

Mondiale duurzame ontwikkeling als aandachtsveld in het Nederlandse onderwijs

Situatieschets 2000 en perspectieven

2000

R. van der Vaart
Centrum voor Educatief Onderzoek
Faculteit Ruimtelijke Wetenschappen
Universiteit Utrecht



Universiteit Utrecht

duurzame wereld
ncdo

Mondiale duurzame ontwikkeling als aandachtveld in het Nederlandse onderwijs

Situatieschets 2000 en perspectieven

Een onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Nationale Commissie voor
Duurzame Ontwikkeling te Amsterdam

2000

R. van der Vaart
Centrum voor Educatief Onderzoek
Faculteit Ruimtelijke Wetenschappen
Universiteit Utrecht

Met dank aan:

Drs. B. van Gorp, voor de vooronderzoek (de eerste analyse van leerplannen, examenprogramma's en rapporten)

Alle respondenten die aan het onderzoek hebben meegewerkt

Inhoudsopgave

- 1 Inleiding 5
 - 1.1 De onderzoeksopdracht 5
 - 1.2 Opzet van het onderzoek 5
 - 1.3 Opzet van dit rapport 6
 - 1.4 Begrippen 7

Deel 1 Samenvatting en aanbevelingen 9

- 2 Waarom mondiale duurzame ontwikkeling als aandachtsveld? 11
- 3 Situatieschets anno 2000: een overzicht 13
- 4 Mondiale duurzame ontwikkeling in het onderwijs: perspectieven en aanbevelingen 15
 - 4.1 Inleiding 15
 - 4.2 Agendabepaling 15
 - 4.3 Conceptvernieuwing 19
 - 4.4 Informatievoorziening en communicatie 20
 - 4.5 Tot slot 21

Deel 2 Mondiale duurzame ontwikkeling in de onderwijspraktijk 23

- 5 Primair onderwijs 25
 - 5.1 Beschrijving 25
 - 5.2 Analyse 26
- 6 Basisvorming van het voortgezet onderwijs 29
 - 6.1 Beschrijving 29
 - 6.2 Analyse 31
- 7 V.M.B.O. 33
 - 7.1 Beschrijving 33
 - 7.2 Analyse 35
- 8 Tweede fase van H.A.V.O. en V.W.O. 37
 - 8.1 Beschrijving 37
 - 8.2 Analyse 39
- 9 Hoger onderwijs 41
 - 9.1 Beschrijving 41

9.2	Analyse	42
10	Het B.V.E. veld	45
10.1	Beschrijving	45
10.2	Analyse	45

Bijlagen

Bijlage 1: Stellingen voor de interviews 47

Bijlage 2: Lijst van respondenten 49

Bijlage 3: Geraadpleegde bronnen 51

1 Inleiding

1.1 De onderzoeksopdracht

De Nationale Commissie voor Duurzame Ontwikkeling (NCDO) is de opdrachtgever van het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan. Het onderzoek is verricht door het Centrum voor Educatief Onderzoek van de Faculteit Ruimtelijke Wetenschappen, Universiteit Utrecht, in de periode van november 1999 tot en met april 2000. De NCDO wil via dit 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.

Vanuit haar traditie en taakstelling heeft de NCDO grote belangstelling voor de mondiale dimensie van duurzame ontwikkeling en voor relaties met en omstandigheden in ontwikkelingslanden bij vraagstukken van duurzaamheid. Met *mondiale duurzame ontwikkeling* wordt dan ook bedoeld op vraagstukken van milieu, armoede en mensenrechten in hun onderlinge verband, waarbij situaties in ontwikkelingslanden nadrukkelijk een rol spelen. De terminologie zal verderop worden verhelderd.

Mondiale duurzame ontwikkeling, beschouwd als aandachtsveld voor het onderwijs, impliceert dat verbanden worden gelegd tussen milieu en ontwikkeling, tussen hier en daar, tussen mondiaal en lokaal. Het is bij uitstek een *integratief concept*. De NCDO heeft zich ervoor ingezet dat de bedoelde samenhangen in het onderwijs aandacht krijgen. Maar is dit daadwerkelijk het geval in de onderwijspraktijk, van primair tot en met hoger onderwijs? Wat weten we ervan? Wat schrijven onderwijsprogramma's voor op dit punt? Hoe taxeren deskundigen in en buiten het onderwijs de situatie? Welke mogelijkheden tot verbetering ziet men? Dit zijn de vragen die in dit rapport aan bod zullen komen.

1.2 Opzet van het onderzoek

Als een eerste stap in het onderzoek heeft een uitvoerige analyse plaatsgevonden van reeds beschikbare bronnen. Daartoe behoren onder meer de kerndoelen en eindtermen voor primair en secundair onderwijs. De auteur gaat uit van de veronderstelling dat kerndoelen en eindtermen zeer bepalend zijn voor de inhoud en didactische aanwijzingen in leermiddelen en dat leermiddelen op hun beurt sterk sturend zijn voor wat in de klas gebeurt. Onderzoek in verschillende schoolvakken en op verschillende onderwijsniveaus ondersteunt deze veronderstelling.

Verder geven beleidsnota's, inspectierapporten en survey-onderzoeken de nodige informatie over de heersende praktijk. Bij dit alles is zoveel mogelijk gepoogd alle niveaus van onderwijs in de beschouwing te betrekken.

Op basis van het literatuuronderzoek heeft de onderzoeker een tiental nogal uitgesproken stellingen geformuleerd: vijf over de gangbare praktijk en vijf over de perspectieven voor verbetering van de aandacht voor mondiale duurzame ontwikkeling in het onderwijs. Deze stellingen vormden het uitgangspunt bij een vijftiental uitvoerige interviews met deskundigen in en om het onderwijs. Zowel de *stellingen* als de *lijst van respondenten* zijn in de bijlagen opgenomen. De vraaggesprekken dienden om de resultaten van het literatuuronderzoek te kunnen nuanceren, relativiseren, actualiseren of interpreteren, al naar gelang de inbreng van de respondenten. De vraaggesprekken hebben de stem van de praktijk toegevoegd aan de stem van de literatuur.

Zoals gezegd hadden vijf van de tien stellingen betrekking op toekomstperspectieven voor mondiale duurzame ontwikkeling als aandachtsveld in het onderwijs. Deze stellingen waren gebaseerd op een eigen interpretatie van de onderzoeker van de huidige situatie en een eigen inschatting van de verbeterings- en vernieuwingsmogelijkheden. De respondenten konden tijdens de interviews deze stellingen afzwakken of onderstrepen, suggesties toevoegen, en dergelijke.

1.3 Opzet van de studie

Dit rapport bestaat uit twee delen. Deel I geeft vooral een overzicht van de onderzoeksresultaten. Voordat deze aan de orde komen, geeft de auteur eerst in hoofdstuk 2 een beknopt overzicht van argumenten waarom *mondiale duurzame ontwikkeling* de moeite waard is als aandachtsveld in het onderwijs. Daarna is in hoofdstuk 3 de situatieschets samengevat: hoe staat het er anno 2000 voor met de aandacht voor mondiale duurzame ontwikkeling op de diverse niveaus van onderwijs? Hoofdstuk 4 is toegespitst op de perspectieven voor de toekomst, waarbij de resultaten van de vraaggesprekken rond kernthema's zijn geordend. *In dit hoofdstuk staan dan ook de belangrijkste aanbevelingen aan de NCDO.*

Deel II gaat gedetailleerder in op de vraag in welke mate en op welke wijze mondiale duurzame ontwikkeling in het onderwijs aan de orde komt. In de hoofdstukken 5 tot en met 10 staan de verschillende velden van onderwijs centraal: primair onderwijs, basisvorming voortgezet onderwijs, V.M.B.O., tweede fase van H.A.V.O. en V.W.O., hoger onderwijs en B.V.E. Elk van deze hoofdstukken biedt eerst een beschrijving van de feitelijke situatie (hoe staat het er met mondiale duurzame ontwikkeling voor?) en daarna een analyse, waarbij de feitelijke situatie wordt verklaard en geïnterpreteerd.

Door het gehele rapport heen zijn gegevens, analyses en suggesties te vinden die zijn ontleend aan de vraaggesprekken. Steeds is hierbij tussen haakjes *int* vermeld: ontleend aan interviews. Omwille van de anonimiteit zijn uitspraken niet herkenbaar aan personen gekoppeld.

1.4 Begrippen

In deze studie is *mondiale duurzame ontwikkeling* nadrukkelijk bedoeld als een integratief concept. Dit integratieve kan een reeks van dimensies omvatten:

- *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 gedrag patronen in de (eigen) samenleving met betrekking tot mondiale duurzame ontwikkeling.

Bij onderwijs met betrekking tot mondiale duurzame ontwikkeling is het uiteraard niet mogelijk of wenselijk om 'mondiale duurzame ontwikkeling' in 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 is steeds aan de orde, op een wijze die past bij de doelgroep. Zo kunnen in het basisonderwijs, bijvoorbeeld, al eenvoudige relaties tussen 'hier' en 'daar' aan bod komen of vragen worden gesteld over verbanden tussen armoede en milieu. In het voortgezet en hoger onderwijs zullen de vele complexe verbanden, die eigen zijn aan mondiale duurzame ontwikkeling, geleidelijk beter tot hun recht komen. In deze studie wordt onderwijs rond mondiale duurzame ontwikkeling in ieder geval opgevat als onderwijs waarin inhoudelijk ook *situaties in en relaties met ontwikkelingslanden* aan de orde komen. Het is met name dit aspect, waarin de NCDO bij dit onderzoek is geïnteresseerd.

De bovenstaande inhoudelijke dimensies verwijzen naar het leren *over* mondiale duurzame ontwikkeling, de didactische dimensies meer naar het leren *voor* mondiale duurzame ontwikkeling. De eerste term verwijst naar cognitieve kennismaking met de problematiek, de tweede naar internalisering van de basishoudingen die voor mondiale duurzame ontwikkeling van belang worden geacht. In deze studie zullen beide termen gebruikt worden, wanneer respectievelijk naar de inhoudelijke kant of naar het aspect van internalisering wordt verwezen. Er wordt hier geen keuze gemaakt in de *of-of* discussie die wel gevoerd wordt over het relatieve belang van leren *over* en leren *voor* mondiale duurzame ontwikkeling. Beide aspecten worden, in onderlinge samenhang, van belang geacht.

