar schoolbestuur, gemeente en inspectie;
- het niveau van het onderwijsbestel: meting van effectiviteit via periodiek steekproefsgewijs onderzoek (PPON en PRIMA) en verantwoording door bewindslieden aan de Tweede Kamer.

In de reactie op het advies van de commissie geeft de Onderwijsraad op verzoek van de staatssecretaris een reactie onder de titel *De kern van het doel* (2002). De Raad onderschrijft het advies van de Commissie op bijna alle onderdelen. Belangrijk hieruit is wat de Raad schrijft over de verantwoordingsfunctie van de kerndoelen: het is noodzakelijk dat wordt vastgesteld hoeveel kinderen het 'minimum' niveau van de kerndoelen halen. Voor dat niveau zou naar de mening van de Raad een verplichte

toetsing en een resultaatverplichting moeten gelden. Deze verplichting moet als deugdelijkheidseis worden vastgelegd. Vervolgens dient dit in een toetsingsvoorschrift te worden geoperationaliseerd.
Verder stelt de Raad dat in schoolplan en schoolgids verantwoording dient te worden afgelegd over het *kerndeel* van het onderwijsaanbod. De inspectie houdt toezicht op de instrumenten schoolplan en schoolgids en gaat na of de verplichte 'minimum' leerstandaarden door 90-95% van de leerlingen zijn bereikt.
Het bereiken van het 'voldoende' niveau van de kerndoelen en de door scholen gemaakte keuzes voor het *differentieel* deel van het onderwijsaanbod, moeten naar de mening van de Raad ook worden verantwoord in het schoolplan en de schoolgids, maar dan zonder resultaatverplichting.

In het voorjaar van 2003 heeft de SLO nog het *Voorstel herziening kerndoelen* uitgebracht, waarin een geheel van samenhangende kerndoelen wordt gegeven, dat een beeld moet geven van het inhoudelijk aanbod van het basisonderwijs. De kerndoelen worden hier nog weer als streefdoelen gezien: ze geven aan wat iedere school in elk geval nastreeft bij leerlingen (inspanningsverplichting). In dit rapport wordt verder gesteld dat de doelen het eind van een leerproces en niet de wijze waarop ze bereikt worden (didactiek). Verder wijst de SLO op de doelen die voor alle leergebieden van belang zijn, waarbij expliciet worden genoemd: reflectie op eigen handelen en leren, respectvol luisteren en kritiseren van anderen, respectvol en verantwoordelijk omgaan met elkaar en zorg voor en waardering van de leefomgeving. Over dit advies heeft de SLO het veld geraadpleegd en de bevindingen aan het ministerie gestuurd om bij de besluitvorming rond de kerndoelen mee te nemen.

Het ambtelijk overleg over de adviezen van de Commissie Wijnen, de Onderwijsraad, de SLO en diverse andere betrokkenen is nu afgerond. Het ministerie heeft daarmee de periode voor beïnvloeding door betrokkenen en belanghebbenden afgesloten. Interdepartementale afstemming heeft plaats en de ministerraad wordt geïnformeerd. De planning is, dat er in november een notitie naar de Tweede Kamer zal gaan. Deze zal enigszins afwijken van de voorstellen van de Commissie Wijnen. Alleen via de politieke weg zou op dit moment nog invloed uit te oefenen zijn, door bijvoorbeeld in contact te treden met de onderwijsspecialisten van de fracties c.q. de leden van de Vaste Kamercommissie Onderwijs. De verwachting is dat de discussies in de Kamer zich met name zullen richten op de werking en status van de kerndoelen en veel minder op de inhoud van de doelen.

De balans opmakend ...
Samenvattend zijn rond de kerndoelen de volgende ontwikkelingslijnen te zien:
- van een veelheid aan kerndoelen naar een steeds beperkter aantal. Wel zien we de tendens om in combinatie daarmee leergebieden van een karakteristiek te voorzien en kerndoelen van een toelichting (de commissie Wijnen geeft daarvan enkele voorbeelden);
- van alleen leergebiedgerichte kerndoelen naar ook leergebiedoverstijgende kerndoelen en daarna weer een beweging terug naar een ordening van

kerndoelen naar leergebieden, maar waarbij de bekwaamheden die in een kerndoel worden benoemd ook buiten het betreffende leergebied relevant zijn. In die zin zijn alle kerndoelen leergebiedoverstijgend geworden en is dit geen aparte categorie meer;
- van zeer algemeen naar steeds concreter en in 'gewone' taal geformuleerd;
- de ruimte voor de eigen inrichting en keuze voor de school wordt weliswaar erkend, maar geleidelijk aan toch steeds meer 'richting'-gevend ingekaderd: door het onderscheid tussen een kerndeel en een differentieel deel, door de tendens de status van de kerndoelen te wijzigen (zie het voorlaatste punt) en door stringentere eisen te stellen aan het afleggen van rekenschap over de uitvoering (schoolplan, schoolgids, inspectie). Resultaten worden steeds meer leidend voor de verhouding tussen ministerie en het scholenveld en de plek van de kerndoelen daarbinnen;
- door concretisering van de kerndoelen middels met name leerstandaarden komt meer duidelijkheid over het vereiste beheersingsniveau per kerndoel en wordt het steeds beter mogelijk methoden van een 'keurmerk' te voorzien;
- kerndoelen (en in elk geval de belangrijkste) krijgen steeds minder het karakter van een inspanningsverplichting ('streefdoelen') en steeds meer van een resultaatverplichting. Daar komt nog bij het denken in termen van (minimum)beheersingsniveaus. Door dit alles zal het element van rekenschap afleggen nog versterkt worden;
- de inhoud van de kerndoelen is, naar onze inschatting, nauwelijks nog te beïnvloeden. De discussie zal meer gaan over status en functie.

4.3 Relevantie van het instrument *kerndoelen* voor Leren voor Duurzaamheid[1]

Voordat in de volgende paragraaf een relatie zal worden gelegd tussen de door de Commissie Wijnen geformuleerde kerndoelen en de doelen van Leren voor Duurzaamheid, wordt in deze paragraaf ingegaan op de relevantie van de kerndoelen voor Leren voor Duurzaamheid. Waren de kerndoelen in den beginne vooral bedoeld om het onderwijsaanbod aan leerlingen enigszins onafhankelijk te maken van regio, leerkracht of boeken die werden gebruikt, nu hebben de kerndoelen een bredere status gekregen, namelijk als instrument in de relatie tussen het ministerie en de onderwijsinstellingen (de drie R's) en het bepalen van de kwaliteit van het basisonderwijs.

Een formele inbedding van Leren voor Duurzaamheid in de kerndoelen is een belangrijke voorwaarde om aandacht voor duurzame ontwikkeling binnen het basisonderwijs van de grond te krijgen. Kerndoelen geven op vijf manieren richting aan de onderwijspraktijk.

- Via het (kwaliteits)beleid van scholen: kerndoelen als inspannings- dan wel resultaatverplichting, waarover verantwoording wordt gelegd in schoolplan en schoolgids (dit punt hangt samen met het laatste punt).

---

[1] In deze paragraaf zijn ook bevindingen van Hulshof e.a., 1999 en Van der Vaart, 2000 gebruikt.

- Via de opleidingen in het kader van de scholing of verdere professionele ontwikkeling van zowel nieuwe als ervaren leerkrachten;.
- Via ontwikkelaars van methoden en ander educatief materiaal zoals de educatieve uitgevers en expertisecentra, die zich sterk gebonden voelen aan kerndoelen bij de ontwikkeling van leermiddelen, tussendoelen en leerlijnen. Deze leermiddelen zijn in hoge mate sturend voor wat er in de scholen en opleidingen gebeurt daar leerkrachten zich door deze middelen sterk laten leiden.
- Via leerstandaarden en toetsen (methodegebonden en methodeonafhankelijk). Deze bepalen immers in hoge mate wat er wordt onderwezen en geleerd. Hoe belangrijker de consequenties van de toetsing voor leerlingen of scholen zijn, des te groter de kans dat leerlingen op de inhoud en vorm van toetsen worden voorbereid.
- Via de inspectie: kerndoelen geven bij visitaties en andere onderzoeken door de onderwijsinspectie een basis waaraan kan worden getoetst. Binnen het onderwijs is men zich hier steeds meer van bewust, zodat scholen en opleidingen ook steeds beter op de eisen van de inspectie gaan letten.

4.4 Relevante kerndoelen voor Leren voor Duurzaamheid

Uitgaande van de operationalisering van Leren voor Duurzaamheid in hoofdstuk 3 blijken verschillende kerndoelen uit het voorstel van de commissie Wijnen relevant. Een gedetailleerd overzicht daarvan staat in bijlage 3. In deze paragraaf worden de grote lijnen weergegeven. We tekenen hierbij aan dat het advies van de Commissie Wijnen hier het referentiekader is. De nadere voorstellen rond de kerndoelen van de kant van de minister zullen, naar verluidt, op een aantal punten afwijken van dit advies. Onduidelijk is tot op heden in welke opzichten de minister zal afwijken.

De Commissie Wijnen meent, dat – gezien de wettelijk verankerde doelstelling van het basisonderwijs – de kerndoelen als geheel en in hun onderverdeling een maatschappelijk verantwoord evenwicht moeten uitdrukken tussen drie perspectieven:

- toerusting voor de toekomst: kerndoelen waarborgen dat jonge mensen straks adequaat kunnen participeren in de samenleving van de toekomst (basisvakken). Deze kerndoelen hebben een meer gesloten karakter en zijn gericht op beheersing: het gaat hier met name om kerndoelen Nederlandse taal en Rekenen/wiskunde;
- inhoudelijk perspectief: kerndoelen waarborgen de overdracht van cultureel erfgoed. Deze kerndoelen een half open/half gesloten karakter en zijn gericht op overzicht, kader, eigen plaatsbepaling, normen en waarden. De primaire leergebieden zijn: Oriëntatie op mens en maatschappij, en Oriëntatie op natuur en techniek;
- groei- en ontwikkelperspectief van de individuele leerling: kerndoelen waarborgen dat er ruimte is voor persoonlijke, individuele ontwikkeling. Deze kerndoelen hebben een open karakter en zijn gericht op proces, ervaring, appreciatie, expressie, lichamelijkheid. De primaire leergebieden zijn: Kunstzinnige oriëntatie, en Bewegingsonderwijs en spel.

De commissie stelt dat alle kerndoelen, ook al zijn ze geordend naar leergebied, algemeen relevante aspecten hebben, dat wil zeggen bekwaamheden ondersteunen op andere leergebieden. Alle kerndoelen drukken een ambitie uit die verder reikt dan het betreffende leergebied. De leergebiedoverstijgende doelen worden dan ook niet meer als aparte categorie opgenomen.

Daarnaast dient volgens de Commissie Wijnen de wijze waarop tot nu toe is geprobeerd om een 'automatische koppeling' aan te brengen "tussen de uitspraak 'dit is van maatschappelijk belang' en de overheidsbeslissing 'dit moet worden vastgelegd in een kerndoel' vervangen te worden door een arrangement waarin verschillende partijen hun verantwoordelijkheid nemen. Niet alles waarvan het maatschappelijk gezien van belang is dat leerlingen het in het basisonderwijs leren, hoeft te worden vastgelegd in kerndoelen. Scholen zijn zeer wel in staat om – in overleg met ouders en in samenwerking met andere maatschappelijke organisaties – op een verantwoorde wijze doelen te stellen en de activiteiten erop af te stemmen" (pagina 14). De commissie beperkt zich in de uitwerking tot die kerndoelen waarvan ze overtuigd is, dat:

- het tot de taak van de wetgever behoort om deze doelen vast te stellen;
- het tot de taak van school behoort om ervoor te zorgen dat leerlingen deze doelen bereiken;
- ze vereist zijn gezien de wettelijk verankerde, brede doelstelling van het basisonderwijs;
- ze een goede aansluiting mogelijk maken van het voortgezet onderwijs op het basisonderwijs.

Het differentieel deel is het deel waarmee de school andere inhoudelijke keuzes kan maken en zich kan profileren (dan wel het deel dat wordt benut om kinderen alsnog de kerndoelen te laten halen).

Tegen deze achtergrond is nagegaan in hoeverre aspecten van Leren voor Duurzaamheid terugkomen in dan wel gemakkelijk te koppelen zijn aan de kerndoelen uit het advies. Naast de kerndoelen biedt het differentieel deel scholen de mogelijkheid Leren voor Duurzaamheid te kiezen als een thema waar zij zich in willen profileren, bijvoorbeeld als een 'duurzame school die oog heeft voor de wereld om haar heen, in tijd en in plaats'.

In het advies wordt per leergebied eerst een 'karakteristiek' gegeven. Daarin wordt het belang en het eigene van dit leergebied beschreven. Het doel van de Commissie met deze teksten is te motiveren en richting te geven aan het onderwijs. Dit is ook de plek waar de verbindingen tussen 'losse' kerndoelen en de leergebieden voor het voetlicht treden.

De analyse

Bijlage 3 geeft een analyse van zowel leergebiedkarakteristieken als van concrete kerndoelen.

De teksten in de *karakteristieken* sluiten in een aantal gevallen aan bij de manier waarop aan Leren voor Duurzaamheid vorm gegeven zou kunnen worden (reflectie, meningsvorming en dialoog).

Bij de herziening van de tekst van de *kerndoelen* heeft de commissie gestreefd naar bondige en eenvoudige formuleringen. Desalniettemin zijn ze veelal nog voor velerlei uitleg vatbaar in de zin dat ze aanknopingspunten bieden voor Leren voor Duurzaamheid, maar niet garanderen dat die verbindingen ook feitelijk worden gelegd. De relevante kerndoelen die in bijlage 3 zijn opgenomen, laten dit zien.

Uit de analyse van de leergebiedkarakteristieken en de kerndoelen van de Commissie Wijnen blijkt het volgende:

1. de termen Leren voor Duurzaamheid of duurzame ontwikkeling komen op zich niet voor. Het dichtst in de buurt komt de term *duurzame zorg* in de karakteristiek van het leergebied Oriëntatie op natuur en techniek. Daar is sprake van 'duurzame zorg (voor zichzelf, de planten en dieren om zich heen en voor het gebruik van de omgeving)';
2. bij de leergebieden Oriëntatie op mens en maatschappij en Oriëntatie op natuur en techniek komen de verschillende invalshoeken (ecologisch, politiek of sociaal-cultureel) en aspecten (historisch of geografisch) van Leren voor Duurzaamheid in de kerndoelen duidelijk aan bod;
3. hoewel de kerndoelen veelal specifiek zijn gericht op één bepaalde invalshoek of één bepaald aspect, worden er bij enkele kerndoelen ook relaties gelegd;
4. de normen en waarden, de persoonlijke ontwikkeling, de reflectie en meningsvorming en het integratieve aspect van Leren voor Duurzaamheid komen vooral terug in de beschrijving van de karakteristiek van enkele leergebieden;
5. bij de overige leergebieden en kerndoelen geldt vooral, dat het doelen zijn die bijdragen aan 'algemene kennis en vaardigheden', die voor al het leren en dus ook Leren voor Duurzaamheid van belang zijn. Deze doelen zijn voorwaardelijk voor bijvoorbeeld gezamenlijke reflectie en dialoog, communicatie en kennis vergaren, en daarmee voorwaardelijk voor Leren voor Duurzaamheid.

Slotconclusie

De slotconclusie is dat er voor het concept *Duurzaamheid* verschillende aanknopingspunten te vinden zijn in de huidige voorstellen voor kerndoelen en dat verschillende leergebieden inhoudelijk gezien de kern van Leren van Duurzaamheid raken. Afgaande op de karakteristieken van de leergebieden, is er ook aandacht voor persoonlijke ontwikkeling, reflectie en meningsvorming als aspecten van het *Leren*. Maar de waarden- en normenontwikkeling, het sociaal of samenwerkend leren, de dialoog en het maken van duidelijke keuzes en bewust gedrag blijven onderbelicht binnen de karakteristieken en kerndoelen. En daarmee is er geen garantie dat Leren voor Duurzaamheid integratief aan de orde komt.

5 ANDERE WEGEN OM TE BEÏNVLOEDEN

5.1 Inleiding

Uit de analyse van de karakteristieken van de leergebieden en van de kerndoelen in het voorstel van de Commissie Wijnen (bijlage 3) komt naar voren dat er voor Leren voor Duurzaamheid verschillende aanknopingspunten zijn. De mitsen en maren in de analyse laten echter zien dat deze mogelijkheden nog geen garantie bieden dat Leren voor Duurzaamheid feitelijk ook goed (integraal) uit de verf komt in het basisonderwijs. Er zijn meer factoren in het geding die bepalen of dat gebeurt. In dit hoofdstuk schetsen we andere manieren van beïnvloeden dan alleen de lijn van de kerndoelen om Leren voor Duurzaamheid binnen het basisonderwijs een herkenbare plek te geven.

Beïnvloeding is gebaat bij een heldere visie op mogelijkheden tot het bevorderen van Leren voor Duurzaamheid. In dit hoofdstuk schetsen we daarvan de contouren. Zo'n visie omvat de volgende componenten:

1. een helder concept van zowel *Duurzaamheid* als *Leren voor Duurzaamheid* (paragraaf 5.2);
2. een goed beeld van de feitelijke en vooral ook de mogelijke relaties van Leren voor Duurzaamheid tot leergebieden en kerndoelen (paragraaf 5.3);
3. een helder beeld van andere factoren die onderwijs- of educatievernieuwing (kunnen) bevorderen c.q. in de hand (kunnen) werken dat scholen aandacht besteden aan Leren voor Duurzaamheid (paragraaf 5.4);
4. inzicht in mogelijkheden tot beïnvloeding van al deze factoren (paragraaf 5.5).