De auteur is zich ervan bewust dat *duurzame ontwikkeling* als concept vaag is en dat het in politieke context veelal retorisch wordt gebruikt. Een bekende definitie is die uit het

Brundtland rapport: "*ontwikkeling die tegemoet komt aan de behoeften van de huidige generatie zonder de mogelijkheden voor toekomstige generaties in gevaar te brengen om in hun behoeften te voorzien*". 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 integratief, 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.

Deel I

Samenvatting en aanbevelingen

2 Waarom mondiale duurzame ontwikkeling als aandachtsveld?

Als onderzoeker heeft de auteur van dit rapport uiteraard gepoogd om waarheidsgetrouw en op evenwichtige wijze verslag te doen van de resultaten van de interviews en van het bronnenonderzoek. Op een ander niveau, als persoon en als onderwijsman, is de auteur geëngageerd voor kwalitatief hoogwaardig onderwijs over mondiale duurzame ontwikkeling. Daarom begint dit rapport met een korte, persoonlijke beschouwing van waar het hier eigenlijk allemaal om draait: onderwijs inzake mondiale duurzame ontwikkeling en het educatieve belang daarvan.

In de jaren zestig en zeventig waren de funderende waarden voor mondiale vorming, vredesonderwijs en ontwikkelingseducatie *solidariteit* en *gelijkwaardigheid*. De achterliggende analyses van het ontwikkelingsvraagstuk legden de nadruk op de structurele afhankelijkheid van derde-wereldlanden ten opzichte van (kapitalistische) kernlanden. Ontwikkelingseducatie was daarmee voor velen ook een vorm van politieke vorming. Deze 'educatie' zou moeten leiden tot bewustwording van structurele mondiale vraagstukken en die bewustwording zou op haar beurt moeten bijdragen aan het politieke vormingsproces van jongeren, waarbij feitelijke kennis van vraagstukken in de wereld én waarden als solidariteit hopelijk de persoonlijke en maatschappelijke keuzen (bijvoorbeeld stemgedrag, consumptiegedrag, participatie) positief zou beïnvloeden. In deze decennia, met name in de jaren zeventig, ontplooiden vele landen-, solidariteits- en onderwijsgroepen initiatieven richting onderwijs met een sterk vernieuwend karakter, zowel inhoudelijk als didactisch. De bronnenboeken van de Werkgroep Vredesonderwijs, bijvoorbeeld, zouden met hun informatierijkdom en verscheidenheid aan open werkvormen niet misstaan in de huidige tweede fase, zoals die althans in de geest bedoeld is. Anderen ontwikkelden bijvoorbeeld ontwikkelingseducatieve werkvormen en materialen voor projectonderwijs, weer anderen vonden innovatieve vormen om leerlingen solidariteit en zorg te laten uitdrukken.

Fundamentele waarden zoals solidariteit en gelijkwaardigheid hebben uiteraard niets aan betekenis ingeboet, maar we moeten toch constateren dat de klassieke ontwikkelingseducatie, zoals hierboven in het kort aangeduid, nooit een factor van gewicht is geworden in de praktijk van het onderwijs, of het nu gaat om primair, voortgezet of hoger onderwijs. Dit heeft enerzijds te maken met de weerbarstigheid van het onderwijs als het gaat om innovaties en anderzijds met het totaal veranderde *discours* wat betreft ontwikkeling.

Sedert het einde van de jaren zestig is het onderwijs ingrijpend veranderd, zowel in structuur als inhoudelijk. Er is bij al die veranderingen echter nooit ruimte geschapen voor 'educaties' zoals die in essentie bedoeld zijn: met leerlingen op een integratieve en intensieve wijze ingaan op vraagstukken van het persoonlijke of maatschappelijke leven. Het primaat van de vakken is overeind gebleven, met versnippering van 'educaties' als

gevolg. Didactische en vooral pedagogische vernieuwingen zijn slechts moeizaam van de grond gekomen. Niettemin zijn door de afgelopen decennia heen tal van ontwikkelingseducatieve instellingen actief gebleven en er in geslaagd leraren en leerlingen te interesseren voor allerlei projecten. De formele onderwijsomgeving heeft daarbij echter bepaald niet meegewerkt.

Het *discours* rond (onder)ontwikkeling en derde wereld is ingrijpend gewijzigd. Het is hier niet de bedoeling om alle veranderingen in het ontwikkelingsdenken aan de orde te stellen. We staan hier dan ook niet stil bij de toegenomen aandacht voor endogene factoren die ontwikkeling beïnvloeden (zoals kwaliteit van bestuur) of voor de culturele dimensie van ontwikkeling. In de ontwikkelingseducatie zijn dergelijke nieuwe inzichten overigens goed opgepakt. De dominante verandering in het denken over ontwikkeling heeft te maken met de *mondialisering*. Een feitelijk gevolg van de economische mondialisering en van de toenemende dominantie van het marktdenken is, dat de scheidslijnen in de wereld tussen arm en rijk veel complexer en onoverzichtelijker zijn geworden. In de complexe en snel veranderende samenleving is het bovendien steeds moeilijker om probleemvelden te isoleren. Zo hangen vraagstukken van armoede, milieudegradatie en mensenrechten meestal nauw met elkaar samen.

Armoedeproblemen, milieuvraagstukken en schendingen van mensenrechten, kinderrechten of vrouwenrechten zijn echter niet in het kielzog van de mondialisering verdwenen, integendeel zelfs. Staten, lokale overheden en de civiele samenleving hebben een sleutelrol om dergelijke problemen te bestrijden. Maar dan moeten burgers wel 'mondiaal gevormd' zijn: zicht hebben op wat mondialisering in de eigen omgeving en elders betekent, hoe problemen en oplossingen in eigen land en elders met elkaar samenhangen, hoe milieu en ontwikkeling samenhangen, welke rol zij zelf en hun overheden kunnen spelen bij de uitdagingen van deze tijd, enzovoorts. Onderwijs inzake mondiale duurzame ontwikkeling is in de hedendaagse samenleving waarschijnlijk nog essentiëler dan in de jaren zestig en seventig.

In de gehele wereld wordt dan ook aandacht gevraagd voor *global education* of *global awareness* programma's in het onderwijs. Vanuit de rijke traditie van ontwikkelingseducatie en mondiaal gerichte milieu-educatie zou hieraan een krachtige bijdrage geleverd moeten worden. Alle zeilen moeten worden bijgezet om hiervoor ook structurele ruimte te claimen in het onderwijs.

3 Situatieschets anno 2000: een overzicht

In alle sectoren van onderwijs geldt, dat er relatief méér aandacht is voor milieuvraagstukken dan voor vraagstukken van (onder)ontwikkeling. Mondiale duurzame ontwikkeling, dus onderwijs over duurzame ontwikkeling met expliciete aandacht voor de relaties met en de omstandigheden in ontwikkelingslanden, is over de hele linie slechts zeer beperkt aanwezig. In Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie ontbreekt dit onderwerp geheel, in het Hoger Onderwijs komt het nauwelijks ter sprake en in het VMBO nieuwe stijl zijn de verbanden tussen milieu en ontwikkeling slechts in één keuzevak (aardrijkskunde) duidelijk aan de orde.

Onderwijs voor duurzame ontwikkeling, met inhoudelijke aandacht voor ontwikkelingslanden, komt buiten stimuleringsprojecten en NME-experimenten in scholen nauwelijks voor. We doelen hier op onderwijs waarbij reflectie, meningsvorming, discussie en soms ook handelingsgerichtheid een grote rol spelen. Het basisonderwijs biedt de beste kansen voor projectmatig, didactisch vernieuwend onderwijs, ook over mondiale duurzame ontwikkeling (de leerplannen bieden enige aanknopingspunten, vooral bij aardrijkskunde en kunstzinnige oriëntatie). Van de basisvorming is bekend dat de didactische vernieuwing nog onvoldoende van de grond komt. De tweede fase programma's van VMBO en HAVO / VWO zijn sterk gericht op examentraining en de ontwikkeling van (studie)vaardigheden. Dat is geen gunstige context voor leren voor duurzaamheid.

Dit vrij sombere beeld laat onverlet dat vele honderden docenten in primair en voortgezet onderwijs met hun leerlingen aandacht besteden aan mondiale duurzame ontwikkeling, op basis van eigen initiatief en vanuit de persoonlijke overtuiging dat deze thematiek educatief van groot belang is. Een indicatie hiervoor vormen de verzoeken om materiaal en andere ondersteuning, die de verzorgingsinstellingen bereiken. Deze 'spontane' aandacht voor mondiale duurzame ontwikkeling is echter niet te kwantificeren en van structurele inbedding is zeker geen sprake.

Bij de meest recente herzieningen van kerndoelen en examenprogramma's stond NME redelijk hoog op de agenda, terwijl er geen structurele aandacht was voor ontwikkelingsproblematiek. NME is in de onderwijsprogramma's nogal versnipperd ingevoerd: aan de diverse vakken zijn daarbij passende NME-elementen toegevoegd. Bij de meeste vakken in het primair en voortgezet onderwijs ligt het blijkbaar niet voor de hand NME-elementen met ontwikkelingslanden of met een mondiale dimensie te verbinden. Alleen bij aardrijkskunde wordt de link systematisch wél gelegd, wat ook begrijpelijk is gezien het object van dit vak.

In de hoofdstukken 5 tot en met 10 is de situatieschets uitvoerig toegelicht per onderwijsniveau, voor alle niveaus van onderwijs, van basisonderwijs tot en met beroepsonderwijs en volwasseneneducatie. Voor het primair en voortgezet onderwijs passeren daarbij relevante vakken en hun programma's de revue. De vele details in die

hoofdstukken onderstrepen op hoofdlijnen het bovenstaande, vrij sombere beeld.

Wat betreft het primair en voortgezet onderwijs zijn er duidelijk mechanismen aan te wijzen die de situatie verklaren. In de Nederlandse leerplanontwikkeling bestaat nu eenmaal de neiging om zeer volle en gedetailleerde onderwijsprogramma's te maken (kerndoelen, examenprogramma's). Het ene vak wil bij programmaherziening niet voor het andere onderdoen wat betreft zwaarte, uit (begrijpelijke) vakpolitieke belangen. Met name in de tweede fase van het voortgezet onderwijs zijn deze mechanismen duidelijk. De uitgevers neigen naar volledige 'dekking' van de voorgeschreven stof, wat opnieuw begrijpelijk is. Examens maken niet of nauwelijks gebruik van keuzevragen (i.t.t. bijvoorbeeld Groot-Brittannië), wat er in de scholen toe leidt dat uit de overvolle boeken ook nog eens 'alles' behandeld moet worden. Al met al schept dit geen gunstig klimaat voor activerend en betrokken onderwijs rond (mondiale) duurzame ontwikkeling.