Met het oog op punt 1 grijpen we terug op onze conceptuele analyse en onze poging tot verdere operationalisering van Leren voor Duurzaamheid in hoofdstuk 3. Voor punt 2 zijn in hoofdstuk 4 bouwstenen aangereikt. Onze uiteenzetting van de rol van de andere factoren (punt 3) en van mogelijkheden tot beïnvloeding van deze factoren (punt 4) laat zien dat het zin heeft niet alleen te focussen op de nieuwe kerndoelen maar dat er (ook) andere effectieve middelen tot beïnvloeding zijn.

5.2 Helder concept Leren voor Duurzaamheid

Een eerste vereiste voor beïnvloeding en communicatie in het algemeen is een helder begrip van Leren voor Duurzaamheid en een goede argumentatie voor het belang of de meerwaarde van Leren voor Duurzaamheid voor de ontwikkeling van jonge kinderen. Dat het begrip Leren voor Duurzaamheid nog niet helder is, blijkt bijvoorbeeld in het onderzoek van Van der Vaart (2000) waarin naar voren komt dat het thema Leren voor Duurzaamheid onvoldoende helder, onvoldoende afgebakend en, volgens sommigen, 'uit de tijd' is. Maar ook in publicaties van het Programma Leren voor Duurzaamheid wordt de breedte van het begrip (bijvoorbeeld in: 'De Kroon' op je werk) of de vaagheid genoemd.

De analyse in hoofdstuk 3 laat zien dat niet gemakkelijk helder te maken is wat er wordt verstaan onder het begrip Leren voor Duurzaamheid. De operationalisering in paragraaf 3.5 probeert elementen uit verschillende bronnen tot een samenhangend

geheel te brengen door het begrip uiteen te leggen in twee componenten: het begrip Duurzaamheid en het Leerproces dat tot de beoogde verwerving van dit begrip leidt. We bevelen het Onderwijsteam aan de aanzet uit paragraaf 3.5 uit te bouwen tot een operationalisering die aanspreekt en enthousiasmeert en bovendien nog eens te kijken naar de argumentatie voor Leren voor Duurzaamheid-in-het-basisonderwijs. In dat verband bevelen we tevens aan nog eens te kijken naar de terminologie: spreekt 'duurzaamheid' of 'duurzame ontwikkeling' voldoende aan?
Wij denken hierbij niet zozeer aan een (hernieuwde) wetenschappelijke analyse van het begrip als wel en vooral aan de ontwikkeling - in nauwe samenspraak met potentiële gebruikers uit scholen en lerarenopleidingen - van een inspirerend document dat helder uiteenzet waar het om gaat. Een document dat primair bedoeld is om mensen te informeren en 'over de streep te trekken' om mede vanuit Leren voor Duurzaamheid naar onderwijsaanbod en doelen te kijken.

5.3 Relaties van Leren voor Duurzaamheid tot de kerndoelen

In paragraaf 4.3 kwam al naar voren dat een belangrijke voorwaarde om aandacht voor duurzame ontwikkeling binnen het basisonderwijs van de grond te krijgen de formele inbedding van Leren voor Duurzaamheid in de kerndoelen is. We schetsten dat de kerndoelen op vijf manieren richting aan de onderwijspraktijk geven. In paragraaf 4.4 werden de conclusies uit de analyse van de kerndoelen van de Commissie Wijnen samengevat. De slotconclusie is dat er voor het concept *Duurzaamheid* verschillende aanknopingspunten te vinden zijn in de huidige voorstellen voor kerndoelen en dat verschillende leergebieden inhoudelijk gezien de kern van Leren van Duurzaamheid raken. Afgaande op de karakteristieken van de leergebieden, is er ook aandacht voor persoonlijke ontwikkeling, reflectie en meningsvorming als aspecten van het *Leren*. Maar de waarden- en normenontwikkeling, het sociaal of samenwerkend leren, de dialoog en het maken van duidelijke keuzes en bewust gedrag blijven onderbelicht binnen de karakteristieken en kerndoelen.

Hoewel de geconstateerde inbedding van Leren voor Duurzaamheid in de kerndoelen weliswaar een gunstige voorwaarde vormt voor de invoering van Leren voor Duurzaamheid, is het nog geenszins een voldoende voorwaarde. Anders gezegd: aanwijsbare aanknopingspunten in de kerndoelen vormen nog geen garantie dat Leren voor Duurzaamheid ook integratief aan de orde komt.

Wij bevelen daarom het Onderwijsteam aan om in relatie tot de definitieve tekst van leergebiedkarakteristieken en kerndoelen een handzaam document te maken voor onder meer scholen, lerarenopleidingen, inspectie, ontwikkelinstituten en uitgevers van leermaterialen waarin naar voren komt hoe vanuit een inspirerend concept van Leren voor Duurzaamheid (paragraaf 5.2) zodanige verbindingen te maken zijn met de leergebieden en de kerndoelen dat Leren voor Duurzaamheid goed uit de verf kan komen. Het is raadzaam deze actie te combineren met die genoemd in de vorige paragraaf. Wij adviseren daarin met name ook aandacht te besteden aan aspecten van Leren voor Duurzaamheid die in de kerndoelen onderbelicht blijven.

5.4 Andere factoren die vernieuwing c.q. Leren voor Duurzaamheid bevorderen

Het beïnvloeden van wat kinderen inhoudelijk leren, verloopt in de praktijk veelal niet direct via de kerndoelen. Bovendien is Leren voor Duurzaamheid in de kerndoelen van de verschillende leergebieden wel beschreven, maar komen de invalshoeken en aspecten vooral versnipperd en ad hoc aan bod. Het belangrijke integratieve aspect krijgt dan onvoldoende aandacht, waarbij het gaat om zaken als reflectie, meningsvorming, discussie en handelingsgerichtheid. Toch biedt juist het basisonderwijs de kansen voor projectmatig, procesgericht en didactisch vernieuwend onderwijs en biedt een thema als duurzame ontwikkeling juist de opening om op die manier bezig te zijn. De leeromgeving kan hiervoor uitdagend worden ingericht; de leerkracht is vaak verantwoordelijk voor alle leergebieden en kan deze leergebieden vakoverstijgend en geïntegreerd behandelen (bijvoorbeeld als wereldoriëntatie); de leerkracht is minder gebonden aan methoden en kan creatief en vrijer gebruik maken van de veelheid aan materialen en informatie die reeds voorhanden is, en kan meer omgevingsgericht werken (buitenlessen en uitnodigen van gasten).

Maar de huidige kerndoelen leven nog nauwelijks bij *leerkrachten*: ze gaan ervan uit dat ze wel 'gedekt' worden door de methoden. Leerkrachten staan, met andere woorden, bij hun dagelijks handelen niet steeds stil bij de kerndoelen die ze zouden moeten bereiken met hun leerlingen. Daar komt bij dat het leerkrachten veelal ontbreekt aan vaardigheden om de kerndoelen te vertalen naar concrete lessituaties. Een belemmering bij de 'didactische kant' van het Leren voor Duurzaamheid is, dat de werkvormen die verondersteld worden tot verinnerlijking te leiden, een beroep doen op de consistentie tussen *gedrag* van de leerkracht en de school en beoogde gedragsveranderingen bij leerlingen. Voorbeeldgedrag is erg bepalend maar lastig 'in te voeren'. Daarnaast zijn de mogelijkheden om de leerlingen tot gedragsverandering te laten komen, beperkt. Ook zullen niet alle leerkrachten het normatieve aspect van Leren voor Duurzaamheid in de klas willen brengen. Tot slot werken leerkrachten in een organisatie waarin er voortdurend nieuwe impulsen tot veranderingen of vernieuwingen op hen afkomen, wat bijdraagt aan een gevoel van overbelasting. Dingen die niet direct 'moeten' worden dan al snel terzijde geschoven.

Kijken we naar factoren die wel bijdragen aan verandering of vernieuwing van onderwijs, dan zien we dat al die impulsen tot verandering of vernieuwing voortdurend gefilterd worden door interpretatie, waardering en commitment. Vanuit de persoonlijke interesse en overtuiging als ook op basis van eigen initiatief, besteden leerkrachten meer of minder aandacht aan Leren voor Duurzaamheid. Deze 'spontane' aandacht voor dit thema is echter lastig structureel in te bedden, maar kan wel beïnvloed worden door te *communiceren* over projecten rond Leren voor Duurzaamheid.

Is dat commitment er, dan is er vervolgens de vraag naar de *expertise of competentie*. De inhoudelijke kennis en inzichten van de leerkracht op het gebied van Leren voor Duurzaamheid dient adequaat en actueel te zijn, voordat ze de leerlingen hierin iets kunnen leren. Daarnaast beïnvloedt de didactische

bekwaamheid en de professionele ontwikkeling van de leerkracht het gehele presteren, dus ook bij Leren voor Duurzaamheid. De *opleiding tot en scholing van* leerkrachten kan op het gebied van expertise en competentie een rol vervullen.

Omdat er vele 'vakpolitieke' belangen spelen, is het moeilijk om het thema Leren voor Duurzaamheid binnen de *onderwijsmethodes* op een goede plek te krijgen, waarbij er ook nog eens ruimte is voor het integratieve aspect.

Leren voor Duurzaamheid is naar zijn aard een onderwerp dat zich goed laat verbinden met nieuwe opvattingen over leren en toetsing, zoals actief, authentiek, of betekenisvol leren en authentiek toetsen. Het onderwerp stimuleert immers tot allerlei actieve werkvormen als projectmatig werken, het maken van werkstukken of het samen onderzoek doen en bespreken van resultaten, discussies in de kring. Werkvormen die bovendien heel veel authentieke toetsmomenten insluiten (De Wit, 2003).

Soms zoeken scholen naar benaderingen, thema's of doelen waarmee zij zich kunnen *profileren* ten opzichte van andere scholen. Zo'n benadering, thema of doel loopt dan door tal van activiteiten heen en kan met name ook pregnant aan de orde komen in de 'vrije' ruimte die het differentieel deel van het (toekomstige) curriculum biedt. In dat kader kan Leren voor Duurzaamheid een onderwerp zijn: de school die zich profileert als 'duurzame school', bijvoorbeeld door de keuze van onderwerpen van schoolbrede projecten, de aandacht voor het gebouw en/of het 'schoolmilieu'. (zie voor voorbeelden van profilering van scholen de websites: www.sokkerwei.nl van de Castricumse basisschool De Sokkerwei, 'de eerste duurzame basisschool van Nederland', of meer algemeen: www.scholenmetsucces.nl/profielschets.php3 en www.ervaringsnetwerk.nl/duurpraktijk015.html).

5.5 Mogelijkheden tot beïnvloeding van de andere factoren

Hoe kunnen nu die andere factoren beïnvloed worden? In deze paragraaf expliciteren we (bouwstenen voor) een visie op de beïnvloeding van de aandacht voor Leren voor Duurzaamheid.

De centrale vraag hierbij is: hoe belangrijk is Leren voor Duurzaamheid voor de ontwikkeling van jonge kinderen? De volgende argumenten zijn naar onze mening van belang:

- duurzaamheid refereert aan een belangrijk pedagogisch en didactisch principe dat de kern van de persoonlijke ontwikkeling raakt: leerlingen zich bewust laten worden van de keuzes die ze voortdurend maken, hen daarover laten nadenken en daarbij een relatie laten leggen met belangrijke waarden (in dit geval duurzaamheid);
- duurzaamheid als zodanig is een belangrijk topic. Het belang ervan valt te versterken als je – in lijn met het voorgaande argument – duurzaamheid weet te verbinden met andere belangrijke, fundamentele waarden en normen of met brede ontwikkeling van kinderen zoals respect, verantwoordelijkheid of saamhorigheid (zie paragraaf 3.4). Er zijn gemakkelijk relaties te leggen met

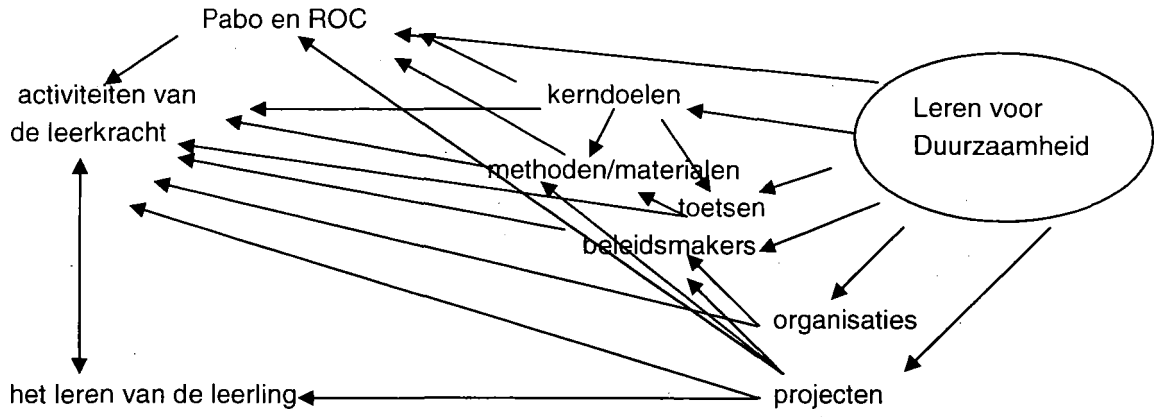
zaken die vaak als 'heel vanzelfsprekend' ervaren worden. Te denken valt aan het zorgzaam omgaan met elkaar en de schoolomgeving via heel simpele dingen als het uitdoen van het licht als de school sluit of het oppakken van jassen die van de kapstok zijn gevallen. Ook het omgaan met schoolmateriaal kan op een eenvoudige manier Leren voor Duurzaamheid in de school brengen door bijvoorbeeld een sponsoractie door papierverzameling; het verzamelen van cartridges en batterijen; het in grafieken verwerken van informatie over energieverbruik; gezamenlijke schoonmaak van de hal of gebruik van afwasbare bekers in plaats van plastic wegwerpbekertjes. Tot slot kan de school aandacht besteden aan de school in de wijk (op bezoek bij het bejaardencentrum); de school en het bedrijfsleven (sponsoring door NUON) en de school in wereld (adopteren van een hardhoutboom in het regenwoud);
- duurzaamheid is een voorbeeld van een thema dat zich goed leent om allerlei zaken die voor kinderen soms als los zand aan elkaar hangen expliciet met elkaar in verband te brengen (duurzaamheid als integratief concept);
- duurzaamheid is een voorbeeld van een topic waaraan kinderen heel gemakkelijk allerlei algemene vaardigheden kunnen leren.

De interpretatie, waardering, commitment en expertise van individuele leerkrachten, teams, scholen en opleidingen, laten zich langs de volgende lijnen beïnvloeden:
- via communicatie in het algemeen: via tijdschriften, via concreet materiaal uit projecten, via netwerken, via scholing;
- via concretisering in methoden, ander leermateriaal, doelen en leerlijnen.

Deze lijnen leiden tot de volgende 'andere wegen tot beïnvloeding':
1. een essentiële voorwaarde voor alle communicatie is het beschikken over een inspirerende visie op Leren voor Duurzaamheid in het onderwijs, inclusief een heldere, praktische omschrijving van het begrip Leren voor Duurzaamheid zelf. We stelden al voor hiervoor een document te ontwikkelen waarin ook helder tot uitdrukking komt hoe Leren voor Duurzaamheid zich verhoudt en kan verhouden tot de kerndoelen en de leergebieden (paragraaf 5.2 en 5.3);
2. het toerusten van onderwijsgevenden via opleiding en scholing met competenties om Leren voor Duurzaamheid te implementeren in het onderwijs;
3. het participeren in netwerken rondom basisscholen om te informeren en invloed uit te oefenen;
4. het stimuleren van de uitvoering van projecten rond Leren voor Duurzaamheid;
5. het verspreiden van kennis, ervaringen, concrete materialen en resultaten van deze projecten via netwerken en vormen van kennismanagement.

We gaan nu in op de punten 2 tot en met 5.

Figuur: Verschillende wegen van beïnvloeding voor Leren voor Duurzaamheid



5.5.1 *Toerusten van onderwijsgevenden*

Het gebrek aan expertise rond duurzaamheidsonderwijs is één van de twee belangrijkste hiaten binnen het basisonderwijs, blijkt uit onderzoek van Hulshof en anderen (1999).Op dat punt kan dus winst worden behaald. Motiverende en drempelverlagende actiepunten dienen er voor te zorgen dat de invoering van het duurzaamheidsonderwijs zo min mogelijk extra tijds- en geldsinvestering hoeft te kosten.

Bij het vergroten van de expertise op het gebied van Leren voor Duurzaamheid, gaat het om twee aspecten.
In de eerste plaats om kennis, de vakinhoud. In opleiding en scholing kan dit aspect aan bod komen in relatie tot aanwezige methoden, onderwijspakketten en concrete materialen en ervaringen (paragraaf 5.5.2).

Naast en in samenhang met de vakinhoud gaat het op de tweede plaats om een didactiek die gericht is op de waardenvorming. Die kan aan de orde komen, door bijvoorbeeld te laten zien:

- hoe een verschuiving te bewerkstelligen is van product- naar procesgericht leren;
- hoe de aandacht ook te richten is op gedrag en de effecten van dat gedrag (hoofd, hart en handen);
- hoe te zorgen is voor uitdagingen voor het Leren voor Duurzaamheid;
- hoe zelfstandig en kritisch nadenken uit te lokken is, bijvoorbeeld door zelf vragen te laten formuleren en onderzoek te laten doen;
- hoe ook gevoelens, waarden en wensen mee te nemen zijn, bijvoorbeeld door een bepaald probleem vanuit verschillende belangen(groepen) te benaderen;
- hoe leerlingen zelf presentaties kunnen verzorgen over het resultaat van een project (door toneel, lied, video of powerpoint);
- hoe Leren voor Duurzaamheid zich er bij uitstek toe leent om buitenschoolse activiteiten mede te betrekken bij het leren.