De didactische vernieuwingen van de jaren negentig waren vooral gericht op betere inbedding van informatie-, communicatie- en praktische vaardigheden in de basisvorming en studievaardigheden ('zelfstandig studeren') in de tweede fase. Hierbij valt op dat het om oefening gaat in technieken, methodieken en vaardigheden die voor het maatschappelijk functioneren of voor vervolgstudie van belang geacht worden. Dit is iets geheel anders dan ruimte scheppen voor debat, discussie, klassegelassen over allerlei onderwerpen, meningsvormende activiteiten en dergelijke. Het lijkt erop dat de cultuur van de didactische vernieuwing zich slecht verhoudt tot duurzaamheidsonderwijs. De didactische vernieuwing straalt eerder een sfeer van *training* uit dan van *educatie*.

De didactische vernieuwingen vragen veel energie en zijn nog lang niet behoorlijk geïmplementeerd. De onderwijsverzorgingsstructuur, schoolleiders en leraren hebben veel energie in de didactische vernieuwingsgolf moeten steken. Het inhoudelijke debat over het onderwijs is duidelijk achtergebleven bij het didactische debat (vaardigheden voor functioneren in een snel veranderende informatiemaatschappij). De zwakte van het inhoudelijke debat is ook een mogelijke verklaring voor de slechte situatie rond mondiale duurzame ontwikkeling. Dit geldt ook voor de overladenheid, die wel een structureel kenmerk lijkt van de Nederlandse onderwijsprogramma's.

Een ander, veelgehoord punt is dat begrippen als *derde wereld*, *ontwikkeling*, *onderontwikkeling*, *ontwikkelingslanden* 'uit' zouden zijn. Het gaat buiten het bestek van deze studie om dit verschijnsel te verklaren. Een feit is dat veel respondenten melden dat *onderontwikkeling* als concept domweg geen wervingskracht meer heeft bij leerplanvernieuwing en onderwijsontwikkeling. In hoofdstuk 4 komen de mogelijkheden tot conceptvernieuwing nader ter sprake.

In het hoger onderwijs is onderwijs over duurzame ontwikkeling sterk gekoppeld aan beroepskwalificaties. Inhoudelijke *core business* en de training van onderzoeks-, beroeps- en andere vaardigheden bepalen de onderwijsprogramma's, waarbij de veronderstelde wensen van de arbeidsmarkt een belangrijke rol spelen. Voor persoonlijke ontplooiing en brede maatschappelijke vorming is in het hoger onderwijs *binnen de onderwijs-*

programma's weinig plaats, al kan dit in de nabije toekomst gaan veranderen (zie hoofdstuk 4).

4 Mondiale duurzame ontwikkeling in het onderwijs: perspectieven en aanbevelingen

4.1 Inleiding

De gesprekken met respondenten zijn gevoerd aan de hand van stellingen. Een aantal van deze stellingen had betrekking op de huidige situatie: in hoeverre is mondiale duurzame ontwikkeling aan de orde in het onderwijs, hoe kan de situatie worden verklaard? De reacties die men op deze stellingen gaf, zijn verwerkt in de hoofdstukken 5 tot en met 10. Daarnaast waren er stellingen over mogelijkheden om de situatie te verbeteren. Deze stellingen hadden betrekking op de volgende punten:

- * de aandacht voor mondiale duurzame ontwikkeling stimuleren door aan te haken bij trends in het onderwijs (didactisch, zoals bijvoorbeeld het studiehuis in de tweede fase, of inhoudelijk, zoals bijvoorbeeld cultuureducatie);
- * de aandacht voor mondiale duurzame ontwikkeling stimuleren door conceptvernieuwing: zoeken naar meer eigentijdse en duidelijker terminologie;
- * de aandacht voor het thema bevorderen door alert, actief en vroegtijdig in te spelen op de agendabepaling bij onderwijsvernieuwing en bij de aanpassing van kerndoelen en examenprogramma's;
- * de aandacht bevorderen door verbetering van de informatievoorziening en communicatie over mondiale duurzame ontwikkeling in het onderwijs;
- * invloed uitoefenen via de opleiding van leraren.

Deze punten hangen uiteraard nauw met elkaar samen. De gesprekken rond de stellingen waren zeer open en lieten ruimte voor aanvullende ideeën en suggesties van de respondenten. Dit hoofdstuk is opgebouwd rond de reacties van de respondenten op de stellingen.

4.2 Agendabepaling

Alle respondenten zijn het erover eens dat een formele inbedding in verplichte onderwijsprogramma's voorwaarde nummer één is om aandacht voor mondiale duurzame ontwikkeling van de grond te krijgen. Dit geldt met name voor die onderwijssectoren waar nationale programma's gelden (dus niet in het hoger onderwijs).

De formele eindtermen zijn tenminste in drie opzichten richtinggevend voor de onderwijspraktijk. In de eerste plaats zullen educatieve uitgeverij zich sterk gebonden voelen aan kerndoelen en eindtermen bij de ontwikkeling van leermiddelen. En deze leermiddelen zijn nu eenmaal behoorlijk sturend voor wat er in de scholen en opleidingen gebeurt. In de tweede plaats geven eindtermen richting aan examens. Die examens werken op hun beurt weer zeer sturend voor de onderwijspraktijk; leerlingen

moeten immers behoorlijk op de inhoud en vorm van examens worden voorbereid. Dit slaat zelfs terug naar verwerkings- en toetsvormen in pre-examenjaren. In de derde plaats zijn kerndoelen en eindtermen criteria bij visitaties en andere onderzoeken door de onderwijsinspectie. Men is zich hiervan in het onderwijs bewust, zodat scholen en opleidingen ook steeds beter op de formele eisen gaan letten.

De situatie is echter dat bij de totstandkoming van de laatste generatie van onderwijsprogramma's geen heldere, breed onderschreven documenten op tafel lagen over het belang en de vormgeving van mondiale duurzame ontwikkeling, als een onderwijsthema en als 'educatie' met bepaalde leerstrategieën, die de agenda voor de onderwijsvernieuwing mede konden bepalen. Sommige respondenten merken op dat het eigenlijk 'toeval' is geweest dat de mondiale dimensie zo slecht is bediend bij de jongste kerndoelen en eindtermen. De ontwikkelgroepen voor de diverse vakken dachten er misschien gewoon niet aan hier een belangrijk punt van te maken, 'het stond niet op de agenda', andere 'modes' of strategische overwegingen hadden de overhand (int). Dat het de milieu-educatieve inhoud beter is vergaan, is vooral te danken aan het feit dat NME in de jaren negentig wél in de aandacht stond. Het resultaat is een vergroening van de eindtermen geweest, overigens met een sterk cognitieve inslag en erg versnipperd over de vakken.

Van de overheid mag blijkbaar niet worden verwacht dat zij 'educaties' die zij een aantal jaren financieel heeft gestimuleerd, zoals ontwikkelingseducatie, zelf nadrukkelijk op de agenda houdt. Na een fase van stimulering moet de praktijk zélf het voortouw nemen. Hier valt in de regel een gat, de aandacht verslapt, nieuwe prioriteiten gaan overheersen. Alle respondenten klagen over het feit dat de overheid implementatie financieel en inhoudelijk niet serieus genoeg neemt.

Een herkenbare inbedding in de kerndoelen en eindtermen is overigens geen garantie voor goed onderwijs rond mondiale duurzame ontwikkeling, maar wél een noodzakelijke voorwaarde, zo bleek uit de interviews. Het is overduidelijk dat de geneigdheid tot meedoen aan nascholing het grootst is, wanneer hierbij *verplichte* elementen van leerplannen en examenprogramma's aan de orde komen. Bovendien zullen educatieve uitgeverij, die in het algemeen om goede commerciële redenen risicomijdend gedrag vertonen, pas inspelen op nieuwe inhoud en werkvormen wanneer deze dwingend zijn voorgeschreven. Deze voorbeelden tonen aan dat een vernieuwing in primair en voortgezet onderwijs pas goed van de grond komt bij dwingende randvoorwaarden.

De NCDO zou eraan kunnen bijdragen dat bij een volgende ronde van vernieuwing van onderwijsprogramma's de mondiale dimensie wél op de agenda staat. Omstreeks 2003/2004 zal de aanpassing of vernieuwing van kerndoelen en eindtermen breed aan de orde zijn (primair onderwijs, basisvorming, tweede fase voortgezet onderwijs). In 2001/2002 zal in het hoger onderwijs een ingrijpende operatie spelen van omschakeling naar de *bachelor-master* structuur: de agenda wordt daar nú al bepaald.

Het veld van primair en voortgezet onderwijs is het meest overzichtelijk. De kansen voor betere inbedding zijn ook het best op het niveau van de 'algemene vorming': dus hooguit tot het gemeenschappelijke deel van de tweede fase. Binnen profielen van de tweede fase, in BVE en hoger onderwijs staat doorstroom- of beroepsgerichtheid meer centraal en is algemene vorming vooralsnog ondergeschikt. Binnen deze laatste sectoren biedt de *bachelors* fase wellicht de beste mogelijkheden, hoewel dit veld uiterst diffuus is. De NCDO zou dus bijvoorbeeld een speerpunt kunnen maken van de fase van algemene (persoonlijke en burgerschaps)vorming in de leeftijdsgroep van tien tot en met zestien jaar: bovenbouw primair onderwijs, basisvorming, gemeenschappelijk-verplichte delen van VMBO en van de tweede fase HAVO en VWO. Binnen dit prioritaire terrein liggen veel kansen voor agendasetting. Deze mogelijkheden worden hierna per onderwijsniveau besproken.

Basisonderwijs

De NCDO kan een werkgroep instellen en faciliteren die concrete voorstellen doet om mondiale aspecten en situaties in ontwikkelingslanden in de kerndoelen een plaats te geven. Bij de taakstelling speelt de formulering een grote rol (zie paragraaf 4.3: conceptvernieuwing), als mede een strategisch doordachte samenstelling van de werkgroep en tijdsplanning. Men kan denken aan enkele geselecteerde vakverenigingen, docenten uit PABO en basisonderwijs, vertegenwoordigers uit de verzorgingsstructuur die óók bij de toekomstige kerndoelenherziening betrokken zullen zijn, een vertegenwoordiger namens de (gezamenlijke) educatieve uitgevers. Het resulterende document moet concrete, haalbare en inpasbare voorstellen bevatten, met voorbeelden van operationalisering, ondersteund worden door relevante gremia en op het juiste moment terecht komen bij personen en instellingen die bij de kerndoelenherziening betrokken zullen zijn.

Basisvorming

Een vergelijkbare actie is denkbaar ter voorbereiding van de kerndoelenherziening basisvorming. Daarbij is een zorgvuldige oriëntatie nodig op de toekomstige structurering van relevante vakken in de basisvorming. Wil de overheid het primaat leggen bij traditionele vakken of zullen er onderwijsmodulen komen gerelateerd aan educaties? De voorstellen van een eventuele werkgroep zullen hieraan moeten worden aangepast. Bij de huidige politieke verhoudingen is het twijfelachtig of er op het departement draagvlak bestaat voor extra ondersteuning van duurzaamheidsonderwijs, heroriëntatie van de vakkenindeling richting 'educaties' of voor het afdwingen van samenwerking tussen secties in scholen. Men laat inrichtingsbeslissingen in toenemende mate aan de scholen zelf over en dan is het goed te bedenken dat samenwerking binnen vaksecties vaak al een probleem is, laat staan tussen secties (int).

Met deze gegevens in het achterhoofd kan het strategisch verstandig zijn om bepaalde schoolvakken te kiezen en die primair warm te maken voor een centrale rol bij bepaalde 'educaties'. Zo lijkt mensenrechteneducatie het meest kansrijk bij maatschappijleer, natuureducatie bij biologie, politieke vorming bij geschiedenis/staatsinrichting of maatschappijleer en aandacht voor de mondiale dimensie en voor situaties in ontwikkelingslanden bij aardrijkskunde. Dit blijkt overduidelijk uit de analyses in de

hoofdstukken 5 tot en met 8. Deze overwegingen kunnen bij agendasetting voor de kerndoelenherziening basisvorming worden betrokken. (NB: Dit geldt niet voor maatschappijleer, een vak dat in de basisvorming immers ontbreekt. Voor dit vak is wellicht gerichte actie mogelijk om mensenrechten een plaats te geven in het verplichte VMBO-vak maatschappijleer bij de toekomstige programmaherziening. Dit valt echter buiten het bestek van deze studie.)

Tweede fase

Wat betreft het gemeenschappelijk deel van de tweede fase van HAVO en VWO, zou de NCDO met name de ontwikkelingen rond het nieuwe integratieve 'maatschappijvak' (geschiedenis en maatschappijleer) kritisch kunnen volgen. Het nieuwe vak moet de pretentie waarmaken van een mens- en maatschappijwetenschappelijke oriëntatie op de wereld op tweede-faseniveau, net zoals dit - mutatis mutandis - voor het vak algemene natuurwetenschappen geldt. Juist op het tweede-faseniveau kunnen complexiteit en samenhang in de samenleving aan de orde komen, alsmede verschillende visies en interpretaties van thema's als globalisering, duurzame ontwikkeling, internationale relaties, verbanden tussen het mondiale en het lokale niveau. Het nieuwe programma zal ongetwijfeld nog in discussie komen; het lijkt verstandig om hier alert op te zijn.

Als het om agendasetting gaat, zijn nog meer acties mogelijk. Eén van de respondenten kwam met de suggestie dat het goed zou zijn als er in Nederland een (bijzondere) leerstoel zou zijn voor de 'educaties' in algemene zin, of wellicht met een meer specifieke taakomschrijving. De persoon op deze leerstoel zou een belangrijke rol kunnen spelen bij agendasetting, strategisch belangrijke werkgroepen, conceptverheldering en onderzoek.

Enkele respondenten gaven ook aan dat vanwege de structuurveranderingen in het hoger onderwijs nieuwe spilfuncties zijn ontstaan met grote invloed op de vormgeving van hoger onderwijs: de functies van directeurs van onderwijsinstellingen en opleidingsdirecteurs. Nu veel instellingen het Copernicus handvest of andere duurzaamheidsconvenanten hebben ondertekend en nu bovendien het vormgeven van veel nieuwe en brede *bachelors* opleidingen voor de deur staat, openen zich wellicht mogelijkheden tot overleg met strategisch gekozen directeurs. De inzet zou kunnen zijn te komen tot (mono- of multidisciplinaire) modules rond mondiale duurzame ontwikkeling op academisch niveau. Maar alles hangt af van de speerpunten en prioriteiten die de NCDO kiest in verband met agendasetting.

Als men de perspectieven voor mondiale duurzame ontwikkeling, als aandachtsveld in het onderwijs, via agendabepalende acties wil verbeteren, dan moeten daarbij ook de onderstaande punten in het oog worden gehouden, die door verschillende respondenten in uiteenlopende verwoordingen zijn genoemd:

- * zorg voor een heldere en goed verwoorde boodschap;
- * speel in op eigentijdse begrippen (zie volgende paragraaf);
- * concretiseer zoveel mogelijk (dus concept-kerndoelen en -eindtermen geven en óók voorbeelden van *good practice* laten zien);
- * zorg voor maximaal draagvlak, niet alleen in het onderwijs, maar ook in de

- verzorgingsstructuur en bij uitgevers;
- * zorg dat notities op het juiste moment bij de juiste personen belanden, in het licht van de procedures die bij leerplanherziening worden doorlopen;
- * draag zorg voor een professionele marketing van de ideeën en notities.

4.3 Conceptvernieuwing

Veel van de respondenten onderschrijven dat 'duurzaamheid' en 'duurzame ontwikkeling' voor onderwijsvernieuwing geen wervende begrippen zijn. Het begrip duurzame ontwikkeling heeft zijn functie (gehad?) om actoren en instellingen met veelal zeer verschillende *mindsets* nationaal en internationaal om de tafel te krijgen. Het is inmiddels algemeen bekend dat de term zeer verschillende ladingen dekt, wat betreft breedte (soms alleen milieu-duurzaamheid, soms óók of vooral sociale, culturele en economische duurzaamheid) en politiek-maatschappelijke oriëntatie (van ecocentrisch tot technocentrisch). Juist die kneedbaarheid maakt van duurzaamheid een problematisch concept als organiserend beginsel voor onderwijsinhouden en -vormen.

Sommige respondenten zijn van mening dat concrete vraagstukken en uitdagingen beter gewoon bij de naam genoemd kunnen worden: (onder)ontwikkeling, milieu-aantasting, mensenrechten, ongelijkheid. Anderen menen dat het verstandig zou zijn om onderwijs over (leef)situaties in ontwikkelingslanden te koppelen aan nieuwe overkoepelende concepten. Genoemd werden: globalisering, mondialisering, internationalisering; wereldburgerschap. Globalisering drukt mondiale vervlechting uit, die voor mensen in verschillende gebieden (en in verschillende sociale posities) uiteraard verschillend uitpakt. Globalisering heeft overduidelijk verband met de Nederlandse samenleving en dus de maatschappelijke omgeving van leerlingen. Van daar uit kunnen verbanden worden gelegd naar de betekenis van globalisering voor mensen elders en naar de relaties tussen 'hier' en 'daar'. Voor globalisering geldt vanzelfsprekender dan voor duurzame ontwikkeling dat het een multidimensioneel begrip is (cultureel, economisch, politiek, ecologisch). Wereldburgerschap is - in vergelijking met globalisering - een begrip met meer affectieve lading (participatie, verbondenheid, rechten en plichten), maar laat zich gemakkelijk met globalisering verbinden.

Incidenteel kwam in de gesprekken naar voren dat in onderwijs en wetenschap een nieuwe ethische golf lijkt te ontstaan. Het is nog onduidelijk of deze beweging krachtig zal doorzetten. In de sociale wetenschappen is inderdaad waarneembaar dat de aandacht voor ethiek toeneemt, waarschijnlijk mede als reactie op de postmoderne relativering. Het onderwijs kent al een decennium lang een autonome tendens van (aanzelende) aandacht voor meningsvorming, voorbeeldgedrag en reflectie. Misschien hebben beide ontwikkelingen dezelfde dieperliggende oorzaak. Hoe het ook zij, het lijkt de moeite waard de ontwikkelingen nauwlettend te volgen en om proefballonnen op te laten waarbij onderwijs over mondiale duurzame ontwikkeling expliciet gekoppeld wordt aan ethische vorming.

Met de respondenten is ook gesproken over de mogelijke tegenstelling tussen leren *over* en leren *voor* (mondiale) duurzame ontwikkeling. In deze discussie schuilt een tweede belangrijke onduidelijkheid rond duurzaamheidsonderwijs (naast de inhoudelijke vaagheid). Bij leren *over* mondiale duurzame ontwikkeling staat de inhoudelijke confrontatie en cognitieve kennismaking met milieu (en ontwikkelings)vraagstukken centraal. Vanuit milieu-educatieve hoek is er veelvuldig op gewezen dat kennis van milieuvraagstukken geen enkele garantie biedt voor meer verantwoord milieugegedrag. Confrontatie met leerstof leidt niet tot verinnerlijking. Daarom heeft men de nadruk steeds meer gelegd op leren *voor* duurzaamheid, waarbij de aandacht onder meer uitgaat naar werkvormen die verondersteld worden tot verinnerlijking te leiden en naar consistentie tussen gedrag van de onderwijsinstelling (bijvoorbeeld milieubewuste bedrijfsvoering) en beoogde gedragsveranderingen bij leerlingen.

De meeste respondenten geven in dit verband aan dat zij een goede inhoudelijke kennismaking met vraagstukken van milieu, ontwikkeling en mensenrechten, liefst ook in onderling verband en met nadrukkelijke aandacht voor ontwikkelingslanden, wel degelijk van belang vinden voor de vorming van leerlingen (dus: leren *over* duurzaamheid). De huidige onderwijsprogramma's scheppen hiertoe niet de optimale voorwaarden. Inhoudelijk gezien is er dus wel degelijk werk aan de winkel. Daarnaast hechten de meeste respondenten aan verwerkingsvormen en leeractiviteiten die óók meningsvorming en eigen betrokkenheid aanspreken. Zij hebben in het algemeen geen hooggespannen verwachtingen over de mogelijkheden tot gedragsbeïnvloeding bij leerlingen. Sommigen vinden deze intentie zelfs onwenselijk.