Deze gerichtheid op een waardenvormende didactiek kan op een heel praktische, gemakkelijk uitvoerbare manier aan bod komen, wanneer externe experts, bijvoorbeeld vanuit schoolbegeleidingsdiensten, het IVN of NME-centra, de leerkrachten structureel, actief en persoonlijk binnen de eigen school begeleiden en/of delen van het onderwijs helpen uitvoeren. Maar lerarenopleidingen hebben bij de vorming van nieuwe leerkrachten en scholing van min of meer ervaren leerkrachten zeker ook een rol te vervullen.

5.5.2 *Participeren in netwerken rondom de basisscholen*

Via het participeren in netwerken rondom basisscholen, kan het belang van het thema Leren voor Duurzaamheid meer op de agenda van belangrijke actoren rondom de basisschool worden geplaatst. We raden het Onderwijsteam aan om in contact te treden met c.q. netwerken te vormen via een aantal lijnen.

a. Professionals zelf, directies en besturen

Omdat het uiteindelijk gaat om het beïnvloeden van het commitment van de professionals en directies en hun besturen, ligt het voor de hand om in nauwe samenwerking met een aantal scholen na te gaan hoe Leren voor Duurzaamheid nog meer over het voetlicht kan komen. We adviseerden daartoe al om een document te ontwikkelen waarin aspecten van visies, concept, leergebieden en kerndoelen aan de orde komen (paragraaf 5.2 en 5.3).
In relatie daartoe kan met de uitvoerders nagegaan worden hoe het effect van de in paragraaf 5.4 genoemde belemmerende factoren kan worden opgeheven of gereduceerd en hoe de bevorderende factoren nog aan kracht kunnen winnen. Voorbeelden kunnen wellicht worden opgenomen in hetzelfde document als waarvoor in paragraaf 5.3. gepleit werd.

b. Beleidsmakers en politici

Directies en bestuurders als beleidsmakers kwamen al ter sprake. Bij beleidsmakers denken we verder aan die binnen het ministerie van OCW. Door direct en nauw aan te sluiten bij nieuwe beleidsprioriteiten en nieuwe projecten, kan gebruik gemaakt worden van hierbij vrijkomende gelden. Door in beeld te zijn wanneer de nieuwe projecten worden gecommuniceerd naar scholen, en zeker wanneer hierbij direct in de klas bruikbare en inzetbare kennis en materialen wordt aangeboden, is het voor scholen aantrekkelijk hiervan gebruik te maken. Een voorbeeld hiervan is het inhaken op het recent geformuleerde streven van minister Van der Hoeven (OCW) en de top van het bedrijfsleven om meer aandacht voor techniek in het basisonderwijs te krijgen en ervoor te zorgen dat in zes jaar tijd op tenminste 2500 basisscholen techniek in het lesprogramma is geïntegreerd. Eerder werd al voorgesteld om in contact te (blijven) onderhouden met de onderwijsspecialisten van de verschillende politieke partijen.

c. Onderwijsorganisaties

Een andere lijn loopt via de bestuursorganisaties (VBKO, BPCO, VBS, VOS/ABB etc.), de vakorganisaties (AOB, AVS, CNV, PCSO, VVO) en de ouderorganisaties

(LOBO, NKO, Ouders & COO, VOO). De scholen krijgen via deze organisaties veel informatie en veelal ook praktische handreikingen. Door deze organisaties te voorzien van (praktisch hanteerbare) informatie en te wijzen op het belang van Leren voor Duurzaamheid, kan indirect invloed op de scholen en de prioritering van de doelen binnen de scholen worden uitgeoefend. Via deze organisaties is wellicht ook nog invloed uit te oefenen op de politieke besluitvorming aangaande de definitieve tekst van de kerndoelen.

d. Ontwikkelaars

De SLO, de uitgevers van school- en leermateriaal (leerlijnen en methoden) en Citogroep richten zich bij het ontwikkelen van allerlei instrumenten zoals meer specifieke doelen, leerlijnen, methoden, leermaterialen en toetsen mede op de kerndoelen. Deze instrumenten hebben een grote invloed op wat in de praktijk aan de orde komt c.q. geleerd wordt.
Door te wijzen op de plaats van Leren voor Duurzaamheid binnen de kerndoelen, kan mogelijk bewerkstelligd worden dat Leren voor Duurzaamheid een structurele plaats krijgt binnen deze instrumenten.
Als voorbeeld van een praktisch product zouden de multimediale leerpakketten van Cédicu 'Laat eens zien' kunnen dienen (www.cedicu.nl). 'Laat eens zien' is altijd op zoek naar 'snapmomenten': de vorming van kernconcepten. Bij de behandeling van begrippen wordt veel gewerkt met beelden, omdat die het beste bijblijven. Het materiaal leent zich bij uitstek voor zelfwerkzaamheid, individueel en in kleine groepjes. Bij de ontwikkeling zijn scholen betrokken en er is inmiddels een vaste groep van 303 scholen die het werken met Cédicu geïntegreerd heeft in haar onderwijs en de pakketten afneemt. Het belangrijkste onderdeel van het leerpakket is de cd-rom, waarop de instructie over een onderwerp staat. In deze pakketten zitten verder opdrachtvellen voor de leerlingen. Er zijn opdrachten die op de pc kunnen worden uitgevoerd, maar ook opdrachten die betrekking hebben op de omgeving (het houden van interviews, onderzoeken en dergelijke). Meestal zitten er in het pakket ook specifieke materialen om mee te oefenen. In het leraarmateriaal wordt verder ook verwezen naar relevante websites en aanvullend materiaal. Er zijn al leerpakketten op de markt over energie, water en leven, polders, dorp en stad en kunststof, waarbij aspecten van Duurzaamheid aan de orde komen, maar het is denkbaar voor de verschillende 'bouwen' een afzonderlijk pakket te ontwikkelen waarin met name het integratieve aspect van Leren voor Duurzaamheid goed wordt 'neergezet'. Bijkomend voordeel is dat zo'n pakket dan ook goed bruikbaar is in de communicatie over Leren voor Duurzaamheid richting leerkrachten.

e. Inspectie

In contacten met de inspectie (primair onderwijs, BVE en hoger onderwijs) kan worden nagegaan waar in de huidige praktijk (scholen, ROC's, Pabo's) feitelijke mogelijkheden en belemmeringen liggen voor meer aandacht voor Leren voor Duurzaamheid.

f. Opleidings- en voortgezette scholingsinstellingen
Deze instellingen verschillen net als scholen in de expliciete, specifieke aandacht die ze hebben voor Leren voor Duurzaamheid. Niet overal is, zoals in de Drenthse Pabo, het thema Leren voor Duurzaamheid onderdeel van het programma. Pabo's kennen sinds kort een nieuwe functie, die van lector. Een hbo-lector doet dingen waar scholen nú iets aan hebben en houden zich bezig met specifieke onderwerpen, waarbij 'duurzaamheid' (Hogeschool Zeeland), 'duurzame technologie' (Hogeschool In Holland, Alkmaar) en 'duurzame ontwikkeling' (Hogeschool Zuyd) al een plaats hebben. Zonder dat dit altijd even expliciet tot uitdrukking komt in hun opdracht zijn er ook lectoren met een grote verwantschap met werken in waardegebonden contexten. Daar komt nog bij dat een lector drie taken heeft: kennis van buiten naar het hbo halen, nieuwe kennis ontwikkelen door onderzoek en de resultaten verspreiden over de scholen. De lector geeft verder leiding aan een kenniskring, waaraan tien tot vijftien docenten kunnen deelnemen. Dat maakt het aantrekkelijk om met vertegenwoordigers van verschillende instellingen in mbo en hbo - onder wie lectoren die zich direct of indirect met het thema bezig houden - na te gaan hoe Leren voor Duurzaamheid een stevigere positie kan krijgen in opleiding en voortgezette scholing.

g. schoolbegeleidings- en adviesinstellingen
Deze instellingen begeleiden scholen vaak bij inhoudelijke vernieuwingen en kunnen uit dien hoofde een belangrijke invloed hebben op de keuze van methoden en materialen. Ofschoon dat verschilt van instelling tot instelling, zijn ze niet zelden ook betrokken bij ontwikkelprojecten. Het is daarom belangrijk ook contacten te onderhouden met netwerken waarin deze instellingen participeren.

5.5.3 *Stimuleer de uitvoering van projecten rond Leren voor Duurzaamheid*
Binnen de provinciale en landelijke programma's Leren voor Duurzaamheid is in de afgelopen jaren een veelheid aan projecten uitgevoerd. Op de site www.lerenvoorduurzaamheid.nl is veel informatie over de projecten te vinden. In verschillende publicaties worden enkele projecten in de schijnwerpers gezet (bijvoorbeeld in 'Leren met lef', waarin 12 voorbeelden van werken met nieuwe partners worden beschreven (Hagendoorn) en 'Spring', de periodieke uitgave van de Stuurgroep Programma Leren voor Duurzaamheid). Maar er is geen overzicht van alle projecten of een 'top tien voor scholen'. Een aanbeveling voor het Onderwijsteam is dan ook de ervaringen en ideeën meer toegankelijkheid te maken, bijvoorbeeld door de opzet en producten van DOOR! ook voor het basisonderwijs bruikbaar te maken.

Werken met voorlopers
Vanuit het programma Leren voor Duurzaamheid zouden scholen die zich graag willen profileren op dit terrein ondersteund kunnen worden, bijvoorbeeld door het aanbieden van begeleiding door deskundigen, het bieden van extra informatie, het helpen in ontwikkelen van materialen of het 'subsidiëren' van projecten. Deze 'voorloper-scholen' kunnen voorbeelden bieden van goede praktijken en ideeën of lesprogramma's aandragen voor scholen die aandacht willen besteden aan

duurzaamheidsonderwijs, maar daarbij meer ondersteuning nodig hebben. Het vormen van een (kennis-)netwerk van deze 'voorloper-scholen', bijvoorbeeld samen met lerarenopleidingen en educatieve uitgeverijen, ondersteunt deze scholen ook: ze kunnen direct van elkaars ervaringen leren en samen verdere ideeën vormgeven. De site en ook *DOOR!* bieden een passend platform voor dergelijke initiatieven.

5.5.4 *Verspreiding van kennis, ervaringen en resultaten van specifieke aandacht voor Leren voor Duurzaamheid en projecten via netwerken en andere vormen van kennismanagement*

Hulshof e.a. (1999) zien een behoefte aan een infrastructuur voor duurzaamheidsonderwijs, hetzij landelijk, hetzij regionaal. Regionale verbanden zijn wenselijk voor directe transacties tussen partijen: lokale ondersteuning van leerkrachten in het basisonderwijs, beschikbaar stellen van lokaal of regionaal ontwikkelde aanpakken op het gebied van duurzaamheidsonderwijs, informatieoverdracht over concrete problemen. Landelijke verbanden zijn wenselijk als de ontwikkelkosten van bepaalde aanpakken te hoog zijn om alleen regionale verspreiding te rechtvaardigen, als het perspectief van de onderwijssector landelijk is (opleidingen), als er landelijk beleid is aangaande de verspreiding van kennis. Het totaal moet aan enkele eisen voldoen, aldus Hulshof c.s., zoals:

- flexibiliteit (toepasbaarheid van aanpakken en materialen in verschillende contexten);
- brede toegankelijkheid (geen uitsluiting van bepaalde groepen vraagstellers);
- grote dekkingsgraad (geen uitsluiting van bepaalde aanbieders);
- beschikbaarheid van ondersteuning en advisering.

Als opbrengst van dergelijke verbanden wordt genoemd: grotere disseminatie en bekendheid van duurzaamheidsonderwijs en grotere bijdrage aan deskundigheidsontwikkkeling in het onderwijs. Ook het 'leren van elkaar' en efficiency (projecten worden voor één school opgezet maar de scholen in de buurt kunnen zich aansluiten zodat er meerdere scholen profiteren) mogen als opbrengst worden gezien.

Binnen het programma Leren voor Duurzaamheid (2000) neemt Kennismanagement al een eigen plek in. Als streefbeelden te bereiken voor kennismanagement worden gegeven:

- Er is in elke provincie of regio een ondersteuningsstructuur voor kennismanagement: een netwerk van samenwerkende organisaties en aanspreekpunten.
- Er is een landelijke ondersteuningsstructuur die hier boven uit gaat.

Als ambities en prestaties rond dit punt worden gegeven voor het LAS 2000-2004:

- Kennis, waaraan landelijk behoefte is, wordt voornamelijk toegankelijk gemaakt via bestaande kanalen.

- Communicatieactiviteiten dragen bij aan kennisontwikkeling, visieontwikkeling en reflectie en leiden tot vergroting van kennis en methodieken van leren voor duurzaamheid (Nieuwsbrief Spring, Jaarconferentie)

Door aan te sluiten bij en gebruik te maken van reeds lopende activiteiten in dit kader, wordt ook voor het basisonderwijs de aanwezige en opgebouwde kennis meer verspreid. In de Special over leren voor Duurzaamheid van *Didaktief & School* (2002), staan cd-roms, websites, boeken, lesmethoden, een raamleerplan en tijdschriften rond het thema Leren voor Duurzaamheid. Deze publicatie is een goede poging om aan dit thema meer bekendheid te geven. Het verspreiden van de cd-rom van *DOOR!* aan de lezers van het blad *Van 12 – 18* is een tweede. Wanneer dit thema regelmatig in 'de schoolbladen' (Didactief en School, Wereld van het jonge kind, Uitleg, et cetera) terugkomt met inhoudelijke artikelen, praktische aanpakken, positieve en probleemoplossende ervaringen op de werkvloer en dergelijke bronnenoverzichten, zullen leerkrachten eerder geneigd zijn aspecten en invalshoeken van Leren voor Duurzaamheid in het onderwijs te behandelen en te integreren.

Een welkome aanvulling voor het onderwijs zou zijn een zo volledig mogelijke verzameling van relevante producten met een korte beschrijving ervan in relatie tot aspecten van de operationalisatie van Leren voor Duurzaamheid. De website www.lerenvoorduurzaamheid.nl voorziet voor een deel al in de behoefte. Een voorbeeld van zo'n verzameling bieden het Talencentrum bij KPC Groep en de Gids onderwijsmethoden. Deze Gids helpt scholen een goede keuze te maken bij de aanschaf van nieuwe methoden. Eén van de criteria daarbij is of de leerstof van de methode toereikend is voor de kerndoelen. In deze Gids staat nu alleen nog informatie over de kwaliteit van methoden voor de Nederlandse taal en Rekenen/wiskunde, maar dit kan uitgebreid worden naar de andere kennis- en aandachtsgebieden. Door te pleiten voor opname van Leren voor Duurzaamheid als criterium, wordt dit punt onder de aandacht van de gebruikers gebracht.
Het zou daarnaast zinvol zijn om te onderzoeken of het haalbaar is methoden of leerpakketten van een Duurzaamheidskeurmerk te voorzien. Daarvoor zouden methoden of leerpakketten in aanmerking komen die 'hoog scoren' op Leren voor Duurzaamheid.

Tot slot willen we hier nog aandacht vragen voor het Centrum voor Mondiaal Onderwijs (CMO), dat naast informatiecentrum, ook een erkend ontwikkelaar is van les- en informatiemateriaal op het gebied van Derde Wereld, Vrede, Milieu en Mensenrechten (zie www.cmo.nl).

6 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

De vraagstelling voor dit onderzoek is:

1. Hoe verhouden de mogelijkheden van Leren voor Duurzaamheid zich tot de huidige voorstellen voor de kerndoelen in het basisonderwijs?
2. Welke acties kan het Onderwijsteam ondernemen om de kerndoelen te beïnvloeden?
3. Welke andere mogelijkheden tot beïnvloeding heeft het Onderwijsteam om de aandacht voor Leren voor Duurzaamheid binnen het basisonderwijs te vergroten?

Eerste vraag

Het antwoord op de eerste vraag wordt in de hoofdstukken 3 en 4 en de bijbehorende bijlagen gegeven. De slotconclusie is:

1. er zijn voor het concept Leren voor Duurzaamheid inderdaad verschillende aanknopingspunten te vinden in de huidige voorstellen voor kerndoelen. Bovendien raken verschillende leergebieden inhoudelijk gezien de kern van Leren van Duurzaamheid.
2. Afgaande op de karakteristieken van de leergebieden, is er ook aandacht voor persoonlijke ontwikkeling, reflectie en meningsvorming. . Echter, de waarden- en normenontwikkeling, het sociaal of samenwerkend leren, de dialoog, het maken van duidelijke keuzes en bewust gedrag blijven onderbelicht binnen de leergebiedkarakteristieken en kerndoelen.
3. Al met al is er onvoldoende garantie dat Leren voor Duurzaamheid voldoende uit de verf komt en met name ook integratief aan de orde komt.