De achterliggende redenering is dat de signalen die binnen en buiten de school op leerlingen af komen, wat betreft het functioneren van de wereld, wenselijk maatschappelijk gedrag en toekomstoriëntatie, nu eenmaal uiterst tegenstrijdig zijn. Niemand kijkt verbaasd op als een reclamespot van de overheid over milieubewust gedrag en een spot over goedkope vliegvluchten direct na elkaar op TV komen. Of als een economieles over het belang van economische groei direct volgt op een aardrijkskundeles over de negatieve milieu-effecten van gangbare economische groei. De respondenten geven met allerlei voorbeelden aan dat inconsistentie nu eenmaal eigen is aan de samenleving, dat deze dus ook in het onderwijs weerklinkt en dat leerlingen hun eigen weg zullen moeten vinden. Vanuit dergelijke beschouwingen geven de meeste respondenten voorrang aan leren *over* mondiale duurzame ontwikkeling (uiteeraard met een eigentijdse, activerende didactiek) en zijn ze terughoudend over leren *voor* duurzaamheid, vooral als dit een zwaar normatief accent krijgt.

Bij de conceptverheldering over mondiale duurzame ontwikkeling zou de NCDO ook aan dit punt van inhoud en vorm aandacht moeten schenken.

4.4 Informatievoorziening en communicatie

Op internet zijn verschillende sites beschikbaar die overzichten geven van onderwijsprojecten, materialen, scholingsmogelijkheden, contactadressen en dergelijk voor natuur- en milieu-educatie, ontwikkelingseducatie of onderwijs over mondiale duurzame ontwikkeling. Het is echter opvallend dat de meeste respondenten, die goed in het veld zijn ingevoerd, een beperkte kennis hebben van dit aanbod. De indruk bestaat dat verschillende sites een eigen, soms groeiende, kring hebben van gebruikers, maar dat slechts weinigen in en om het onderwijs overzicht hebben van het gehele aanbod. Dit kan te maken hebben met het relatief nieuwe van internet. Maar de onbekendheid kan ook te maken hebben met de gebrekkige verankering van mondiale duurzame ontwikkeling in onderwijsprogramma's.

De NCDO werkt al aan een site die tot een centraal verwijspunt kan uitgroeien naar relevante sites van Nederlandse instellingen. De respondenten juichen het toe als er een betere onderlinge doorverwijzing komt en een centraal informatiepunt, waarbij ook herhaaldelijk de mogelijke rol van Kennisnet is genoemd, dat zich opwerpt als dé zoekmachine voor het onderwijs. In de gesprekken bleek echter dat de respondenten hier zeker niet de eerste prioriteit leggen. Inbedding van mondiale duurzame ontwikkeling in onderwijsprogramma's (agendasetting) en conceptvernieuwing hebben duidelijk hogere prioriteit.

4.5 Tot slot

De rondgang langs de respondenten heeft nog eens bevestigd dat er zeer veel ideeën en materialen bestaan om vorm te geven aan mondiale duurzame ontwikkeling in het onderwijs. Om een - zeer onvolledige - indruk te geven: de DTO-werkwijze, materialen en diensten van CMO en LSO, werkwijzen en projecten die in NME-kader zijn ontwikkeld, projecten die de SLO met pilotscholen heeft uitgevoerd, materiaal van Ontwikkelingssamenwerking, etc. Er zijn vele honderden leraren en vele duizenden leerlingen die het interessant vinden om extra aandacht te besteden aan ontwikkelingslanden, al dan niet met betrekking tot milieu en duurzaamheid. Dit uit zich in projecten die in de klas plaatsvinden, in aanvragen voor materiaal voor werkstukken of spreekbeurten.

Tegelijkertijd heeft de aandacht voor mondiale duurzame ontwikkeling iets marginaals binnen het grotere verband van het onderwijs. De aandacht voor gebieden buiten Nederland versmalt over de hele linie. De aandacht voor milieu neemt toe, maar op nogal versnipperde wijze. Het raakvlak van milieu en ontwikkeling komt slechts incidenteel aan bod, daar zijn alle respondenten het over eens. Dit is opmerkelijk in het licht van de veranderingen in de wereld. Vervlechtingen en relaties tussen gebieden zijn sterker dan ooit; de 'krimpende wereld' (media, communicatie) maakt een cognitief mondiaal kader noodzakelijker dan ooit; de polarisatie in de wereld neemt toe en dit maakt solidariteit wenselijker dan ooit.

Leren over milieu, ontwikkeling en mensenrechten, over de situatie in ontwikkelingslanden en in andere gebieden buiten Nederland, is dan ook onmisbaar in onderwijs van de 21ste eeuw. De vele waardevolle aanknopingspunten voor onderwijs over mondiale duurzame ontwikkeling zullen echter pas tot hun recht komen bij een goede formele inbedding in onderwijsprogramma's. Agendabepaling en conceptvernieuwing zijn daartoe de kernstrategieën.

Deel II

Mondiale duurzame ontwikkeling in de onderwijspraktijk

5 Primair onderwijs

5.1 Beschrijving

De wettelijke eisen voor de kwaliteit van het primair onderwijs zijn vastgelegd in kerndoelen. De kerndoelen voor alle Nederlandse basisscholen bestaan uit:

- * leergebiedoverstijgende kerndoelen;
- * leergebiedspecifieke kerndoelen voor zes leergebieden: Nederlandse taal (voor scholen in Friesland ook Friese taal), Engelse taal, Rekenen / wiskunde, Oriëntatie op mens en wereld, Lichamelijke opvoeding, Kunstzinnige oriëntatie.

In de *leergebiedoverstijgende doelen* staan geen termen die in verband met mondiale duurzame ontwikkeling interessant zouden kunnen zijn. Zo staat er niets over samenhang tussen 'vakken', over een eventuele 'eerste blik op de wereld' die het primair onderwijs als geheel zou moeten bieden, of over duurzaamheid. De leergebiedoverstijgende doelen hebben betrekking op werkhouding, werken volgens plan, gebruik van uiteenlopende leerstrategieën, zelfbeeld, sociaal gedrag en nieuwe media. Bij 'sociaal gedrag' lijkt het vooral te gaan om de sociale vaardigheden en attitudes die in klasverband aangesproken en geoefend kunnen worden.

De *leergebiedspecifieke doelen* zeggen niets over verbanden tussen milieu, ontwikkeling en mensenrechten. Het begrip duurzame ontwikkeling komt in de kerndoelen niet voor. Bij twee van de zes leergebieden worden wel onderwerpen genoemd die oriënteren op óf ontwikkelingslanden óf milieu. Het gaat om de leergebieden *Kunstzinnige oriëntatie* en *Oriëntatie op mens en wereld*.

Binnen *Kunstzinnige oriëntatie* zijn er voor tekenen en handvaardigheid, muziek en beweging enkele kerndoelen die verwijzen naar beeldende kunst, muziek en dans uit andere culturen. Hier liggen mogelijkheden tot een eerste kennismaking met uitingvormen van culturen uit de hele wereld.

Het leergebied *Oriëntatie op mens en wereld* bevat maar liefst zeven domeinen: aardrijkskunde, geschiedenis, samenleving, techniek, milieu, gezond en redzaam gedrag (waaronder verkeersonderwijs) en natuuronderwijs. De verwijzingen naar ontwikkelingslanden zijn het duidelijkst bij *aardrijkskunde*. In kerndoel 7 lezen we dat leerlingen moeten "*begrijpen dat ontwikkelingen in Nederland veelal niet op zichzelf staan, maar zijn ingebed in een groter verband*". Daarbij moeten onder meer aan de orde komen "*migraties naar en vanuit Nederland in heden en verleden*". Nog nadrukkelijker zijn de ontwikkelingslanden aan de orde in kerndoel 8, waar staat dat leerlingen moeten

"kunnen beschrijven in welke opzichten dagelijks leven in Nederland (bijvoorbeeld wonen, werken, verkeer, bestuur, levensbeschouwing) overeenkomt met, of verschilt van het dagelijks leven in landen gelegen in (...) Midden- en Zuid-Amerika, Azië, Afrika ten zuiden van de Sahara, de Arabische wereld, waaronder Noord-Afrika".

Ontwikkelingslanden kunnen in historisch perspectief aan bod komen bij *geschiedenis*, in verband met Europese expansie en kolonialisme. Deze begrippen zijn genoemd bij kerndoel 14, dat als geheel overigens sterk gericht is op Nederlandse geschiedenis in Europees perspectief.

Eén van de twee kerndoelen voor *milieu* (21) verwijst naar *"de rest van de wereld"* buiten Nederland, in de volgende zin:

"De leerlingen kunnen de wisselwerking tussen mens en milieu uitleggen. Ze kunnen in dat verband voorbeelden geven van enerzijds de betekenissen van het milieu voor mensen in Nederland en in de rest van de wereld (schoonheid, gezondheid, rust, bron van voedsel en energie) en anderzijds ingrepen van de mens op het milieu (middelen van bestaan, verkeer, infrastructuur)".

Doelstelling 22 handelt over zorg voor de natuur en keuzen maken in verband met het milieu. Hier lijkt de context van toepassing vooral lokaal-Nederlands bedoeld te zijn. Milieu als natuurlijke leefomgeving komt ook bij *aardrijkskunde* aan bod, waar in kerndoel 9 klimaten genoemd worden en wat daarvan de *"gevolgen zijn voor mensen, planten, dieren en landschappen"*.

Tenslotte komt de multiculturele (Nederlandse) samenleving aan de orde bij de domeinen *geschiedenis* en *samenleven*. Hier wordt geen expliciet verband gelegd naar de ontwikkelingslanden.

5.2 Analyse

Vanuit het perspectief van mondiale duurzame ontwikkeling zijn de onderwijsinhouden in het primair onderwijs sterk verbokkend. Wat betreft de ontwikkelingslanden is voorgeschreven dat een kennismaking plaatsvindt met cultuuruitingen en voorbeelden van dagelijks leven van mensen. Wat milieu betreft is uitsluitend vastgelegd dat kinderen moeten kennismaken met de betekenis van het milieu voor mensen *"in de rest van de wereld"* (buiten Nederland). Het gaat om exemplarische beeldvorming op een beschrijvend niveau. Relaties tussen Nederland en ontwikkelingslanden komen slechts aan de orde in verband met migratie (aardrijkskunde) en kolonialisme (geschiedenis).

Leraren in het primair onderwijs kunnen natuurlijk verbanden leggen tussen onderwijsinhouden, zodat bijvoorbeeld ontwikkelingslanden en milieu dicht bij elkaar komen, maar het is waarschijnlijk dat zij hieraan *geen prioriteit* zullen geven. Daar zijn tenminste drie redenen voor aan te wijzen.

In de eerste plaats spreekt uit de brochuretekst over de kerndoelen, gericht aan docenten, een zekere *vrijblijvendheid* waar het gaat om samenhang. In de inleiding wordt benadrukt dat

"de manier waarop de kerndoelen zijn opgeschreven en geordend niets zegt over de wijze waarop u uw onderwijs structureert. Die keuze blijft aan u. Natuurlijk wordt uw onderwijs

betekenisvoller wanneer u erin slaagt om aan uw leerlingen de samenhang tussen onderwijsinhouden duidelijk te maken."

Het is interessant dat de overheid hier impliciet stelt dat scholen volstrekt vrij zijn om meer of minder 'betekenisvol' onderwijs te geven.

In de tweede plaats lenen de *omschrijvingen* in de kerndoelen zich vrij slecht voor het aanbrengen van samenhang tussen bijvoorbeeld milieu en ontwikkeling. Gelet op de kerndoelen, ligt het nog het meest voor de hand om breed te beschrijven hoe mensen leven in enkele 'andere landen', waaronder ontwikkelingslanden: hoe ze wonen, hoe ze werken, hoe ze hun natuurlijke omgeving waarderen en gebruiken (*Oriëntatie op mens en wereld* kerndoelen 8 en 21), eventueel gekoppeld aan cultuuruitingen zoals muziek en dans (*Kunstzinnige oriëntatie* kerndoelen 7 en 14). Bij zo'n benadering zou de beeldvorming trouwens statisch en stereotyperend kunnen zijn. Echte integratieve concepten ontbreken in de kerndoelen. Termen als armoede, wereldhandel, ontwikkelingsland, kinderrechten / mensenrechten, eerlijke verdeling, ontbossing, etc. komen geheel niet voor in de kerndoelen.

In de derde plaats zijn de *kerndoelen* van 1998 in aantal geringer dan die van 1993, terwijl tevens bij 'Oriëntatie op mens en wereld' het domein techniek is toegevoegd. De meer algemene omschrijvingen (minder kerndoelen) bemoeilijken afstemming door hun gebrek aan precisie. Tegelijkertijd dreigt meer verbrokkeling binnen de tijd die aan wereldoriëntatie besteed wordt, vanwege het nieuwe domein techniek.

De vraag is nu hoe uitgevers en scholen binnen de wettelijke kaders feitelijk omgaan met afstemming van de (beperkte) kerndoelen die naar milieu en ontwikkeling verwijzen.

Komt inhoudelijke afstemming van de grond, wordt ook aandacht geschonken aan afstemming van kennis, attitudes en gedrag?

Bij hun dagelijks handelen in de klas zijn de meeste leraren in het basisonderwijs zich niet bewust van de kerndoelen die zij zouden moeten 'afdekken' (int). De schoolboeken zijn in hoge mate sturend voor wat in de klas gebeurt (int). De educatieve uitgevers zullen wél terdege rekening houden met de kerndoelen (hierover verderop meer). Veel leraren zullen niet alleen schoolboeken volgen, maar daarnaast ook andere activiteiten met de leerlingen ontplooiën, afhankelijk van hun persoonlijke enthousiasme, voorkeuren en voorkennis. In dit kader kunnen onder meer landenprojecten plaatsvinden, buitenactiviteiten in verband met natuur (en milieu) onderwijs, en dergelijke.

Het is niet goed te overzien in welke mate op Nederlandse basisscholen ontwikkelings- en milieu-educatieve activiteiten plaatsvinden buiten de schoolboeken om. Respondenten die veel in of met basisscholen werken, geven aan dat in ieder geval *het leggen van verbanden tussen aspecten van milieu en ontwikkeling* slechts zelden gebeurt (int). Natuurlijk zijn er scholen die meedoen met activiteiten die vanuit verzorgingsinstellingen worden aangeboden en waarin wél mondiale aspecten van NME of milieu-aspecten van ontwikkeling aan bod komen.¹ Maar veel van dergelijke projecten zijn zwak in de school verankerd; wanneer de externe steun wegvalt door beëindiging van subsidies, verdwijnen de projecten veelal uit de scholen.

¹ Denk bijvoorbeeld aan de acht projecten die in 1998/1999 werden uitgevoerd in het kader van het programma "Mondiale aspecten van NME"; verschillende hiervan waren vooral op het primair onderwijs gericht.

De educatieve uitgevers brengen in de regel de kerndoelen rond *milieu* onder bij methoden voor natuuronderwijs. Het mondiale perspectief heeft in deze sector geen traditie. De kerndoelen die met *ontwikkelingseducatie* te maken hebben, zijn vooral in methoden voor aardrijkskunde ondergebracht. Deze verdeling werkt afstemming en samenhang uiteraard niet in de hand.

In een recente IOWO-studie wordt geconstateerd dat *duurzaamheidsonderwijs* in het primair onderwijs beter is ingevoerd dan in het voortgezet onderwijs.² Dit relatieve succes zou vooral te danken zijn aan de schoolorganisatie:

"Eenvoudig gezegd is vakoverstijgend duurzaamheidsonderwijs makkelijker in te voeren in een schoolsysteem waarbij er voor één jaar één leerkracht is voor één groep leerlingen, dan in een schoolsysteem waarbij de lessen zijn opgedeeld over verschillende vakken en verschillende leerkrachten. Ook het feit dat men binnen het primair onderwijs minder gebonden is aan boeken maakt de invoering van het duurzaamheidsonderwijs daar eenvoudiger" (p. 11).

De onderzoekers zijn hier waarschijnlijk toch te optimistisch. De kerndoelen *Oriëntatie op mens en wereld* zijn wel degelijk verkaveld over tenminste vier 'vakken': aardrijkskunde, geschiedenis, natuuronderwijs, verkeer. Die 'vakken' hebben eigen schoolboeken. Voor integratieve methoden wereldoriëntatie bestaat in het basisonderwijs nauwelijks draagvlak. Bovendien komen de kerndoelen rond milieu en ontwikkeling waarschijnlijk niet binnen één leerjaar aan bod, zodat er wel degelijk sprake is van verschillende leerkrachten. Het is ongetwijfeld waar dat inhoudelijke NME-elementen behoorlijk zijn ingebouwd in methoden natuuronderwijs. Met de niet-inhoudelijke elementen van duurzaamheidsonderwijs staat het er volgens dezelfde IOWO studie minder goed voor in het basisonderwijs (aandacht voor specifieke werkvormen en waardenvormingsstrategieën).

² Hulshof e.a. 1999, zie bibliografie.

6 Basisvorming van het voortgezet onderwijs

6.1 Beschrijving

In de basisvorming moeten leraren en leerlingen werken aan een achttal vakoverstijgende thema's. Twee van die thema's lijken van betekenis voor mondiale duurzame ontwikkeling. Het zijn de vakoversijgende thema's 1.3 en 1.4:

"de relatie tussen de mens en de natuur en het concept van duurzame ontwikkeling; het functioneren als democratisch burger in een multiculturele samenleving, ook in internationaal verband".³

Aan het eerste punt zouden, volgens het Ministerie van Onderwijs, de volgende vakken moeten bijdragen: aardrijkskunde, geschiedenis, economie, techniek, natuur- en scheikunde en biologie. Aan het tweede punt kunnen de volgende vakken een bijdrage leveren: moderne vreemde talen, aardrijkskunde, geschiedenis, economie, verzorging, dans, drama en muziek.

De vakoverstijgende thema's zijn in de kerndoelen per vak opgepakt onder de kop *"bijdrage aan de algemene onderwijsdoelen"*. Bij biologie én bij natuur- en scheikunde vinden we hier de volgende formulering: *"het verwerven van inzicht in relaties tussen natuur, techniek en milieu en het concept van duurzame ontwikkeling"*.

Boven de kerndoelen voor economie én voor geschiedenis/staatsinrichting staat onder meer dat deze vakken moeten bijdragen aan: *"het ontwikkelen van inzicht in het functioneren als democratisch burger, ook in internationaal verband en in relatie tot het milieu"*. Aardrijkskunde wil bijdragen aan: *"het ontwikkelen van inzicht in het functioneren als democratisch burger op verschillende ruimtelijke schaalniveaus"*. Techniek wil een bijdrage leveren aan *"het ontwikkelen van inzicht in de relatie tussen techniek en het concept van duurzame ontwikkeling"*. Tenslotte is bij de vakken techniek en verzorging nog een bijdrage aan de algemene onderwijsdoelen geformuleerd, waarbij leerlingen moeten *"leren voldoen aan eisen van milieu, hygiëne, gezondheid en ergonomie"*.

Op het niveau van globale intenties lijken er dus volop aanknopingspunten bij de vakken te bestaan voor onderwijs over (en voor) duurzame ontwikkeling, met inbegrip van een mondiale dimensie. De feitelijke kerndoelen zijn echter méér bepalend voor de onderwijspraktijk (via de leermiddelen) dan bovenstaande globale intenties. Er zijn inderdaad maar liefst 25 kerndoelen die inhoudelijk betrekking hebben op aspecten van ontwikkeling óf op aspecten van milieu, of waarin deze aspecten zijdelings worden meegenomen. Ze zijn als volgt over de vakken verdeeld:

³<http://www.minocw.nl/onderwijs/kerndoel/11.htm>

<i>Vak</i>	<i>Aantal relevante kerndoelen</i>
Aardrijkskunde	9
Economie	5
Natuur- en scheikunde	3
Geschiedenis	3
Techniek	2
Verzorging	2
Biologie	1 (NB: zeer omvattend kerndoel!)

Vijf van deze vakken hebben een apart leerstofdomein *Natuur en Milieu* (aardrijkskunde, economie, natuur- en scheikunde, geschiedenis, biologie), drie vakken hebben een leerstofdomein *Internationale ontwikkelingen* (aardrijkskunde, economie, geschiedenis) en twee een leerstofdomein *Multiculturele samenleving* (aardrijkskunde, geschiedenis). Dit wil overigens niet zeggen dat de kerndoelen van de verschillende vakken, binnen zo'n leerstofdomein, enige onderlinge samenhang bezitten.