Tweede vraag

Wat de beïnvloeding van de kerndoelen betreft, moeten we vaststellen dat de mogelijkheden tot beïnvloeding naar onze inschatting op dit moment gering zijn. Het ambtelijk overleg over de adviezen van de Commissie Wijnen, de Onderwijsraad, de SLO en diverse andere betrokkenen is nu afgerond. Het ministerie heeft daarmee de periode voor beïnvloeding door betrokkenen en belanghebbenden afgesloten. Interdepartementale afstemming heeft plaats en de ministerraad wordt geïnformeerd. De planning is, dat er in november een notitie naar de Tweede Kamer zal gaan, die zal afwijken van de voorstellen van de Commissie Wijnen. Onduidelijk is nog in welke mate en in welke zin. Alleen via de politieke weg zou op dit moment nog invloed uit te oefenen zijn, door bijvoorbeeld in contact te treden met de onderwijsspecialisten van de fracties c.q. met de leden van de Vaste Kamercommissie Onderwijs. De verwachting is dat de discussies in de Kamer zich vooral zullen richten op de werking en de status van de kerndoelen en veel minder op de inhoud van de doelen.

Derde vraag

1. Kerndoelen zijn weliswaar belangrijke beïnvoedende factoren als het gaat om doelen en onderwijs- en leeraanbod – zeker als kerndoelen een sterkere regulerende functie krijgen – maar het zijn ook andere factoren van belang. Deze passeerden de revue in hoofdstuk 5. Het gaat dan om het beïnvloeden

van de meningsvorming door het verhelderen van de visie op en het concept van Leren voor Duurzaamheid, het toerusten van professionals, het participeren in netwerken, het stimuleren van projecten en voorloper-scholen, en het beter toegankelijk maken van aanwezig materiaal.

Aanbevelingen
Dat leidt tot de volgende aanbevelingen voor het Onderwijsteam.
1 Visie op Leren voor Duurzaamheid: concept, belang en mogelijkheden
Ontwikkel een aansprekend, inspirerend, enthousiasmerend document dat een heldere visie geeft op Leren voor Duurzaamheid: het begrip, het belang ervan voor de brede ontwikkeling van kinderen in de basisschoolleeftijd en mogelijkheden om daaraan vorm te geven. De belangrijkste doelgroep wordt gevormd door de professionals uit de scholen, maar het document leent zich tevens voor de communicatie en het overleg met andere relevante doelgroepen zoals genoemd in paragraaf 5.5.2.
Voor het *begrip* kan worden voortgebouwd op de aanzet tot operationalisering van Leren voor Duurzaamheid in paragraaf 3.5. Het *belang* kan worden onderbouwd door te verwijzen naar de argumenten in verband met de ontwikkeling van kinderen in paragraaf 5.5. Bij het aanduiden van *mogelijkheden* kan verwezen worden naar leergebieden en kerndoelen die aanknopingspunten bieden voor Leren voor Duurzaamheid. Het is zinvol in dat document met name ook aandacht te besteden aan aspecten van Leren voor Duurzaamheid die in de kerndoelen onderbelicht blijven. Verder is het zinvol om exemplarisch te laten zien factoren die Leren voor Duurzaamheid bevorderen kunnen worden versterkt, en hoe belemmerende factoren kunnen worden afgezwakt (paragraaf 5.2-.5.4).
We adviseren dit document te ontwikkelen in nauwe samenwerking met scholen en opleidingsinstellingen.

2 Meer aandacht voor deskundigheid van leerkrachten
Overleg met lerarenopleidingen hoe Leren voor Duurzaamheid zowel naar zijn inhoudelijke als naar zijn didactische kanten meer aandacht kan krijgen in de opleiding en de voortgezette scholing van leraren.

3 Netwerken
Investeer in netwerken die van belang zijn voor het verder uitdragen van de visie op Leren voor Duurzaamheid. Elk netwerk heeft daarbij, zoals we lieten zien in paragraaf 5.5.2, zijn eigen specifieke concerns. Speel daar zo goed mogelijk op in. Benut zoveel mogelijk relevante netwerken en zoek naar verschillende wegen van beïnvloeding, bij voorkeur in samenhang. De meeste invloed wordt verkregen wanneer leraren, directies en besturen vanuit verschillende richtingen impulsen krijgen om te werken aan Leren voor Duurzaamheid.

4 *Projecten*
Zet projecten uit vanuit het Onderwijsteam die mede in functie staan van een verdere verduidelijking van visie en concept en het concretiseren van mogelijkheden om

Leren voor Duurzaamheid sterkere handen en voeten in de onderwijspraktijk te geven. Dat kan op provinciaal, regionaal en plaatselijk niveau.

Doe dat in nauw overleg met scholen, lerarenopleidingen en ontwikkelaars en sluit daarbij zo veel mogelijk aan bij vragen uit hun praktijk. Draag actief zorg voor een goede publiciteit. Wacht niet op verspreiding van de resultaten tot de projecten zijn afgelopen, maar communiceer al vanaf het prilste begin over de projecten en het verloop ervan en biedt geïnteresseerden de gelegenheid om gaandeweg aan te sluiten of op andere wijze te profiteren van de projecten.

5 Transparantie en toegankelijkheid van het aanbod
Maak voortbouwend op de voorzieningen die er al zijn (expertisecentra, websites, methodengids en dergelijke), de aanwezige kennis en ervaringen rond Leren voor Duurzaamheid op een simpele manier transparant en toegankelijk voor alle relevante doelgroepen.
Ga na of het mogelijk en haalbaar is methoden en onderwijsleerpakketten te voorzien van een Duurzaamheidskenmerk.

7 LITERATUURLIJST

Beernink, R. (redactie) (2003). *Leertijd in het basisonderwijs. Mogelijke gevolgen van voorstellen van de Commissie Kerndoelen.* Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.

Commissie Kerndoelen Basisonderwijs (Commissie Wijnen) (2002). *Verantwoording delen. Herziening van de kerndoelen basisonderwijs met het oog op beleidsruimte voor scholen.*

Hagendoorn, N. (red.), *Leren met lef. 12 voorbeelden van werken met nieuwe partners.* Amsterdam: VCDO.

Hulshof, M.J.F., G. Frederiks, M. Woutersen, A.B.M. Rijnhart (1999). *Actiepunten voor hiaten in het duurzaamheidsonderwijs.* Nijmegen: IOWO.

Interbestuurlijke Stuurgroep 'Leren voor Duurzaamheid' (2001). *Het programma Leren voor Duurzaamheid. Een introductie.* Amsterdam.

Jongerius, J. (red.) (2003). Opvoeden door onderwijs. Voor leidsters en leraren in VVE en primair onderwijs die nadenken over de pedagogische dimensie van hun werk. Enschede: SLO.

Martens, P. (e.a.) (2001). *Journalistieke verkenningen. Het mondiale aspect in Leren voor Duurzaamheid.* Maastricht: International Centre for Integrative Studies (ICIS).

Landelijk Ambitie Statement. Programma Leren voor Duurzaamheid. Opgesteld conform de kanttekeningen van de Stuurgroep Leren voor Duurzaamheid in haar vergadering van 23 juni 2000.

Ministerie van OCW (2001). *Kwaliteit aan de basis. Een actieprogramma voor het primair en voortgezet onderwijs.* Zoetermeer.

Ministerie van OCW (1997). *Brochure Kerndoelen basisonderwijs 1998.* Zoetermeer.

Ministerie van OCW (2000). *Zesde voortgangsrapportage 'Groepsgrootte en Kwaliteit'.* Zoetermeer.

NME 21: Leren voor een duurzame samenleving. Educatie agenda 21:natuur- en milieu-educatie vanaf 2000.

Onderwijsraad (1999). *Zeker weten. Leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid.* Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2002). *De kern van het doel. Reactie op het advies van de commissie Wijnen over de kerndoelen basisonderwijs.* Den Haag: Onderwijsraad.

Special *Leren voor Duurzaamheid.* In: Didaktief & School 32 (2002) 4.

Spring, periodieke uitgave van de Stuurgroep programma Leren voor Duurzaamheid (diverse jaargangen).

Stichting Leerplanontwikkeling (2003). *Voorstel herziening kerndoelen.* Enschede.

Vaart, R. van de (2000). *Mondiale duurzame ontwikkeling als aandachtsveld in het Nederlandse onderwijsveld. Situatieschets 2000 en perspectieven.* Utrecht: Centrum voor Educatief Onderzoek en Faculteit Ruimtelijke Wetenschappen van de Universiteit Utrecht.

Wijffels, B. e.a. (red.) (2002). *'De Kroon' op het werk. De rol van leerprocessen in het streven naar een duurzame samenleving.* Amsterdam.

Wit, C.N.M. de (1997). *Over tussendoelen gesproken. Tussendoelen als component van leerlijnen.* 's Hertogenbosch: KPC Groep.

Wit, C.N.M. de (2003). *Authentieke toetsing in het primair onderwijs – droom of te realiseren werkelijkheid? Een bijdrage aan de landelijke beleidsdiscussie over externe sturing op kwaliteit.* Den Bosch: KPC Groep.

8 RELEVANTE WEBSITES

www.lerenvoorduurzaamheid.info/gvscriptvk/: op deze site staan nieuwsbrieven, en wordt algemene informatie en informatie over projecten gegeven. Er zijn ook links naar andere 'leren voor duurzaamheid'-sites (waaronder specifieke onderwijsprojecten, een docentenplein en *DOOR!*).

www.minocw.nl: op de site van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen is bij de rubriek Dossiers en primair onderwijs, een specifiek dossier Kerndoelen, met een verwijzing en een mogelijkheid tot doorklikken naar de relevante beleidsnotities, brieven en persberichten.

www.onderwijsraad.nl: de Onderwijsraad, het adviesorgaan voor de regering op het terrein van het onderwijs, adviseert over de hoofdlijnen van het beleid en de wetgeving op het gebied van het onderwijs. De website van de Onderwijsraad geeft informatie over de raad, in onder andere nieuwsbrieven, en een overzicht van de publicaties (adviezen, studies en verkenningen), waarvan er vele te downloaden zijn.

www.slo.nl: op de site van de Stichting Leerplanontwikkeling wordt de taak en functie van de SLO omschreven en een overzicht van producten en diensten gegeven. Publicaties van de SLO zijn via deze site te bestellen; samenvattingen en/of persberichten zijn te lezen.

www.cedicu.nl: Cédicu produceert 'Laat eens zien' leerpakketten voor alle groepen van de basisschool (zie paragraaf 5.5.2).

www.cmo.nl: het Centrum voor Mondiaal Onderwijs (CMO) is naast informatiecentrum, ook een erkend ontwikkelaar van les- en informatiemateriaal op het gebied van Derde Wereld, Vrede, Milieu en Mensenrechten. Naast allerlei producties in eigen beheer zijn er diverse materialen ontwikkeld in opdracht van derden. Via de site verzorgt CMO lesbrieven voor Kennisnet in de reeks 'Per*Dag*Wijzer', lessen bij de kalender, bij de actualiteit, bij feestdagen en belangrijke gebeurtenissen. Bij Per Expresse staan 'leskranten': elke editie behandelt een actuele gebeurtenis in het wereldnieuws. De lesbrieven en -kranten bestaan uit een docentendeel (handleiding met lessuggesties, werkvormen, tips en informatie) en een leerlingendeel (kopieerbare werkbladen).

BIJLAGE 1: LEREN VOOR DUURZAAMHEID

1 Inleiding

In deze Bijlage wordt de ontwikkeling geschetst van het Meerjarenplan Natuur- en Milieueducatie naar het programma Leren voor Duurzaamheid en de plaats die dit onderzoek daarbinnen heeft.

2 Van Natuur en Milieu Educatie naar Provinciaal en Landelijk Ambitie Statement

Met het Meerjarenplan Natuur- en Milieu-educatie 1991-1995 en de NME-Extra Impuls (1996-1999) is het overheidsbeleid actief gericht geweest op leren voor een duurzame samenleving, waarin ecologische basisvorming, leren voor leefbaarheid en leren voor duurzaamheid in het onderwijs en ook buitenschools centraal stonden. In *NME 21: Leren voor een duurzame samenleving* (Bijlage C, pagina 2) wordt gesteld: "... in het basisonderwijs ... heeft NME intussen een plaats veroverd. Zo is ecologische basisvorming opgenomen in de kerndoelen van het basisonderwijs. ... Een onderzoek uit 1997 van de inspectie van het onderwijs wees bijvoorbeeld uit dat in 60% van de scholen van het basisonderwijs schoolgebonden milieuzorg van voldoende kwaliteit was. Ook bleek dat steeds meer scholen er in slagen de milieuzorgmaatregelen in de lessen in te passen en de leerlingen actief bij de uitvoering te betrekken. Maar er zijn ook negatieve berichten. Voor veel leraren is bijvoorbeeld nog onduidelijk wat precies met NME wordt bedoeld."

Na de notitie *NME21: Leren voor een duurzame samenleving. Educatie Agenda 21: Natuur- en Milieu-educatie vanaf 2000* is door de Tweede Kamer besloten tot een vervolg: een vierjaren periode waarin interbestuurlijk en interdepartementaal wordt samengewerkt aan Leren voor Duurzaamheid. Het programma Leren voor Duurzaamheid voor de periode 2000-2003 krijgt een sterk gedecentraliseerd karakter; de notitie *NME21 Leren voor een duurzame samenleving* en het bijbehorend uitvoeringsprogramma *Beleidskader Leren voor Duurzaamheid* geven de kaders. Vijf speerpunten moeten worden gerealiseerd, waarvan de speerpunten 'versterking van de structurele inbedding van NME in het onderwijs' en 'de optimalisering van kennismanagement en ondersteuningsstructuur voor NME' voor dit onderzoek relevant zijn.

Het programma Leren voor Duurzaamheid is een interbestuurlijk en interdepartementaal programma. Dat betekent dat alle overheden vertegenwoordigd zijn.

- provinciaal: er zijn 12 provinciale (meerjaren-)programma's opgesteld door de betreffende provincie in samenwerking met gemeenten en waterschappen en in overleg met maatschappelijke organisaties en andere partners. De provincies opereren relatief autonoom binnen het Beleidskader. In de Provinciale Ambitie Statements (de PASsen) hebben de provincies hun vierjarig beleid voor Leren voor Duurzaamheid op de hoofdlijnen van de speerpunten geformuleerd;
- landelijk: in het Landelijk Ambitie Statement (LAS) wordt ingezet op "het bijdragen aan het maatschappelijk debat en de daaruit voortvloeiende leerprocessen, gericht op het verkrijgen van maatschappelijke betrokkenheid en

daadkracht, ter versterking van de duurzame ontwikkeling " (Interbestuurlijke Stuurgroep, 2001). Het landelijk programma Leren voor Duurzaamheid krijgt vorm in de samenwerking tussen vier departementen (VROM, LNV, OCW en Buitenlandse Zaken/OS), de provincies (vertegenwoordigd door het IPO), de gemeenten (vertegenwoordigd door de VNG) en de waterschappen (vertegenwoordigd door de Unie van Waterschappen). Ter uitvoering van de Interbestuurlijke samenwerking is er een landelijke Stuurgroep Leren voor Duurzaamheid ingesteld. De Stuurgroep wordt ondersteund door het programmamanagement, dat door de Nationale Commissie voor Internationale Samenwerking en Duurzame Ontwikkeling (NCDO) wordt uitgevoerd.

Zowel de provinciale programma's als het landelijk programma staan onder regie van dezelfde streefbeelden, ambities en prestatie-indicatoren. Het op innovatie gerichte programma wordt hiermee gekenmerkt door outputsturing.

In het Beleidskader Leren voor Duurzaamheid staan de beschikbare middelen opgesomd, in totaal € 3.045.455,-. Bij de verdeling van die middelen over de provincies, het landelijk programma en het programmamanagement komt de belangrijke rol van de provincies in het programma 'Leren voor Duurzaamheid' terug. Gezamenlijk krijgen zij 77,5% van de beschikbare middelen en voeren zij de regie over de provinciale programma's. Voor het Landelijk programma is 15% gereserveerd, waarbij voor het speerpunt onderwijs geen bedrag wordt genoemd maar een PM-post is.

3 Basisonderwijs in het Landelijk Ambitie Statement

In het *Programma Leren voor Duurzaamheid* (2000), zoals vastgesteld in de vergadering van de Stuurgroep Leren voor Duurzaamheid (pagina 13-14) worden onder andere voor het basisonderwijs streefbeelden genoemd, te bereiken op 1 januari 2004.

Streefbeelden

- Onderwijsactiviteiten Leren voor Duurzaamheid sluiten naadloos aan bij de kerndoelen in het onderwijs. Onderwijsactiviteiten komen tot stand op basis van de vraag vanuit het onderwijs (geen 'aanbodgerichte' strategie) en zijn zowel geschikt voor docenten als voor leerlingen.
- Het ontbreekt leerkrachten veelal aan vaardigheden om de kerndoelen te vertalen naar concrete lessituaties: docenten nemen daarom deel aan (bij- en na-) scholing op dat punt en zijn actief in onderwijsnetwerken.
- Lerarenopleiding: degenen die afstuderen aan een lerarenopleiding zien educaties in het algemeen als een belangrijk vehikel om (methodische) vernieuwingen in het onderwijs vorm te kunnen geven.
- Per onderwijssector zijn er organisatorische en inhoudelijk criteria ontwikkeld.

Volgens de Interbestuurlijke Stuurgroep Leren voor Duurzaamheid in *Het programma leren voor duurzaamheid. Een introductie* (2001) worden nog steeds de vruchten

geplukt van alle miljoenen die zijn ingezet, omdat NME geïmplementeerd is in de kerndoelen en eindtermen van het primair en voortgezet onderwijs. "Sinds de start van het programma is NME een substantieel onderdeel geworden van veel op scholen gebruikte lesmethodes (schoolboeken). Tevens zijn vele leraren getraind op de opleidingen en in cursussen. Op lokaal en regionaal niveau zijn de NME-centra zich meer bewust geworden van hun rol als servicecentrum voor scholen en leraren, naast hun traditionele werk op het vlak van cursussen, veldwerk en lessen voor leerlingen. In deze periode (1996-1999) is NME verder geïmplementeerd als een instrument voor vernieuwing in scholen, maar belangrijker nog was de ontwikkeling van programma's voor niet-formele educatie in andere groepen in de samenleving zoals scouting, kerkelijke groeperingen, immigrantenorganisaties, vrouwenorganisaties, het sociaal-cultureel werk in de grote steden, agrarische organisaties enzovoort." (pagina4).
Het oordeel van het ministerie van OCW, dat dus door de Stuurgroep Leren voor Duurzaamheid wordt gedeeld, luidt dat NME inmiddels redelijk is geïntegreerd in de kerndoelen van het basisonderwijs. De Stuurgroep laat haar beleid aangaande de komende onderwijsactiviteiten dan ook bepalen door uitsluitend in te willen springen op aantoonbare hiaten. Aan het einde van de NME-Extra Impuls is daartoe onderzoek gedaan door IOWO. In *Actiepunten voor hiaten in het duurzaamheidsonderwijs* geven Hulshof en anderen (1999) aan dat binnen het onderwijs hiaten bestaan. Ze geven op micro-, meso- en macroniveau in actiepunten aan hoe deze te dichten. Deze actiepunten zijn ondersteunend voor de programmering van het Landelijk Programma.

Bij de start van het programma Leren voor Duurzaamheid heeft de Stuurgroep besloten in het eerste jaar de middelen voor Onderwijs, die als 'PM-post' zijn opgenomen in de begroting, met name te reserveren voor twee projecten die tijdens de NME-Extra Impuls ondersteund zijn:

- *DOOR*: een computerprogramma met ideeën en halffabrikaten voor de docenten, dat een elektronische ontsluiting van leerervaringen biedt in onderwijsontwerpsituaties in het voortgezet onderwijs en in initiële opleidingen;
- *GLOBE*: *Global Learning and Observations to Benefit the Environment*, maatschappelijke integratie van NME met een internationale component. Dit is een wereldwijd project waarbij scholieren uiteenlopende aspecten van hun leefomgeving onderzoeken en informatie hierover uitwisselen.

Hiermee zijn de middelen voor andere activiteiten (zeer) beperkt en deze worden ingezet voor de concretisering van de kerndoelen in het basisonderwijs en de eindtermen van het voortgezet onderwijs naar concrete onderwijsleersituaties. Die vertaalslag kan aangemerkt worden als één van de grootste hiaten als het gaat over NME (en andere educaties) in het onderwijs. De waardenontwikkeling neemt hierin een belangrijke plaats in.

Op basis van het bovenstaande komt de Stuurgroep tot de volgende ambities en beoogde prestaties van het LAS 2000-2004:

- professionele Leren voor Duurzaamheid-organisaties (vraaggerichte werkwijze, nadruk op begeleiding van leerprocessen) worden gezien als van belang in de ondersteuningsstructuur voor vernieuwingen in het onderwijs;
- er is kennis en informatie voorhanden over de mogelijkheden van mondiale duurzame ontwikkeling in het onderwijs.

Gestimuleerd wordt dat leren en onderwijzen ook buiten de schoolmuren kunnen plaatsvinden: virtueel of fysiek. Aanvankelijk zal de aandacht vooral uitgaan naar het voortgezet onderwijs en de bijbehorende trajecten voor scholing van docenten (DOOR en GLOBE). Er ligt een taak vanuit de landelijke insteek om aanbevelingen te doen aan overheden (en schoolbesturen) in verband met de ontwikkeling en uitvoering van het eigen onderwijsbeleid .

4 Voorbeelden van prestaties op landelijk en provinciaal niveau rond basisonderwijs

Naast de bijdragen aan bovengenoemde projecten is er op landelijk niveau op het terrein van het basisonderwijs al het een en ander gebeurd:

- door een aantal organisaties tezamen is een bijdrage geleverd aan een Leren voor Duurzaamheids-Special bij het onderwijsblad *Didaktief en School* (2002);
- in samenwerking (zowel inhoudelijk als financieel) met de NCDO is een tweetal expertmeetings georganiseerd rondom de plaats van mondiale duurzame ontwikkeling in respectievelijk basis- en voortgezet onderwijs. De expertmeetings hebben een aantal aanbevelingen opgeleverd, waarvan de instelling van een kerngroep onderwijs (het Onderwijsteam) er één was;
- een essaybundel *De Kroon' op het werk* (2002) is ontwikkeld, waarin een vijftal wetenschappers vanuit het eigen kennisveld reflecteert op de rol van leren en leerprocessen in het streven naar een duurzame samenleving. Vanuit de basis van de kroon ("met kennis en vaardigheden als harde buitenkant en waarden en normen als zachte wollige binnenkant") worden transitie en verandering in de vijf essays vorm gegeven;
- het project GLOBE is ook naar het basisonderwijs gebracht. Leerlingen uit groep 6, 7 en 8 van de basisschool doen de module Weer of Water. Ze voeren diverse onderzoekjes uit, variërend van eenvoudige weermetingen zoals temperatuur, luchtdruk, luchtvochtigheid en neerslag tot meer verfijnde metingen als de bepaling van de chemische samenstelling van water. Via de internetsite kunnen leerlingen uit 98 landen de resultaten van het onderzoek dat zij in hun omgeving doen, uitwisselen.

In het programma Leren voor Duurzaamheid hebben de provincies een belangrijke rol bij het ontwikkelen en uitvoeren van projecten. Op het provinciaal gebied gebeurt er veel op het terrein van het onderwijs. Voorbeelden zijn:

- *Samen scholen rond duurzaamheid* (Zeeland): peiling van de behoefte aan een gecoördineerd (na)scholingsaanbod over duurzaamheid en een structureel overleg tussen betrokken organisaties om kennis en ervaringen uit te wisselen, om vernieuwingen tot stand te brengen en activiteiten op elkaar af te stemmen.
- *De duurzame PABO* (Drenthe): de PABO-studenten worden bewust gemaakt van het belang van Duurzaamheid in hun eigen dagelijkse leefomgeving, in hun

werkomgeving en in hun sociaal-culturele omgeving om vanuit deze attitude te handelen in wonen, werken, produceren, consumeren en recreëren en voorts een voorbeeldfunctie te vervullen voor leerlingen, collega's, gezin, familie, buurt, samenleving.

- *Buitenlokaal* (Groningen): scholen adopteren een natuurterrein in de nabije omgeving en worden geholpen om de activiteiten en lessen op dat terrein in te vullen via verschillende schoolvakken zoals rekenen, taal, geschiedenis, tekenles enz. Die methode integreert de duurzaamheidonderwerpen binnen het totale lesprogramma van de school.
- *Natuureducatie in een multiculturele stad* (Noord Holland): doel is om leerlingen meer beeld te geven van de rijkdom aan kleine natuur in de eigen woonomgeving en op de voor hen gemakkelijk bereikbare overgang van de stad naar de ommelanden. In de stad worden natuurpadroutes met kleine doe-opdrachten beschreven en bij deze routes worden voor de aanliggende scholen werkboekjes en diaseries gemaakt die tijdens een blokuur kunnen worden uitgevoerd.
- *Educatieve grondwatermeters* (Overijssel): voor een educatief project over verdroging en grondwater in relatie tot natuur en landschap worden 10 grondwatermeters geplaatst op verschillende locaties.
- *Een wereldreis: van grondstof tot aankoop*: leerlingen op de basisschool leren over de relatie grondstoffen-eindproduct-milieu en ervaren door onder andere een speurtocht langs winkels hoe groot de rol van ontwikkelingslanden hierbij is.

5 Het Onderwijsteam en de opdracht tot onderzoek naar de kerndoelen

Voor de tweede en laatste periode van het programma Leren voor Duurzaamheid wordt in het jaarplan 2002 accent gelegd op de inhoud én het leeraspect die in het landelijk deel van het programma centraal staan:

- vijf dimensies van duurzaamheid: de ecologische, de sociaal-culturele, de economische, de intergenerationele en mondiale dimensie;
- verschillende vormen van leren: educatief leren, emancipatorisch leren, participatief leren en kennismanagement.

Een nadruk op participatief leren zal in de acties in de programmaperiode versterkt aandacht krijgen. Men wil aansluiten bij de praktijk van het onderwijs, om de kans van slagen van de te nemen initiatieven zo groot mogelijk te laten zijn.

In het kader van het landelijk programma zal dan ook gezocht worden naar strategische acties richting regulier onderwijs, ter versterking van de structurele aandacht voor Leren voor Duurzaamheid-thema's. In dit kader is een Onderwijsteam opgericht. Het Onderwijsteam wordt door de Stuurgroep van het Programma Leren voor Duurzaamheid, via het Programmamanagement, gemandateerd de beschikbare middelen naar eigen inzichten te besteden. Via een verantwoording achteraf wordt de Stuurgroep van die besteding op de hoogte gesteld.

Het Onderwijsteam wil een aantal inventarisaties maken van wat er op verschillende niveaus in het onderwijs gebeurt op het gebied van duurzame ontwikkeling. Daartoe formuleerde het Onderwijsteam naar aanleiding van het advies van de Commissie

Wijnen, die in januari 2002 haar advies *Verantwoording delen* over de kerndoelen heeft uitgebracht, onder andere de opdracht voor dit onderzoek rond Kerndoelen Basisonderwijs.

BIJLAGE 2: HISTORISCH OVERZICHT VAN DE ONTWIKKELING TOT KERNDOELEN

1 Kerndoelen 1993 - 1998

De discussies over kerndoelen leven al jaren. Over de inhoud van het onderwijs aan de kinderen op de basisschool is altijd veel gesproken, maar nauwelijks iets afgesproken. Scholen, docenten en uitgevers waren vrij te kiezen wat de leerlingen te leren. Dit werd geleidelijk aan zo complex en zo uitgebreid dat scholen verschillende keuzen gingen maken. Er kwamen nieuwe vakken bij, projecten werden uitgevoerd, er was een overvloed aan methoden en de aansluiting op het voortgezet onderwijs werd bemoeilijkt door de verschillen tussen basisscholen. Daarom zijn in 1993 kerndoelen ingevoerd: beschrijvingen van wat leerlingen in elk geval leren op de basisschool. De kerndoelen werden beschreven volgens de structuur van de (vele) leergebieden in de Wet op het basisonderwijs. Scholen moesten hun onderwijs gaandeweg aanpassen aan datgene wat in de kerndoelen stond opgeschreven. Hoe scholen dat deden, was hun eigen keus. Steeds meer kwam de garantie dat alle kinderen voor een groot deel dezelfde leerstof krijgen aangeboden; er bleef ruimte voor extra verrijking of verdieping op delen van de leerstof.

Nieuwe accenten in de samenleving, veranderingen binnen vakken en ervaringen met de eerste kerndoelen hebben geleid tot een bijstelling van deze doelen. In november 1996 heeft het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) voorstellen gedaan voor de herziening van de kerndoelen basisonderwijs. Uit reacties bleek dat de formuleringen van de kerndoelen niet altijd even duidelijk werden gevonden. Ze gaven soms aanleiding tot uiteenlopende interpretaties. Ook de haalbaarheid werd betwijfeld. Daarom zijn de voorstellen nog eens kritisch tegen het licht gehouden door de SLO en het departement. Staatssecretaris Netelenbos betrekt de kerndoelendiscussie bij de bredere discussie over de noodzakelijke kwaliteitsverbetering en klassenverkleining in de onderbouw.

Na uitvoerige raadplegingen bij deskundigen in de scholen, in de samenleving en op het terrein van de onderwijsinhouden zijn in 1998 de nieuwe kerndoelen vastgesteld, gepubliceerd in de Brochure Kerndoelen Basisonderwijs 1998 en geregeld in een AMvB (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, Besluit 354, 2 juni 1998, houdende vaststelling van nieuwe kerndoelen voor basisonderwijs). De kerndoelen gingen in per augustus 1998 en golden voor minstens vijf jaar. Na die vijf jaar zouden ze waar nodig kunnen worden bijgesteld.

De herziene kerndoelen zijn in vergelijking met 1993 in grotere gehelen geordend. Er zijn in 1998 kerndoelen voor:

* Nederlandse taal, Engelse taal en Friese taal;
* Rekenen en wiskunde;
* Oriëntatie op mens en wereld;
* Lichamelijke opvoeding;
* Kunstzinnige oriëntatie.

In het leergebied Oriëntatie op mens en wereld komen de in artikel 9, eerste en tweede lid, van de Wet op het basisonderwijs genoemde kennisgebieden en 'bevordering van sociale redzaamheid, waaronder gedrag in het verkeer' en 'bevordering van gezond gedrag' aan de orde. Ze zijn binnen dit leergebied ondergebracht als 'aardrijkskunde', 'geschiedenis', 'samenleving', 'gezond en redzaam gedrag' en 'natuuronderwijs'. Voorts zijn in dit leergebied 'techniek' en 'milieu' opgenomen. Vooral op dit leergebied zijn de kerndoelen aangepast aan actuele ontwikkelingen in de maatschappij en het onderwijs. Het betreft ontwikkelingen op het gebied van techniek en technologie, het toegenomen belang van milieubewustzijn, de multiculturele samenleving, nieuwe media, het belang van sociale weerbaarheid en het thema normen en waarden.

Twee ontwikkelingen leidden tot een adviesvraag ten aanzien van tussendoelen. De ene ontwikkeling was de als beperkt ervaren werking van de kerndoelen; de andere ontwikkeling was de behoefte van de staatssecretaris om meer specifieke doelen te formuleren voor de afzonderlijke leerjaren, wat weerstand opriep. Om scholen meer houvast te geven bij de inrichting van het onderwijs was het streven gericht op het formuleren van tussendoelen. In 'Over tussendoelen gesproken. Tussendoelen als component van leerlijnen' geeft De Wit (1997) aan, dat eind- en tussendoelen kunnen fungeren als ankerpunten voor het onderwijsaanbod, daar deze doelen bepaalde punten of fasen in doelgerichte leer- en ontwikkelingsprocessen markeren. Maar ook hebben deze doelen een oriënterende werking voor de leraar en leerling (referentiekader) én bieden ze globale ijkpunten voor het volgen van de ontwikkeling van leerlingen. Door doelen te zien als een component van leerlijnen (naast daaraan gekoppelde kerninhouden, het vakconcept en didactische en organisatorische richtlijnen voor de vormgeving van de weg(en) waarlangs die doelen kunnen worden bereikt), staan ze in een bredere samenhang en laten ze zich gemakkelijker interpreteren. Begonnen werd met de ontwikkeling van tussendoelen en leerlijnen voor Nederlandse taal en Rekenen/wiskunde.

De kerndoelen zijn in 1998 dus in aantal teruggebracht en evenwichtiger geformuleerd. Nieuw is ook dat er leergebiedoverstijgend kerndoelen zijn. Deze kerndoelen hebben geen betrekking op aparte gebieden als taal, rekenen of aardrijkskunde maar gaan over algemeen toepasbare kennis, inzichten en vaardigheden (werkhouding, werken volgens plan, leerstrategieën, zelfbeeld en sociaal gedrag).

2 Zeker weten

In 1999 pleit de Onderwijsraad in het advies *Zeker Weten. Leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid* voor de wettelijke invoering van leerstandaarden, die een omschrijving geven van voor de verdere ontwikkeling van leerlingen cruciale doelen (in ieder geval voor de leergebieden taal en rekenen) die aan het eind van een bepaalde onderwijsfase beheerst moeten zijn. De kerndoelen zijn in hun volle breedte voor scholen en leerlingen onhaalbaar. De Raad meent daarbij dat het voornaamste probleem is, dat scholen in sommige gevallen ook op cruciale doelen inleveren, dat wil zeggen: op die doelen waarbij een gebrekkige beheersing

leerlingen in hun verdere leer- en ontwikkelingsproces zal hinderen. De Onderwijsraad kwam tot dit advies na het constateren van verschillen in onderwijsaanbod tussen scholen en daarmee de ontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen (onderwijsachterstanden).

De definitie die de Onderwijsraad van *leerstandaarden* geeft, luidt: een geoperationaliseerde en genormeerde omschrijving in van cruciale doelen die aan het eind van bepaalde onderwijsfasen beheerst moeten zijn. Cruciale doelen zijn als gezegd de doelen die voorwaardelijk zijn voor het verdere leer- en ontwikkelingsproces. Operationalisering van die doelen betekent dat wordt aangegeven hoe beheersing van die doelen kan blijken en normering houdt in dat ook het gewenste beheersingsniveau gespecificeerd wordt. Bijvoorbeeld in de vorm van een beheersingsscore die bij een toets gehaald moet worden of van bepaalde criteria waaraan bij een opdracht moet worden voldaan. Leerstandaarden onderscheiden zich van de kerndoelen op een aantal punten. Ze beslaan niet de hele breedte van de kerndoelen maar selecteren binnen dat geheel. Ze doen dit op twee manieren: ze beperken zich tot de doelen die cruciaal zijn voor de onderwijsvoortgang, en ze beperken zich tot doelen waarvoor aannemelijk kan worden gemaakt dat ze haalbaar zijn dan wel haalbaar gemaakt kunnen worden voor zowel goede als doorsnee als zwakke leerlingen. En zoals al gezegd, ze maken - in tegenstelling tot de kerndoelen - duidelijk hoe beheersing kan blijken, en wat voldoende beheersing inhoudt.

De Raad stelt voor scholen een resultaatsverplichting te stellen om alle leerlingen (minimaal 90%) naar een minimumniveau te brengen en een inspanningsverplichting om een groot deel van de leerlingen (70-75%) naar een voldoende niveau te brengen. Daarnaast stelt de Raad voor het toezicht door de inspectie op de naleving van de leerstandaarden te regelen.