Het is niet gemakkelijk om de 25 bedoelde kerndoelen eenduidig toe te wijzen aan één van de volgende drie categorieën: milieu, ontwikkeling, of milieu & ontwikkeling. Soms zijn de omschrijvingen zodanig open, dat verschillende invullingen mogelijk zijn. Niettemin lijkt het erop dat zestien van de kerndoelen vooral *milieu* betreffen, dat zeven ervan betrekking hebben op *ontwikkeling(slanden)* en dat slechts twee van de 25 kerndoelen expliciet betrekking hebben op *milieu & ontwikkeling*. Deze laatste twee zijn in het kader van deze studie het meest interessant. Het gaat om één kerndoel van aardrijkskunde en één van economie:

"De leerlingen kunnen voorbeelden van belangrijke milieuvraagstukken in (...) de wereld beschrijven en verklaren. In dat verband kunnen zij:

- * voorbeelden van milieuvraagstukken herkennen, noemen en beschrijven. Zij betrekken daarbij (...) mondiale milieuproblemen (zoals ontbossing, aantasting van de ozonlaag, het broeikas effect en woestijnvorming);*
- * deze milieuvraagstukken in verband brengen met economische, demografische en technologische ontwikkelingen. Zij betrekken daarbij bevolkingsgroei, welvaartsontwikkeling en -verdeling en menselijke behoeften aan natuurlijke hulpbronnen." (Aardrijkskunde kerndoel 18)*

"De leerlingen kunnen (...) een gegeven concrete (voorgenomen) koopbeslissing beoordelen. Daarbij maken zij onder meer gebruik van de volgende aspecten:

- * (...) economisch-maatschappelijke gevolgen voor milieu, werkgelegenheid en Derde Wereld." (Economie kerndoel 7)*

In de laatstgenoemde omschrijving zijn milieu en ontwikkeling strikt genomen niet aan elkaar gekoppeld, maar er zijn mogelijkheden te over om de dimensies te verbinden.

De kerndoelen die aspecten van het *milieu* noemen, hebben vrijwel alle betrekking op

eigen gedrag, de directe omgeving, Nederland of niet-gelocaliseerde verschijnselen (dit laatste met name bij natuur- en scheikunde, bijvoorbeeld de milieu-gevolgen van verbranding van bepaalde fossiele brandstoffen). In een enkel geval gaat het om mondiale milieuproblemen, maar dat zonder verwijzing naar relaties met of situaties in ontwikkelingslanden. De kerndoelen die met *ontwikkeling* te maken hebben, zijn te vinden bij aardrijkskunde, economie en geschiedenis. Aardrijkskunde heeft een drietal kerndoelen rond het ontwikkelingsvraagstuk, waarbij overigens duurzame ontwikkeling niet als concept wordt genoemd. Economie heeft twee kerndoelen waarbij het ontwikkelingsvraagstuk centraal staat, vanuit een economisch perspectief. Ook hier is duurzaamheid of milieu niet expliciet aan de orde. Geschiedenis betreft aspecten van het ontwikkelingsvraagstuk bij het kerndoel over "*effecten van de koloniale en postkoloniale verhouding tussen Nederland en Oost- en West-Indië op huidige ontwikkelingsvraagstukken in die gebieden*" (kerndoel 25).

6.2 Analyse

Voor zover het gaat om de voorgeschreven kerndoelen, besteedt vooral *aardrijkskunde* en daarnaast *economie* aandacht aan *mondiale duurzame ontwikkeling*. In een reeks van andere vakken komen *milieu-aspecten* aan bod in vooral Nederlandse, lokale of algemeen-technische contexten. *Ontwikkelingslanden* krijgen vooral bij aardrijkskunde aandacht, daarnaast ook bij geschiedenis (Oost- en West-Indië). Economie besteedt wel aandacht aan de economische dimensie van ontwikkeling, maar blijft daarbij vooral op het geaggregeerde niveau van economische relaties.

De Inspectie van het Onderwijs heeft in 1999 haar rapporten gepubliceerd over de evaluatie van de basisvorming. Daaruit blijkt dat in de schoolpraktijk de kerndoelen die te maken hebben met milieu en ontwikkeling *onvoldoende aan de orde komen*. Volgens de Inspectie is bij veel vakken het patroon waar te nemen dat traditionele onderwerpen voldoende behandeld worden in de klas en nieuwe onderwerpen onvoldoende. Bij aardrijkskunde, bijvoorbeeld, zijn *mondiale milieuproblemen* en *kenmerken van ontwikkelingslanden* traditionele onderwerpen, die in de praktijk goed aan bod blijken te komen. De eigen positiebepaling van de leerling ten aanzien van milieu- en ontwikkelingsvraagstukken (een nieuw thema in de basisvorming) komt echter onvoldoende aan bod: in 24% van de scholen in voldoende mate. Voor economie is *onderontwikkeling* zo'n relatief nieuw thema, dat maar in 28% van de scholen voldoende aan bod komt. Bij geschiedenis geldt iets soortgelijks voor het onderwerp *(post)koloniale verhoudingen met Oost- en West-Indië* (39% voldoende).

De Inspectie merkt bovendien op dat samenwerking tussen aanverwante vakken nauwelijks van de grond komt. Zij constateert zelfs dat het aantal sectie-overstijgende projecten, bijvoorbeeld in het kader van natuur- en milieu-educatie, lijkt af te nemen. Bij economie is een extra complicatie, nog steeds volgens de Inspectie, dat de (relatief nieuwe) thema's *onderontwikkeling* en *internationale handelsbetrekkingen* achterin de meeste schoolboeken terecht zijn gekomen en er mede daarom veelal bij in schieten door

tijdgebrek.

Dat het 'oude' beter tot zijn recht komt dan het 'nieuwe' heeft ook gevolgen voor de didactiek. Bij onderwijs rond *mondiale duurzame ontwikkeling* ligt het voor de hand aandacht te schenken aan meningsvorming, reflectie op eigen gedrag of discussie. Volgens de Inspectie geldt in het algemeen dat de beoogde didactische vernieuwing in de basisvorming nog te wensen over laat.

7 V.M.B.O.

7.1 Beschrijving

In dit hoofdstuk wordt uitgegaan van de onlangs vernieuwde programma's voor VBO en MAVO samen: het Voorbereiding Middelbaar Beroepsonderwijs (VMBO). In de schoolpraktijk zal nog uit moeten kristalliseren óf en hoe de vernieuwde programma's functioneren.

Het nieuwe VMBO kent een viertal leerwegen: basisberoepsgericht, kaderberoepsgericht, gemengd en theoretisch. Daarnaast zijn er profielen of sectoren voor verschillende beroepsrichtingen: techniek, zorg en welzijn, economie en landbouw. Ongeacht de sector of leerweg zijn er bepaalde verplichte algemene vakken. Verder zijn er verplichte vakken per sector en keuzevakken. De hoeveelheid en het niveau van de leerstof verschilt per leerweg.

De vakken die inhoudelijke relevantie hebben voor mondiale duurzame ontwikkeling, nemen binnen het palet van leerwegen en sectoren verschillende posities in. Dit blijkt uit onderstaand schema.

Maatschappijleer 1	Voor alle leerlingen verplicht
Maatschappijleer 2 Aardrijkskunde Geschiedenis en staatsinrichting	<i>Keuzevak</i> sector Zorg en Welzijn <i>Keuzevak</i> gemengde en theoretische leerweg
Economie	Verplicht vak sector Economie <i>Keuzevak</i> gemengde en theoretische leerweg
Natuur- en scheikunde 1	Verplicht vak sector Techniek <i>Keuzevak</i> sector Landbouw <i>Keuzevak</i> gemengde en theoretische leerweg
Natuur- en scheikunde 2	<i>Keuzevak</i> gemengde en theoretische leerweg
Biologie	Verplicht vak sector Zorg en welzijn <i>Keuzevak</i> sector Landbouw <i>Keuzevak</i> gemengde en theoretische leerweg

Het vak *maatschappijleer 1*, voor alle leerlingen, is volledig geconcentreerd op

oriëntatie op en redzaamheid in de Nederlandse samenleving. De inhoudelijke domeinen *Cultuur en socialisatie*, *Sociale verschillen*, *Macht en medezeggenschap* en *Beeldvorming en stereotypering* bevatten géén verwijzingen naar duurzame ontwikkeling of naar de wereld buiten Nederland. Bij de uitwerking in leermiddelen is het denkbaar dat culturele en etnische verschillen binnen Nederland een plaats krijgen. Maar de eindtermen geven geen aanleiding tot een mondiaal perspectief, laat staan een perspectief van mondiale duurzaamheid.

Voor alle overige vakken geldt, dat niet alle leerlingen in het VMBO ermee zullen kennismaken. Drie vakken zijn verplicht binnen een bepaalde sector: *economie* (sector Economie), *natuur- en scheikunde 1* (sector Techniek) en *biologie* (sector Zorg en welzijn). De eindtermen - dit geldt voor de meeste vakken - zijn in feite een aanscherping en beperkte uitbreiding van de kerndoelen voor de basisvorming, zodat er inhoudelijk veel gelijkenis is met hetgeen in hoofdstuk 4 werd besproken.⁴

Economie besteedt aandacht aan milieu-aspecten (Nederland, eigen gedrag), ontwikkelingsvraagstukken (economisch benaderd, zonder verwijzing naar duurzaamheid) en in beperkte mate aan milieu & ontwikkeling, in dezelfde zin als in de basisvorming: "*aan de hand van verzamelde of verstrekte consumenteninformatie een concrete voorgenomen koopbeslissing beoordelen*", waarbij onder meer betrokken moet worden "*economisch-maatschappelijke gevolgen voor milieu, werkgelegenheid en derde wereld*".

De eindtermen voor *natuur- en scheikunde 1* bevatten veel verwijzingen naar milieu, in het algemeen zonder expliciete inbedding in een concrete, benoemde maatschappelijke context. Leerlingen moeten bijvoorbeeld kunnen uitleggen "*hoe door de keuze van stoffen en materialen rekening kan worden gehouden met effecten voor het milieu*" of "*wat de gevolgen zijn voor het milieu van (afval)stoffen*". Enkele eindtermen bevatten wél een concrete maatschappelijke inbedding:

" (...) manieren noemen om verantwoord met afval om te gaan in eigen land en elders ter wereld in andere culturen" (NASK1/K/4/6)

" (...) de milieu- en gezondheidseffecten noemen die kunnen optreden als gevolg van energieverbruik in eigen land en elders ter wereld in andere culturen." (NASK1/K/6/4)

Biologie bevat in de eindtermen één domein (van de dertien domeinen van het kerndeel) met nadrukkelijke verwijzing naar milieu en duurzaamheid: het domein "*Mensen beïnvloeden hun omgeving*" (BIO/K/7). De relaties met ontwikkelingslanden blijven impliciet:

"De kandidaat kan (...)