3 Groepsgrootte en kwaliteit

In 2000 reageert staatssecretaris Adelmund in de zesde voortgangsrapportage *Groepsgrootte en kwaliteit* op het advies van de Onderwijsraad over leerstandaarden. De stand van zaken rond de ontwikkeling van leerlijnen en tussendoelen voor taal en rekenen wordt allereerst geschetst. Vervolgens wordt ingegaan op de voordelen (houvast, gelijke kansen, transparantie en diagnose) en nadelen ('teaching to the test', aantasting autonomie, minimalisme) van de voorstellen van de Onderwijsraad tot het invoeren van leerstandaarden. De leerstandaarden worden door de staatssecretaris als inpasbaar beoordeeld in het totale beleidsinstrumentarium van het departement dat, met ruimte voor een grotere eigen verantwoordelijkheid van de scholen, gericht is op de aansturing van kwaliteit (zoals kerndoelen, leerlijnen en tussendoelen, kwaliteitszorg, eindtoets basisonderwijs, leerlingvolgsysteem, schooltoezicht en openbaarheid van geleverde kwaliteit van de scholen). Binnen vier beleidslijnen worden de voorstellen van de Raad overgenomen: concretisering van de kerndoelen (die per 1 augustus 2002 in zal gaan); ruimte voor prioriteitstelling voor taal, rekenen en sociale competenties; het volgen van de vorderingen van leerlingen op het bereiken van de kerndoelen met

behulp van toetsen, en het toezicht van de inspectie, om te kijken hoeveel leerlingen op een minimum respectievelijk voldoende niveau zitten.

4 Kwaliteit aan de basis

In juli 2001 komen minister Hermans en staatssecretaris Adelmund met *Kwaliteit aan de basis; een actieprogramma voor scholen*, waarin de ingezette beleidslijnen binnen een streefbeeld worden geplaatst. Een adequate toerusting van het onderwijs is volgens de bewindslieden van cruciaal belang. Als scholen willen inspelen op verschillen tussen leerlingen om iedere leerling gelijke kansen op succes te bieden, kan dat alleen als de wetgever ruimte geeft om programma's op maat te realiseren. De wetgeving voor het primair onderwijs is in 2001 nog te veel doortrokken van de gedachte dat op centraal, landelijk niveau is vast te stellen hoe kwalitatief goed onderwijs eruit zou moeten zijn. De vraag naar de vormgeving van het onderwijs moet ook in het onderwijs primair de verantwoordelijkheid zijn van de professionals in de sector zelf. Hoger opgeleide werknemers hebben uitdaging nodig om hun werk gemotiveerd te kunnen doen. De verdere ontwikkeling van het onderwijs moet primair gedragen worden door de mensen in en rond het onderwijs zelf. Alleen dan kunnen vernieuwingen een vorm krijgen die in de praktijk uitvoerbaar is en tot blijvend goede resultaten leidt.

Centraal als streefbeeld van de toekomstige onderwijspraktijk staan de drie 'R's':

- scholen moeten *ruimte* hebben om met de nodige mate van variëteit onderwijs te verzorgen om alle jongeren gelijke kansen te bieden (ruimte voor authentiek leren en omgaan met verschillen);
- het is belangrijk dat de overheid *richting* geeft ten einde kwaliteit en toegankelijkheid te waarborgen (en de scholen meer autonoom kunnen opereren);
- scholen dienen in het openbaar *rekenschap* af te leggen over het gerealiseerde onderwijs (transparantie ten aanzien van de effecten van het onderwijs).

De overheid gaat duidelijke kwaliteitseisen aan onderwijs stellen die ruimte laten voor scholen maar tegelijkertijd voor iedereen (scholen, leraren, ouders en leerlingen) helder maken welke resultaten moeten worden bereikt. In het primair onderwijs komen er minimumnormen in de vorm van concrete kerndoelen (leerstandaarden), die niet de volle breedte van het onderwijsprogramma betreffen. Er blijft 30 procent vrije ruimte in het programma. Leerstandaarden zijn nodig voor die elementen die voor alle jongeren van belang zijn voor succes in het vervolgonderwijs en voor goed burgerschap. Door de leerstandaarden voor primair en voortgezet onderwijs goed op elkaar af te stemmen bevordert de overheid de samenhang in het bestel.
Ook wordt invoering van lumpsum financiering voor basisscholen aangekondigd. Er is sprake van een omslag van centrale sturing naar een onderwijspraktijk waarin de overheid richting geeft om kwaliteit en toegankelijkheid te garanderen en scholen de ruimte hebben om maatwerk en gelijke kansen te bieden vanuit het eigen doelstellingsbewustzijn en daarover verantwoording af te leggen aan hun omgeving en de rijksoverheid. Hiermee wordt recht gedaan aan de ontwikkeling van scholen tot zelfstandige, professionele en eigentijdse organisaties die het maximale uit alle leerlingen halen.

In de beleidsnotitie worden concrete maatregelen gegeven om scholen te stimuleren en te faciliteren om het geschetste streefbeeld te kunnen realiseren. De maatregelen gaan op korte termijn in en bieden scholen meer beleidsruimte op onderwijskundig, personeel en financieel gebied. Deze drie gebieden zijn nauw met elkaar verweven: een school kan haar onderwijsinhoudelijke doelstellingen beter realiseren naarmate zij haar personeelsbeleid en financieel beleid direct kan afstemmen op haar onderwijskundig beleid.

5 Commissie Kerndoelen Basisonderwijs (commissie Wijnen)

Ten aanzien van de onderwijskundige inrichting en kwaliteit wordt in de bovenstaande beleidsnotitie het kerncurriculum als thema verder uitgewerkt. Een grotere onderwijskundige vrijheid is volgens de bewindslieden nodig om recht te doen aan verschillen tussen leerlingen. De huidige kerndoelen bieden, gezien hun omvang, te weinig vrijheid. Om die reden is een commissie ingesteld (mei 2001), de commissie Kerndoelen Basisonderwijs onder voorzitterschap van emeritus hoogleraar prof.dr. W.H.F.W. Wijnen. De commissie krijgt de opdracht een voorstel te doen voor nieuwe kerndoelen voor het basisonderwijs. Haar is gevraagd de kerndoelen te beperken tot die zaken die van wezenlijke betekenis zijn voor de kansen van kinderen op het succesvol vervolgen van de onderwijsloopbaan na het basisonderwijs. Bovendien is haar gevraagd de kerndoelen zodanig (concreet) te formuleren dat scholen daaraan houvast kunnen ontlenen bij het inrichten van hun onderwijsprogramma. Tot slot is de commissie gevraagd om scholen daadwerkelijk meer ruimte te geven: maak het mogelijk dat scholen voor alle leerlingen maatwerk bieden door het beperken van het voor scholen verplichte deel van het curriculum tot maximaal 70 procent van de onderwijstijd. De vrije ruimte die zo voor scholen ontstaat, stelt hen in staat het onderwijs aan te passen aan de kenmerken van individuele leerlingen en de wensen van ouders en daarmee de 'wending in een traditie' (namelijk naar ruimte, richting en rekenschap) in te vullen.

Het kerncurriculum omvat kennis, inzicht en vaardigheden die noodzakelijk zijn om aan vervolgonderwijs deel te nemen en te participeren in de samenleving. De kerndoelen dienen door de Commissie te worden geformuleerd in termen van resultaten die behaald moeten worden. Er wordt een minimaal beheersingsniveau in de vorm van leerstandaarden aangegeven. Om de gewenste leerresultaten bij alle leerlingen te bereiken zijn in methode en tijd gedifferentieerde onderwijsprogramma's nodig. Het aantal uren dat aan het kerncurriculum wordt besteed kan per leerling verschillen. Met behulp van een leerlingvolgsysteem gaan de leraren aan de hand van objectieve toetsen na welke resultaten de leerlingen hebben bereikt om zo te kunnen bepalen welke vervolgstappen nodig zijn om continue voortgang te boeken. De school krijgt daarmee goed zicht op de vorderingen van leerlingen, terwijl de samenleving meer zicht krijgt op de opbrengsten die scholen weten te realiseren. Dergelijke gegevens kunnen een belangrijke rol spelen in de kwaliteitszorg. Voor de langere termijn wordt de mogelijkheid overwogen om landelijk vergelijkbare toetsen bij entree en afsluiting te introduceren.

Bij het bepalen van de kerndoelen geldt als uitgangspunt dat alle leerlingen hun individuele talenten voldoende moeten kunnen ontplooien. Het gaat niet alleen om cognitieve, maar ook om praktische vaardigheden. Het gaat erom dat leerlingen vanuit het primair onderwijs een positieve keuze voor het (beroepsgericht) voortgezet onderwijs kunnen maken.

In januari 2002 komt de commissie Wijnen met haar advies *Verantwoording delen. Herziening van de kerndoelen basisonderwijs met het oog op beleidsruimte voor scholen.* Met de titel van het rapport 'Verantwoording delen' heeft de Commissie ervoor gekozen de kerndoelen vooral de functie te geven van het bieden van een referentiekader bij publieke verantwoording. Zowel door de overheid ('staat van het basisonderwijs') als door de basisscholen zelf (schoolgids). Daarmee koos de Commissie voor het bestuurlijk perspectief op kerndoelen.

De Commissie concludeert in haar rapport dat uit verschillende onderzoeken is gebleken dat de dan geldende kerndoelen scholen weinig houvast geven. Ze zijn abstract geformuleerd, stimuleren niet tot samenhang en geven onvoldoende weer wat alle leerlingen aan het eind van het basisonderwijs moeten hebben geleerd. De commissie handhaaft in het rapport een breed en ambitieus pakket kerndoelen. Die worden door de commissie geordend in zes leergebieden: Nederlandse taal (30% van de leertijd), Rekenen/wiskunde (20% van de leertijd), Oriëntatie op mens en maatschappij (15% van de leertijd), Oriëntatie op natuur en techniek (15% van de leertijd), Kunstzinnige oriëntatie (10% van de leertijd) en Bewegingsonderwijs en spel (10% van de leertijd). De commissie heeft niet gekozen voor een beperking van het kerncurriculum tot taal en rekenen. Deze keuze voor een breder samengesteld kerncurriculum past bij een goede voorbereiding op de basisvorming. Voor elk leergebied heeft de commissie concrete, aansprekende kerndoelen geformuleerd die in 'gewone' taal aangeven wat leerlingen geleerd moeten hebben aan het eind van de basisschool. Het aantal kerndoelen wordt teruggebracht van ruim 100 naar minder dan 70.

Kerndoelen vormen de basis voor leerstandaarden waarmee resultaten van leerlingen in kaart worden gebracht. Om scholen meer ruimte te geven voor een eigen invulling, maakt de commissie onderscheid tussen een kerndeel en een differentieel deel. Het kerndeel, met de voor alle scholen verplichte kerndoelen, zal ongeveer 70 % van de lestijd in beslag nemen (het kerncurriculum, door de wetgever in een AMvB vastgelegd). In een differentieel deel maken scholen (met de richtlijnen van de Commissie als referentiekader) eigen keuzes uit aanvullende kerndoelen, rekening houdend met de leerlingenpopulatie, de wensen van de ouders, de omgeving van de school en de doelstellingen en de identiteit van de school. Met de invulling van de vrijkomende onderwijstijd kan een school kiezen de extra leertijd aan te passen aan de leerlingen door bijvoorbeeld deze tijd aan kerndoelen te besteden (teneinde ze daadwerkelijk te halen) óf zich te profileren op andere aspecten (differentiëring). Scholen leggen hun keuzes vast in schoolplan en schoolgids. Voor de inspectie zijn de kerndoelen de basis voor de toetsing op de kwaliteit van het onderwijs.

De bekwaamheden die in een kerndoel worden genoemd zijn ook buiten het betreffende leergebied relevant. In die zin zijn alle kerndoelen leergebiedoverstijgend. De commissie heeft de tot dan toe geldende leergebiedoverstijgende kerndoelen geïntegreerd in de zes leergebieden.

De commissie heeft in het rapport de kerndoelen geformuleerd. Per kerndoel is aangegeven waarom dit doel relevant is voor het latere leven en leren. De kerndoelen verwijzen naar een integratie van kennis, vaardigheid en houding. Verder zijn de kerndoelen in 'gewone' taal geformuleerd, zijn leergebieden van een karakteristiek voorzien en zijn enkele kerndoelen voorzien van een toelichting.

In een kerndoel is een exact beheersingsniveau niet uit te drukken, omdat de bekwaamheid die in een kerndoel centraal staat, uit een veelheid aan stappen en aspecten bestaat.
Door concretisering van de kerndoelen in onderwijsmethoden én in tussendoelen en leerlijnen komt meer duidelijkheid over het vereiste beheersingsniveau per kerndoel. De Commissie doet daarom een voorstel voor instelling van een 'keurmerk' voor onderwijsmethoden. Van tussendoelen en leerlijnen geeft de Commissie aan dat de ontwikkeling hiervan zinvol is voor diagnostische doeleinden, maar dat ze ruimte moeten laten voor de gedifferentieerde ontwikkeling van leerlingen.

Verder vindt operationalisering van het beheersingsniveau plaats in toetsen. Deze dienen volgens de Commissie ontwikkeld te worden en voorzien te zijn van duidelijke, landelijk geldende normen: leerstandaarden.
Voor het bepalen of leerlingen kerndoelen, dan wel landelijk ontwikkelde tussendoelen en leerstandaarden bereiken, zijn meet- en toetsinstrumenten nodig. De commissie is voorstander van een gevarieerde set van dit soort instrumenten op drie niveaus, elk met een passende wijze van verantwoording:
- het niveau van de leerling: meting via methodeonafhankelijke toetsen, bijhouden in een leerlingvolgsysteem en verantwoording naar de ouders;
- het niveau van de school: meting door vergelijking van bereikte resultaten met ander scholen (bijvoorbeeld CITO-eindtoets) en verantwoording in schoolplan en zelfevaluatie naar schoolbestuur, gemeente en inspectie;
- het niveau van het onderwijsbestel: meting van effectiviteit via periodiek steekproefsgewijs onderzoek (PPON en PRIMA) en verantwoording door bewindslieden aan de Tweede Kamer.

De commissie geeft enkele adviezen voor de invoering van haar voorstellen. Aanpassing van enkele bepalingen in de Wet op het primair basisonderwijs is daar een onderdeel van. Verder bepleit ze een tijdshorizon en facilitering van de scholen die passen bij een proces van 'verantwoording delen'.

6 Reactie staatssecretaris

De staatssecretaris geeft in een brief aan de Tweede Kamer (24 januari 2002) aan met waardering kennis te hebben genomen van het advies van de commissie

Kerndoelen. Voordat een aanvang gemaakt wordt met de uitwerking, dient volgens haar zicht te ontstaan op het draagvlak voor de voorstellen. Bij de totstandkoming van het advies heeft de commissie Kerndoelen diverse instanties geconsulteerd. De staatssecretaris geeft aan, scholen, organisaties en andere betrokkenen in de gelegenheid te stellen een reactie te geven op de voorstellen van de commissie. Het gaat dan om de inhoudelijke keuzes die de commissie maakt en over de aansluiting van het voorstel op de ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs. Ook de vraag of de voorgestelde kerndoelen inderdaad in 70 procent van de leertijd 'te doen zijn', maakt onderdeel uit van deze consultatieronde.
Voor de aansluiting van het advies op het voortgezet onderwijs wordt de Onderwijsraad gevraagd het voorstel te bekijken, in het licht van zijn advies over de basisvorming en de beleidsreactie daarop. Ook de relatie tussen de voorgestelde kerndoelen en de leerstandaarden wordt als aandachtspunt aan de Onderwijsraad voorgelegd.

7 De kern van het doel

In de adviesaanvraag aan de Onderwijsraad (februari 2002) vraagt de staatssecretaris, gezien de eerder door de Raad uitgebrachte adviezen (over leerstandaarden en basisvorming) om een advies op hoofdlijnen. Centraal staan twee punten:

- de samenhang tussen het programma voor het basisonderwijs en het programma voor de basisvorming in het voortgezet onderwijs;
- de kerndoelen als basis voor de ontwikkeling van toetsen en leerstandaarden.

In april 2002 biedt de Onderwijsraad het advies *De kern van het doel. Reactie op het advies van de commissie Wijnen over de kerndoelen basisonderwijs* aan aan de minister van OCW. Het advies gaat allereerst in op de betekenis van de herziene kerndoelen voor de doorstroming van basisonderwijs naar basisvorming en vervolgens op de kerndoelen als basis voor de ontwikkeling van toetsen en leerstandaarden. Daarna komt nog een viertal andere relevante thema's aan de orde, waaronder het geven van keurmerken aan onderwijsmethoden en de verantwoordingsfunctie van de kerndoelen.

Herziene kerndoelen

De Onderwijsraad onderschrijft het advies van de commissie Kerndoelen op vrijwel alle onderdelen. Zo bevat het advies volgens de Onderwijsraad voorstellen die positief zijn voor de aansluiting tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs (met name op de aspecten: inhoudelijke aansluiting van de kerndoelen basisonderwijs en basisvorming, keuze van leergebieden, indeling van leergebieden, structuur van het onderwijsaanbod). Ook bieden de voorgestelde kerndoelen een goede mogelijkheid om vast te stellen of de doelen gehaald worden die voorwaardelijk zijn voor het verdere leer- en ontwikkelingsproces. Onderwijsmethoden en leerlijnen geven een concretisering van de kerndoelen; toetsen en leerstandaarden vertalen de kerndoelen in een (nader te bepalen) beheersingsniveau. Leerstandaarden leveren de normering voor die toetsen. Op die manier dragen de verschillende instrumenten

er gezamenlijk aan bij dat kan worden nagegaan of hetgeen met de kerndoelen wordt nagestreefd ook daadwerkelijk wordt bereikt.

De onderwijstijd die door de commissie Wijnen is gereserveerd voor het kerndeel en het differentieel deel (zelf in te vullen door de school), ligt in de lijn van het voorstel van de Onderwijsraad voor de basisvorming en de beleidsnotitie *Kwaliteit aan de basis*. Verder vindt de Raad het een goede zaak dat de commissie Wijnen oog heeft voor de afstemmingsproblematiek op schoolorganisatieniveau. Het door de commissie voorgestelde structurele overleg tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs, juicht de raad dan ook toe. Wel moet een goede methode worden gevonden om er voor te zorgen dat die afstemming daadwerkelijk plaatsvindt.

De raad is positief over de concretere formuleringen van de herziene kerndoelen basisonderwijs en de aansluiting tussen de gekozen zes leergebieden voor het basisonderwijs en die van de basisvorming. De minder abstracte kerndoelen met nadere toelichtingen en voorbeelden van concretiseringen worden gewaardeerd. Ook het belang van het plaatsen van de kerndoelen binnen leerlijnen wordt door de raad benadrukt; wenselijk zou zijn dat die leerlijnen zouden lopen van de voorschoolse periode tot en met de bovenbouwperioden van het voortgezet onderwijs (doorgaande leerlijnen).

Wat de leergebiedoverstijgende kerndoelen betreft, is de raad van mening dat deze inderdaad niet meer als een afzonderlijke categorie in de regelgeving voor het basisonderwijs hoeven te worden opgenomen, mits de leergebiedoverstijgende doelen (in de basisvorming 'algemene onderwijsdoelen' geheten) voldoende werkbaar in de kerndoelen voor de leergebieden zijn opgenomen.

De raad concludeert dat voor de wettelijke vaststelling van de kwaliteit van het basisonderwijs en het daarbij behorende inspectietoezicht het (door de Onderwijsraad eerder voorgestelde) 'minimum' niveau van de leerstandaarden en de daaraan gekoppelde toetsen volstaan. Uiteraard dienen die toetsen verplicht te zijn en te worden afgenomen voor alle leergebieden die tot het kerndeel van de onderwijstijd worden gerekend.

Het geven van een keurmerk aan onderwijsmethoden
De commissie Wijnen stelt voor om onderwijsmethoden van een wettelijk geregeld keurmerk te voorzien. De Onderwijsraad begrijpt dit voorstel zo, dat daarmee niet wordt gepleit voor invoering van nieuwe deugdelijkheidseisen of bekostigingsvoorwaarden. Een systeem waarbij onderwijsmethoden van overheidswege 'gekeurd' worden leidt immers tot het maken van onderscheid tussen methoden die wel en methoden die niet in het basisonderwijs gebruikt mogen worden. Dit zou in strijd zijn met de Grondwet, met het karakter van de kerndoelen, met de verruiming van de autonomie van scholen en met het bijbehorende zwaardere beroep op de professionaliteit van de leraren.
De raad ziet in het voorstel van de commissie Wijnen eerder het voordeel van het idee om op een of andere manier alle gepubliceerde onderwijsmethoden in kaart te

brengen. Het verdient echter de voorkeur dat het veld het initiatief neemt om na te gaan of en op welke wijze bijvoorbeeld een algemeen toegankelijk en informatierijk register van onderwijsmethoden kan worden ontwikkeld. De overheid zou een dergelijk register met de nodige faciliteiten moeten ondersteunen, omdat de transparantie die een dergelijk systeem met zich meebrengt naar het oordeel van de raad grote voordelen biedt.

De gekozen verantwoordingsfunctie van de kerndoelen
Over de verantwoordingsfunctie van de kerndoelen merkt de raad op dat het noodzakelijk is dat wordt vastgesteld hoeveel kinderen het 'minimum' niveau van de kerndoelen halen. Voor dat niveau zou naar de mening van de raad dan ook een verplichte toetsing en een resultaatverplichting moeten gelden. Deze verplichting moet als deugdelijkheidseis worden vastgelegd. Vervolgens dient dit in een toetsingsvoorschrift te worden geoperationaliseerd.
Uiteraard wordt in schoolplan en schoolgids verantwoording afgelegd over het *kerndeel* van het onderwijsaanbod. De inspectie houdt toezicht op de instrumenten schoolplan en schoolgids en gaat na of de verplichte 'minimum' leerstandaarden door 90-95% van de leerlingen zijn bereikt.
Het bereiken van het 'voldoende' niveau van de kerndoelen en de door scholen gemaakte keuzes voor het *differentieel* deel van het onderwijsaanbod, moeten naar de mening van de raad ook worden verantwoord in het schoolplan en de schoolgids, maar dan zonder resultaatverplichting.

8 Reactie staatssecretaris

In de aanbiedingsbrief aan de Tweede Kamer (25 april 2002) geeft de staatssecretaris aan dat de Onderwijsraad het advies van de commissie Wijnen op vrijwel alle onderdelen onderschrijft. De Raad heeft een ander standpunt ten aanzien van het leergebied Engels.
Ook geeft ze aan dat er in totaal bijna 70 reacties zijn ontvangen van diverse organisaties en deskundigen. Daarnaast heeft een aantal groepsgesprekken plaatsgehad met personen uit de onderwijspraktijk en van onderwijsorganisaties.
Uit de reacties blijkt dat een indeling van het curriculum in een kerndeel en een differentieel deel op grote steun kan rekenen. Deskundigen die een sterke betrokkenheid hebben bij de ontwikkeling van de didactiek van afzonderlijke leergebieden, bepleiten echter zonder uitzondering een zwaarder accent voor 'hun' leergebied binnen de kerndoelen. Deze wensen zijn niet te combineren met het uitgangspunt beleidsruimte te creëren voor de scholen.

De staatssecretaris geeft aan dat, gezien het demissionaire kabinet, het voor de hand ligt in de komende periode te werken aan de voorbereiding van besluitvorming voor een volgend kabinet. In de vorm van scenario's zullen kansen en risico's worden geschetst voor de uitwerking van het kerndeel en het differentieel deel en voor de functies van toetsen en leerstandaarden. Deze scenario's, die rond de zomer van 2002 naar de Tweede Kamer worden gestuurd, zijn bedoeld om houvast te bieden bij beslissingen over de kerndoelen basisonderwijs die in de volgende regeerperiode genomen moeten worden. Belangrijk uitgangspunt bij de scenario's is het

onderscheid tussen een kerndeel en een differentieel deel in het onderwijsprogramma. Dit onderscheid is een goede uitwerking van de benodigde balans tussen samenhang in het onderwijsbestel en beleidsruimte voor scholen. De uitwerking wordt in samenspraak met vakdeskundigen en het onderwijsveld opgepakt.

9 **Voorstel herziening kerndoelen en Leertijd in het basisonderwijs van de SLO**

De voorstellen van de commissie Wijnen zijn in een consultatieronde voorgelegd aan betrokkenen in het onderwijsveld. Het voorstel om scholen meer ruimte te geven voor eigen beleid vond brede steun. Op basis van de consultatieronde werkt het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO, 2003) aan een bijstelling van de kerndoelen. SLO stemt zijn werkzaamheden af met de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, die werkt aan een herziening van de kerndoelen voor de basisvorming. Ook vindt afstemming plaats met de Taakgroep Cultuureducatie. In maart 2003 brengt de SLO het 'Voorstel herziening kerndoelen' uit, waarin een geheel van samenhangende en daarom doorgenummerde kerndoelen wordt gegeven, wat een beeld geeft van het inhoudelijk aanbod van het basisonderwijs. De kerndoelen worden als streefdoelen gezien: ze geven aan wat iedere school in elk geval nastreeft bij leerlingen (inspanningsverplichting).

Drie kanttekeningen worden in de Preambule geplaatst.
In de eerste plaats omschrijven de doelen het eind van een leerproces en niet de wijze waarop ze bereikt worden (didactiek). De leraren dienen een beroep te doen op de natuurlijke nieuwsgierigheid en de behoefte aan ontwikkeling en communicatie van kinderen en deze te stimuleren. Door een gestructureerd en interactief aanbod, vormen van ontdekkend onderwijs, interessante thema's en activiteiten worden kinderen uitgedaagd in hun ontwikkeling.
In de tweede plaats dienen inhouden en doelen zo veel mogelijk op elkaar te worden afgestemd, verbinding te hebben met het dagelijks leven en in samenhang te worden aangeboden. In concreet onderwijs zijn doorgaans doelen uit verschillende hoofdstukken tegelijk van belang (bijvoorbeeld taal en informatietechnologie, die bij alle vakken voorkomen).
Tot slot dient er aandacht te worden besteed aan doelen die voor alle leergebieden van belang zijn: goede werkhouding, gebruik van leerstrategieën, reflectie op eigen handelen en leren, uitdrukken van eigen gedachten en gevoelens, respectvol luisteren en kritiseren van anderen, verwerven en verwerken van informatie, ontwikkelen van zelfvertrouwen, respectvol en verantwoordelijk omgaan met elkaar, zorg voor en waardering van de leefomgeving.

Over dit advies heeft de SLO het veld geraadpleegd. Dit heeft met name tot specificaties geleid rond Engels en rekenen; daarnaast zijn formuleringen aangepast en aangescherpt. De bevindingen zijn niet openbaar, maar aan het ministerie gestuurd om bij de besluitvorming rond de kerndoelen mee te nemen. Daar de procedure rond de basisvorming nog loopt, en wellicht gevolgen heeft voor de kerndoelen voor het basisonderwijs, wordt een standpunt van het ministerie pas in het najaar van 2003 verwacht.

In juni 2003 maakt de SLO het rapport getiteld 'Leertijd in het basisonderwijs, Mogelijke gevolgen van voorstellen van de Commissie Kerndoelen' (Beernink, red., 2003) openbaar. Onder 'leertijd' wordt verstaan: "de totale tijd die een leerling ter beschikking staat voor het leren tijdens de acht jaren van de basisschool" (7520 uur; ook wel 'onderwijstijd'). In de publicatie wordt vastgesteld dat er geen bindende regelgeving is voor het verdelen van de beschikbare leertijd over de lessen, maar dat er wel sturende principes zijn, ontstaan door jarenlange ervaring. In het schoolplan verantwoorden scholen de verdeling van de onderwijstijd. De commissie Wijnen heeft dan wel, door het reduceren van het aantal kerndoelen tot zes leergebieden en het hanteren van een duaal systeem, een leertijdverdeling voorgesteld (70% verplicht, communaal aanbod en 30% differentieel, vrij in te vullen), maar leveren die voorstellen nu echt tijdwinst op? Hiernaar is onderzoek verricht door literatuuranalyse en bevraging van respondenten (individueel en in een expertmeeting).
Allereerst wordt in de publicatie geconcludeerd dat het advies van de Commissie Wijnen past in de ontwikkelingen:

- het beleid wordt voortgezet dat de overheid geen verandering wil aanbrengen in de te besteden tijd;
- door in die hoeveelheid tijd een tweedeling aan te brengen in een kerndeel en een differentieel deel, komt de commissie tegemoet aan het beleid dat het onderwijs een grotere autonomie wil geven.

Tendensen uit de interviews zijn:

- onderwijsaanbod: zal pas echt veranderen als er nieuwe methoden zijn die ontwikkeld zijn met de nieuwe kerndoelen als kader. Zal onderling sterker van elkaar verschillen;
- niveau: kans van daling;
- toetsen: als er nieuwe, meer verschillende methoden komen, zullen methodeonafhankelijke toetsen moeilijker worden. Toetsen van het kerndeel is groter van belang dan toetsen van het differentieel deel;
- functie differentieel deel, adaptiviteit: deels gezien als mogelijkheid tot profilering, maar deels ook twijfel aan onderwijs op maat en differentiatie binnen een groep;
- school- en klassenorganisatie: weinig duidelijkheid over consequenties op dit punt;
- verantwoording schoolgids: belang van verantwoording is groot, maar het is voor de school moeilijk keuzen te maken, te verantwoorden en vast te leggen.

10 Huidige stand van zaken

Het ambtelijk overleg over de adviezen van de Commissie Wijnen, de Onderwijsraad, de SLO en diverse andere betrokkenen is nu afgerond. Het ministerie heeft daarmee de periode voor beïnvloeding door betrokkenen en belanghebbenden afgesloten. Interdepartementale afstemming heeft plaats en de ministerraad wordt geïnformeerd. De planning is, dat er in november een notitie naar de Tweede Kamer zal gaan, die zal afwijken van de voorstellen van de Commissie Wijnen.

Alleen via de politieke weg zou op dit moment nog invloed uit te oefenen zijn, door bijvoorbeeld in contact te treden met de onderwijsspecialisten van de fracties c.q. de leden van de Vaste Kamercommissie Onderwijs. De verwachting is dat de discussies in de Kamer zich met name zullen richten op de werking en de status van de kerndoelen en veel minder zullen gaan over de inhoud van de doelen.

BIJLAGE 3: OVERZICHT VAN DE RELEVANTE KERNDOELEN

1 Inleidend

In deze bijlage is de analyse opgenomen van de kerndoelen uit het advies van de Commissie Wijnen in relatie tot Leren voor Duurzaamheid. Dit advies is in de vorige bijlage in het historisch perspectief geplaatst. In deze bijlage worden de kerndoelen geplaatst naast Leren voor Duurzaamheid. Daarbij worden de operationalisering van Leren voor Duurzaamheid uitparagraaf 3.5 gehanteerd. De getallen tussen haakjes zullen gebruikt worden bij de analyse.

Operationalisering van Leren voor Duurzaamheid

Leren voor Duurzaamheid is uiteen te leggen in twee componenten. De eerste is het begrip Duurzaamheid, de tweede het leerproces dat tot de beoogde verwerving van het begrip leidt.

Duurzaamheid is gericht op duurzame ontwikkeling, waarin de volgende elementen worden betrokken:

- een evenwichtige en samenhangende (integrale) ontwikkeling (1)
- van economie (2), ecologie (fysieke leefomgeving) (3), politiek (4), sociaal-culturele omgeving ('de samenleving') (5)
- waarbij leefbaarheid (6) voor zowel de huidige generatie als voor toekomstige generaties (intergenerationeel; historisch aspect (7)) een belangrijk referentiepunt is
- en er niet alleen aandacht is voor de 'westerse wereld' maar ook voor ontwikkelingslanden (lokaal, regionaal, nationaal en internationaal niveau; geografisch aspect (8)).

Als begrip is Duurzaamheid een intersubjectief (waarde)begrip dat vooral in dialoog inhoud krijgt.

Leren voor Duurzaamheid vooronderstelt kennis, inzichten, vaardigheden, attitudes en waarden en normen. Het is onlosmakelijk verbonden met waarden- en normenontwikkeling (9) en dient uiteindelijk door te werken in de persoonlijke ontwikkeling van kinderen (10). Hoe basaal die verbondenheid is, komt naar voren in het SLO-schema: de stap van de conceptuele analyse van Duurzaamheid naar de daarin genoemde fundamentele waarden *Respect*, *Verantwoordelijkheid* en *Saamhorigheid* (11) is niet groot. Leren voor Duurzaamheid vooronderstelt zowel individueel (12) als sociaal (13) of samenwerkend (14) leren en kapitaliseert met name sterk op reflectie (15), meningsvorming (16) en dialoog (17) als leeractiviteiten, resulterend in duidelijke keuzes (18) en bewust gedrag (19).

Het integratieve aspect van Leren voor Duurzaamheid (20) vraagt aandacht voor (inzicht in) de onderlinge samenhang tussen elementen uit verschillende 'vakgebieden'.

Noodzaak van een brede analyse

We concludeerden in hoofdstuk 3 al, dat het complexe en integratieve karakter van het begrip *Leren voor Duurzaamheid* ertoe leidt, dat *Leren voor Duurzaamheid* welhaast per definitie inhoudelijk raakvlakken heeft met een groot aantal 'vakgebieden' in het basisonderwijs, met name binnen de leergebieden Oriëntatie op

mens en maatschappij en Oriëntatie op natuur en techniek. Inherent aan het integratieve aspect is bovendien dat *Leren* voor Duurzaamheid ook aandacht vraagt voor (inzicht in) de onderlinge samenhang tussen elementen uit die 'vakgebieden'. Dit integratieve aspect komt eveneens (bij 20) in de analyse terug. De vraag hoe *Leren voor Duurzaamheid* zich verhoudt tot de huidige voorstellen voor kerndoelen vooronderstelt derhalve een brede analyse.

De elementen van de begripsomschrijving kunnen op verschillende manieren terugkomen in de karakteristieken en tabellen. Een onderscheid wordt gemaakt tussen kerndoelen die:

- de *term* (t) Leren voor Duurzaamheid of duurzame ontwikkeling gebruiken;
- de *kern* (k) raken: het gaat om een invalshoek of aspect dat ook speelt bij Leren voor Duurzaamheid;
- een *ankerpunt* (a) bieden voor Leren voor Duurzaamheid: het gaat om een punt dat van belang is om Leren voor Duurzaamheid te verankeren. Bijvoorbeeld een gevoel krijgen voor de ecologische invalshoek of voor de historische aspect;
- *voorwaardelijk* (v) zijn voor Leren van Duurzaamheid.

In de tekst van de karakteristieken en kerndoelen zal met *(1, 2 ..., 20)* en/of *(t, k, a, v)* worden aangegeven indien er een element van de operationalisering van Leren voor Duurzaamheid herkenbaar terugkomt en/of indien de term, de kern, een ankerpunt of een voorwaarde van Leren voor Duurzaamheid aan de orde is.

2 Voor Leren voor Duurzaamheid relevante kerndoelen

De commissie Wijnen heeft als leergebieden onderscheiden: Nederlandse taal (taalvaardigheid; spreken en luisteren; lezen en begrijpen; schrijven), Rekenen/wiskunde (gecijferdheid; bewerkingen; meten en meetkunde, Oriëntatie op mens en maatschappij (kennis van de wereld, historisch besef), Oriëntatie op natuur en techniek (natuur, techniek), Kunstzinnige oriëntatie (vormgeven, muziek, kunst- en cultuurbeschouwing) en Bewegingsonderwijs en spel. Bij de herziening van de tekst van de kerndoelen heeft de commissie gestreefd naar bondige en eenvoudige formuleringen. Per leergebied wordt hierna gekeken wat de relatie van Leren voor Duurzaamheid is of kan zijn tot dit gebied en de daarbij onderscheiden kerndoelen.

Leren voor Duurzaamheid heeft met name een plaats binnen de leergebieden 'Oriëntatie op mens en maatschappij' en 'Oriëntatie op natuur en techniek', wat een reden is om deze leergebieden als totaal te analyseren. Van de andere leergebieden worden hieronder alleen de relevante onderdelen behandeld. Het gaat er in de praktijk om, dat de leerkracht om de doelen bij de leerlingen te realiseren mede inzet op het integratieve aspect van Leren voor Duurzaamheid, waardoor de verschillende invalshoeken en aspecten van Leren voor Duurzaamheid goed uit de verf komen en zo een bijdrage leveren aan de persoonlijke ontwikkeling en het leren reflecteren en vormen van meningen.

2.1 Leergebied 3: Oriëntatie op mens en maatschappij

Karakteristiek

Kinderen oriënteren zich op de samenleving waarin zij opgroeien. Ze zoeken hun weg, stellen zich op de hoogte van de samenleving zoals die zich aan hen voordoet in de wereld vlakbij, maar ook in de wereld verder weg *(8; k)*. Die ontdekkingstocht vindt zowel buiten als binnen de school plaats. Ze doen in allerlei situaties kennis van de wereld op. De school is gespecialiseerd in gestructureerde kennis van de wereld: over de samenleving, hoe die functioneert in economisch, sociaal en politiek opzicht, over historische ontwikkelingen, over wetenschappen, kunst en cultuur *(2, 4, 5, 7; k)*. Het gaat om kennis over hoe de wereld en de samenleving in elkaar zitten en hoe het er in de wereld aan toe gaat, zowel nu als in het verleden *(5, 7; k)*. Met die kennis beoogt de school bij kinderen verwondering, bewondering en nieuwsgierigheid op te wekken, kennis dus die iets teweegbrengt bij kinderen, waar ze zich betrokken bij voelen, die hen ervan doordringt dat de wereld niet statisch is, maar voortdurend in beweging is *(10, a)*.

Kinderen leren hun kennis van de wereld voortdurend 'bij de tijd' brengen. Dat doen ze door kennis te verwerven over relatief constante kenmerken van de samenleving, maar ook over tendensen die veranderingen aankondigen (maatschappelijke trends), bijvoorbeeld de toenemende multiculturele samenleving, steeds 'minder Nederland en meer Europa' en de wereld die een 'dorp' wordt.

Historisch besef is daarbij onontbeerlijk *(7, k)*. In de onderbouwgroepen maken de leerlingen voor het eerst kennis met het verleden en ontwikkelen zij dagelijks tijdsbesef. In de jaren daarna wordt hun historische kennis verbreed en verdiept en ontwikkelen ze een chronologisch tijdsbesef. De leerlingen maken kennis met aanduidingen van tijd en tijdsindeling, met de benamingen en chronologische opbouw van verschillende tijdvakken en met kenmerkende aspecten ervan. Dat gebeurt met name aan de hand van Nederlandse geschiedenis. Zij leven zich in in de tijd en de situatie van mensen in het verleden, maken kennis met eenvoudig bronnenmateriaal en leren vergelijkingen maken tussen heden en verleden *(7, 15, a)*.

Een oriëntatie op mens en maatschappij is niet compleet zonder aandacht voor normen en waarden, in de eigen cultuur, andere culturen en in historisch perspectief *(9, 7, 8, k, v)*.

Kerndoel	Gebruikt de *term*	Omvat de *kern*	Biedt een *ankerpunt*	Is een *voorwaarde*
KENNIS VAN DE WERELD				
33 De leerling leert zich in zijn omgeving oriënteren vanuit de volgende perspectieven: landschap, wonen en werken, verkeer, recreatie, bestuur en de rol van de burger daarin, wetgeving, rechtshandhaving en veiligheid, welvaart, bevolking, cultuur, levensbeschouwing .			4, 5, 7, 8 20	
34 De leerling leert zijn omgeving vergelijken met elders, in binnen- en buitenland, vanuit bij # 33 genoemde perspectieven.			8	
35 De leerling leert momenten uit de politieke actualiteit [zoals verkiezingen, troonrede, spraakmakende politieke beslissingen] plaatsen tegen de achtergrond van de Nederlandse staatsinrichting als een democratie.			4, 5, 7	
36 De leerling leert respectvol omgaan met leerlingen uit andere culturen en met andere levensovertuigingen.			5, 7, 8	
37 De leerling leert inzien welke normen en waarden geaccepteerd zijn en leert daarnaar handelen.				9
38 De leerling leert topografische kaarten gebruiken, van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld.			8	
39 De leerling leert zich topografisch oriënteren in informatie over plaatsen, streken of landen.			8	

Kerndoel	Gebruikt de ***term***	Omvat de ***kern***	Biedt een ***ankerpunt***	Is een ***voorwaarde***
HISTORISCH BESEF				
41 De leerling leert gebeurtenissen uit zijn eigen leven en dat van zijn familie op een tijdbalk plaatsen. Naar analogie hiervan leert de leerling de geschiedenis op een tijdbalk plaatsen en daarbij de verschillende eenheden voor tijdsindeling hanteren.			7, 10	
42 De leerling leert de eigen levensgeschiedenis beschrijven en verband leggen met die van zijn ouders (verzorgers) en grootouders.			7, 10	
43 De leerling leert een historische vraag beantwoorden over hoe mensen in het verleden in hun omgeving leefden door uit diverse bronnen passende informatie te halen met behulp van de historische oriëntatiekennis uit # 44.			7, 15	
44 De leerling leert de kenmerkende aspecten van verschillende tijdvakken herkennen in situatiebeschrijvingen, afbeeldingen of verhalen.			7	
45 De leerling leert deze tijdvakken vergelijken met de tegenwoordige tijd en bepalen wat is veranderd en wat hetzelfde is gebleven.			7, 15, 16	

2.2 Leergebied 4: Oriëntatie op natuur en techniek

Karakteristiek

Bij natuur- en techniekonderwijs spelen hoofd, hart en handen een belangrijke rol. Leerlingen nemen kennis van, krijgen inzicht in, leren omgaan met en krijgen waardering voor natuurlijke en technische objecten en verschijnselen in hun omgeving *(3, 8, 9, 10, 11, 20; k, a, v)*. Hun wereldbeeld van natuur en techniek wordt

verhelderd en ontwikkelt zich. Ze leren vragen stellen, oplossingen zoeken en handelen conform hun wereldbeeld, hetgeen bijdraagt aan de ontwikkeling van hun eigen identiteit *(10, 15, 16, 19; a, v)*.

De leerling oriënteert zich op zijn omgeving ook vanuit het perspectief van natuur en techniek. Het gaat daarbij om zeer uiteenlopende verschijnselen. In de oriëntatie ontwikkelt de leerling een aantal overkoepelende begrippen, zoals:

- diversiteit (van planten- en diersoorten, technische oplossingen) *(a)*
- eenheid in verscheidenheid (analogie in bouw en functie) *(a)*
- samenhang (waarom is de bloem belangrijk voor de bij en andersom) *(20; a)*
- vorm en functie (bij een bepaalde functie hoort/horen (een) bepaalde vormen) *(a)*
- duurzame zorg (voor zichzelf, de planten en dieren om zich heen en voor het gebruik van de omgeving) *(t)*.

De leerling leert diverse verschijnselen in zijn omgeving beschrijven, duiden en onderlinge relaties doorzien. Hij leert bovendien vergelijkbare verschijnselen in een andere context (op een andere plaats en tijd) herkennen en interpreteren. Dat is niet alleen bevorderlijk voor de ontwikkeling van een onderzoekende houding, maar ook van een evenwichtig persoonlijk wereldbeeld *(10, 15; a)*.

Aandacht voor techniek is van belang omdat ons denken en handelen in belangrijke mate wordt bepaald door de middelen die we daarbij nodig hebben. Vertrouwdheid met die middelen en hun bepalende invloed is een hoofddoel van techniekonderwijs.

Kerndoel	Gebruikt de ***term***	Omvat de ***kern***	Biedt een ***ankerpunt***	Is een ***voorwaarde***
NATUUR				
46 De leerling leert zich in zijn eigen omgeving oriënteren vanuit het perspectief dat de mens zowel voor het milieu zorgt als er een bedreiging voor is.		3, 5, 6		

Kerndoel	Gebruikt de *term*	Omvat de *kern*	Biedt een *ankerpunt*	Is een *voorwaarde*
47 De leerling leert met zorg omgaan met natuur, milieu en eigen gezondheid.		3		
48 De leerling leert in de eigen omgeving veel voorkomende planten en dieren onderscheiden en benoemen en de biotoop bepalen waarin ze leven.			3	
49 De leerling leert in zijn eigen omgeving onderzoeken hoe planten en dieren zich hebben aangepast aan de omgeving en aan veranderingen daarin.			3, 15	
50 De leerling leert primaire levensfuncties van planten en dieren uitleggen aan de hand van de bouw ervan en de vorm en functie van hun onderdelen.			3	
51 De leerling leert primaire levensfuncties van het menselijk lichaam uitleggen aan de hand van de bouw ervan en de vorm en functie van de lichaamsdelen.			3	
52 De leerling leert het weer en veranderingen daarin beschrijven en leert daarbij de samenhang uitleggen tussen verschillende aspecten, zoals neerslag, luchtdruk, windsnelheid, windrichting, bewolking, temperatuur.			3	
53 De leerling leert uiteenlopende natuurverschijnselen, zoals de afwisseling van dag en nacht en de wisseling der seizoenen uitleggen vanuit het perspectief dat de aarde een planeet is in een zonnestelsel.			3, 15	

Kerndoel	Gebruikt de *term*	Omvat de *kern*	Biedt een *ankerpunt*	Is een *voorwaarde*
TECHNIEK				
54 [analoog aan # 33 en 46] De leerling leert zich in zijn eigen omgeving oriënteren vanuit het perspectief dat mensen voor zeer diverse problemen, of delen ervan, technische oplossingen bedenken.			3	
55 De leerling leert verschillende energiebronnen onderscheiden, in samenhang met het gebruik ervan en consequenties van dit gebruik.			3, 8, 15	
56 De leerling leert onderzoek doen aan materialen en natuurkundige verschijnselen, zoals licht, geluid, elektriciteit, magnetisme en temperatuur.			3, 8, 15, 16	

2.3 Overige relevante kerndoelen

Zoals we al zagen is elk leergebied van een karakteristiek voorzien. Daarin wordt het belang en het eigene van dit leergebied beschreven. Het doel van deze karakteristieken is te motiveren en richting te geven aan het onderwijs. De voor Leren voor Duurzaamheid relevante passages zijn in de overige leergebieden:

- in de karakteristiek voor Nederlandse taal: "Goed taalonderwijs heeft een belangrijke functie in de maatschappij en in het onderwijs" en "Daarnaast heeft het taalonderwijs een sociale functie. Kinderen dienen hun taalvaardigheid te ontwikkelen, omdat ze die nu en straks in de maatschappij hard nodig hebben";
- voor Rekenen is de brede gerichtheid te zien in de zinnen "In de dagelijkse wereld zijn er allerlei vraagstukken die 'rekenend' kunnen worden opgelost" en "Ze leren met respect voor ieders denkwijze wiskundige kritiek te geven en te krijgen. Aldus leren ze alleen en samen met anderen het denken ordenen en fouten voorkomen";
- bij Kunstzinnige oriëntatie sluit de volgende passage in de karakteristieken aan bij Leren voor Duurzaamheid: "Kunstzinnige oriëntatie is ook gericht op het ontwikkelen van begrip en waardering voor uitingen van anderen. Het kan daarbij gaan ... om het leren kennen en begrijpen van hoe mensen in de loop van de tijd met kunstzinnige middelen vorm en betekenis hebben gegeven aan hun bestaan. Bij Kunstzinnige oriëntatie gaat het dus niet alleen om het zelf doen, maar ook om een eerste oriëntatie op het cultureel erfgoed zoals we dat

kennen .... Onderdeel van deze oriëntatie is het oog hebben voor de culturele diversiteit van de samenleving.";
- in het onderdeel Bewegingsonderwijs en spel zijn de volgende zinnen een goede weergave: "Het behouden van die actieve leefstijl – we zouden kunnen spreken van een 'bewegingscultuur' – is een belangrijke doelstelling van dit leergebied" en "Dat repertoire bevat motorische aspecten, maar ook sociale vaardigheden", "De meeste bewegings- en sportactiviteiten worden gezamenlijk ondernomen en dus is het nodig om te leren afspreken wat de regels zijn, hoe die na te leven en wie welke rol speelt. Verder hoort daarbij elkaar helpen, op veiligheid letten, elkaars mogelijkheden respecteren en eigen mogelijkheden verkennen. Wie dat kan, kan 'sportief spelen'".

Bij deze leergebieden en kerndoelen geldt vooral, dat ze bijdragen aan 'algemene kennis en vaardigheden', die voor al het leren en dus ook Leren voor Duurzaamheid van belang zijn. Ze hebben dus vooral betrekking op de *voorwaardelijke sfeer*. Bijvoorbeeld als het gaat om gezamenlijke reflectie en dialoog, communicatie en kennis vergaren. Soms *versterken* ze ook aspecten die bij andere leergebieden en kerndoelen centraal staan, zoals de ontwikkeling van historisch bewustzijn. Beide elementen (voorwaarden en versterking) worden zichtbaar in bijvoorbeeld de volgende kerndoelen :

- het sterkst bij spreken en luisteren (bijvoorbeeld vragen stellen en standpunt verwoorden), het lezen en begrijpen (bijvoorbeeld de hoofdzaken van een tekst weergeven) en het schrijven (teksten op de computer maken);
- het kerndoel 59 ("De leerling leert in groepsverband liedjes uit verschillende genres, tijden en culturen zingen"): een aanknopingspunt bij Leren voor Duurzaamheid, wanneer het gaat om de sociaal-culturele invalshoek en het geografische en historische aspect;
- het kerndoel 61 ("De leerling leert verwoorden welke kunst- en cultuuruitingen, uit de zeer diverse wereld van beeld en geluid, hem aanspreken en leert daarbij deze uitingen verbinden met de groep of (sub-) cultuur waar ze een afspiegeling van zijn"), waar de sociaal-culturele invalshoek maar ook de persoonlijke ontwikkeling en reflectie aan bod kunnen komen;
- kerndoel 65 ("De leerling leert de eigen (bewegings)mogelijkheden inschatten en daarmee bij activiteiten rekening houden"): een aanknopingspunt voor de persoonlijke ontwikkeling.

3 Conclusies uit de analyse

Uit de analyse van de leergebiedkarakteristieken en de kerndoelen van de Commissie Wijnen blijkt het volgende:

1. de termen Leren voor Duurzaamheid of duurzame ontwikkeling komen op zich niet voor. Het dichtst in de buurt komt de term *duurzame zorg* in de karakteristiek van het leergebied Oriëntatie op natuur en techniek. Daar is sprake van "duurzame zorg (voor zichzelf, de planten en dieren om zich heen en voor het gebruik van de omgeving)";
2. bij de leergebieden Oriëntatie op mens en maatschappij en Oriëntatie op natuur en techniek komen de verschillende invalshoeken (ecologisch, politiek of sociaal-

cultureel) en aspecten (historisch of geografisch) van Leren voor Duurzaamheid in de kerndoelen duidelijk aan bod ;

3. hoewel de kerndoelen veelal specifiek zijn gericht op één bepaalde invalshoek of één bepaald aspect, worden er bij enkele kerndoelen ook relaties gelegd;
4. de normen en waarden, de persoonlijke ontwikkeling, de reflectie en meningsvorming en het integratieve aspect van Leren voor Duurzaamheid komen vooral terug in de beschrijving van de karakteristiek van enkele leergebieden;
5. bij de overige leergebieden en kerndoelen geldt vooral, dat het doelen zijn die bijdragen aan 'algemene kennis en vaardigheden', die voor al het leren en dus ook Leren voor Duurzaamheid van belang zijn. Deze doelen zijn voorwaardelijk voor bijvoorbeeld gezamenlijke reflectie en dialoog, communicatie en kennis vergaren, en daarmee voorwaardelijk voor Leren voor Duurzaamheid.

De slotconclusie is dat er voor het concept *Duurzaamheid* verschillende aanknopingspunten te vinden zijn in de huidige voorstellen voor kerndoelen en dat verschillende leergebieden inhoudelijk gezien de kern van Leren van Duurzaamheid raken. Afgaande op de karakteristieken van de leergebieden, is er ook aandacht voor persoonlijke ontwikkeling, reflectie en meningsvorming als aspecten van het *Leren*. Maar de waarden- en normenontwikkeling, het sociaal of samenwerkend leren, de dialoog en het maken van duidelijke keuzes en bewust gedrag blijven onderbelicht binnen de karakteristieken en kerndoelen. En daarmee is er geen garantie dat Leren voor Duurzaamheid integratief aan de orde komt.