⁴ In de onderstaande bespreking van de eindtermen komt in principe alleen het kerndeel van de programma's aan bod. Het verrijkingsdeel, bedoeld voor de gemengde en theoretische leerweg, blijft buiten beschouwing.

- 3 *de belangrijkste oorzaken en effecten noemen van de aantasting van natuur en milieu door overbevolking, door bepaalde soorten afval, door het gebruik van bestrijdingsmiddelen, door verkeer en door energiegebruik (...)*
- 4 *voor een concrete situatie informatie verzamelen voor mogelijkheden tot maatregelen met als doel het waarborgen van een duurzame relatie tussen mens en milieu en in een presentatie de geïnventariseerde maatregelen samenvatten (...)*
- 5 *het belang beschrijven van een nationale en mondiale aanpak van bescherming van het milieu" (BIO/K/7: 3-5)*

De overige vier vakken met relevante inhoud hebben slechts de status van keuzevak: *aardrijkskunde, geschiedenis en staatsinrichting, maatschappijleer 2 en natuur- en scheikunde 2.*

Bij *aardrijkskunde* bevatten alle domeinen milieu-aspecten; twee van de domeinen zijn hier in het bijzonder interessant omdat ze ontwikkelingsvraagstukken met milieuproblemen verbinden. Bij het domein "*Omgaan met natuurlijke hulpbronnen*" is de (mondiale) zoetwaterproblematiek als insteek gekozen. In de eindtermen staat onder meer:

"De kandidaat kan (...)

- 3 *de verschillen in kwantiteit en kwaliteit van zoet water en in maatregelen gericht op duurzaam gebruik van zoet water tussen regio's vergelijken (...). Daarbij betreft hij/zij:*
 - * *twee of meer natte landen, bijvoorbeeld een rijk nat land als Nederland en een arm nat land,*
 - * *twee of meer droge landen, bijvoorbeeld een rijk en een arm droog land (...)" (AK/K/7: 3).*

In het domein "*Internationalisering van de kleding- en schoenenmarkten*" (AK/K/8) staan aspecten van globalisering centraal. Het gaat onder meer om de gevolgen van de internationalisering voor lagelonenlanden, waarbij ook milieu-aspecten worden betrokken, en om vergelijking van gebieden wat betreft dit proces van internationalisering. Hierbij is de vraag wat de vestiging van kleding- en schoenenbedrijven betekent voor welvaartsniveau, werkgelegenheid, arbeidsomstandigheden en milieu. Nadrukkelijk wordt gesuggereerd tenminste één ontwikkelingsland in de vergelijking te betrekken.

Maatschappijleer 2 bevat evenmin als *maatschappijleer 1* een mondiale, comparatieve of duurzaamheidsdimensie. *Geschiedenis en staatsinrichting* bevat alleen in het verrijksdeel milieu-educatieve inhoud (accent Nederland). In het kerndeel van het vak is evenals in de basisvorming de koloniale relatie tussen Indonesië en Nederland aan de orde. Voor het overige bevat het kerndeel geen mondiale of derde-wereldoriëntatie en ontbreken duurzaamheidsaspecten. *Natuur- en scheikunde 2* heeft in grote lijnen dezelfde incidentele verwijzingen naar de context van "*andere culturen*" als *natuur- en scheikunde 1*.

7.2 Analyse

Leerlingen in de sectoren Economie, Techniek en Zorg en welzijn krijgen in ieder geval te maken met respectievelijk economie, natuur- en scheikunde 1 en biologie. In geen van deze vakken zijn de verbanden tussen milieu en ontwikkeling sterk vertegenwoordigd. Over economie is vanuit de basisvorming bekend dat kerndoelen rond ontwikkeling en milieu in de scholen relatief lage prioriteit hebben. In het VMBO zal dit zeker niet beter zijn, vanwege de sterkere concentratie op *core business* in een examen- en prestatiegerichte periode. Bij natuur- en scheikunde 1 is de component van (milieu-effecten in) "*andere culturen*" meer een voetnoot dan een kernelement. En biologie heeft een omvangrijk en informatiedicht programma, wat in de praktijk zal betekenen dat milieu-eindtermen (overigens *niet* aan ontwikkeling gekoppeld) vrij vluchtig en kennisgericht aan de orde komen.

Bij de keuzevakken biedt aardrijkskunde veruit de meest concrete aanknopingspunten voor onderwijs over mondiale duurzame ontwikkeling. Met de praktijk van VMBO voor ogen - een periode met schoolexamens en training voor het centraal examen, sterk resultaatgericht - mogen we veronderstellen dat de 'educatieve' beginselen van onderwijs voor mondiale duurzame ontwikkeling (reflectie, meningsvorming, debat) slecht uit de verf zullen komen.

Het is ook opvallend - en volledig begrijpelijk - dat géén van de respondenten spontaan heeft verwezen naar de examenjaren VBO en MAVO als een gunstige periode voor onderwijs rond mondiale duurzame ontwikkeling (int).

8 Tweede fase van H.A.V.O. en V.W.O.

8.1 Beschrijving

In de zomer van 1999 werden in alle Nederlandse scholen de nieuwe tweede fase programma's verplicht ingevoerd vanaf HAVO-4 en VWO-4. Leerlingen hebben nu te maken met de verplichte vakken van het gemeenschappelijke deel, met profielvakken en met enkele keuzevakken. De profielen zijn: Natuur en techniek, Natuur en gezondheid, Economie en maatschappij en Cultuur en maatschappij.

In het gemeenschappelijke deel heeft het nieuwe vak *algemene natuurwetenschappen* raakvlakken met mondiale duurzame ontwikkeling. Het geplande vak dat hiervan de sociaal-wetenschappelijke pendant zou moeten zijn, *mens- en maatschappijwetenschappen*, is uit de tweede fase programma's geschrapt. Vanuit geschiedenis en maatschappijleer is een nieuw 'combinatievak' in de maak. De voorlopige voorziening die nu geldt (elementen van geschiedenis en van maatschappijleer) blijft hier buiten beschouwing, vanwege het zeer tijdelijke karakter.

Relevante profielvakken (tevens mogelijk als keuzevak) zijn, in alfabetische volgorde: *aardrijkskunde, biologie, economie, geschiedenis, natuurkunde en scheikunde*. Relevante keuzevakken (niet in profielen!) zijn daarnaast *filosofie* en *maatschappijleer*.

Het lijkt weinig zinvol om voor negen vakken van twee schooltypen de eindtermen systematisch door te nemen. De eindtermen zullen dan ook globaal besproken worden. In het algemeen geldt dat de eindtermen in de tweede fase meer specialistisch-vakspecifiek zijn dan in basisvorming of VMBO. Het is immers één van de bedoelingen van de tweede fase dat leerlingen dieper ingaan op een beperkt aantal vakken binnen profiel en keuzeruimte. Daarnaast zijn er natuurlijk de meer algemene vakken van het gemeenschappelijke deel, maar hiervan is alleen *algemene natuurwetenschappen* voor ons relevant. Een ander kenmerk van de eindtermen is, dat ze wél de begrippen, principes of generalisaties aangeven die leerlingen moeten kennen of kunnen toepassen, maar dat ze betrekkelijk vrij laten in welke context (voorbeelden) deze uitgewerkt moeten worden. Dit maakt het extra moeilijk om te bepalen in hoeverre situaties in de derde wereld in de uitwerking worden betrokken.

Het verplichte vak *algemene natuurwetenschappen* uit het gemeenschappelijke deel verwijst expliciet naar duurzame ontwikkeling: "*de kandidaat kan ingrepen in de biosfeer kritisch bespreken en daarin de uitdrukking 'duurzame ontwikkeling' gebruiken*" (VWO D21; HAVO D18). De eindterm staat bij het subdomein "*duurzame ontwikkeling*" van het domein "*biosfeer*". Wat betreft de genoemde 'ingrepen in de biosfeer' wordt met name bedoeld op de voorafgaande eindterm, waarin staat dat leerlingen aan de hand van voorbeelden moeten kunnen uitleggen

"hoe verschillende activiteiten en technieken in gezondheidszorg, landbouw, het gebruik van energiebronnen, agrarische industrie en transport het mogelijk maken dat nu veel meer mensen op aarde kunnen leven dan zonder die activiteiten. (Te denken valt aan: ontstaan van landbouw (neolithische revolutie), nieuwe gewassen (groene revolutie), bestrijdingsmiddelen, kunstmest, intensieve landbouw, ecologische landbouw, transport van mineralen en voedsel, samenhang met industriële revolutie)." (VWO D20; HAVO D17)

De benadering lijkt hier historiserend én mondiaal; bij het aspect "groene revolutie" ligt het voor de hand aandacht te besteden aan situaties in ontwikkelingslanden.

Aardrijkskunde heeft in het VWO-programma méér eindtermen die met ontwikkelingslanden te maken hebben dan in het HAVO-programma. Voor het VWO bevatten vijf inhoudelijke domeinen expliciete verwijzingen naar ontwikkelingslanden: *Politiek en ruimte, Regionale beeldvorming, Migratie en mobiliteit, Vervoer en ruimtelijke inrichting* en *Mens en milieu*. In het domein *Mens en milieu* staan milieuproblematiek en duurzame ontwikkeling centraal. Bij dit domein liggen de beste mogelijkheden om milieu en ontwikkeling met elkaar in verband te brengen, via de eindtermen 24, 25 en 26:

"De kandidaat kan

- 24 *de manier waarop de mens omgaat met het natuurlijke milieu beoordelen in het licht van duurzame ontwikkeling (...)*
(...) Hij betreft daarbij relevante ontwikkelingen in de samenleving, zoals bevolkingsontwikkeling, ontwikkeling van de welvaart (productie en consumptie), technologische ontwikkelingen, en de belasting van het natuurlijk milieu.
- 25 *de omvang van de beschikbare milieugebruiksruimte vaststellen (...) voor de inwoners van Nederland en van een ontwikkelingsland (...)*
- 26 *(...) de manieren waarop mensen de nadelige gevolgen van hun handelen voor het natuurlijke milieu afwentelen op volgende generaties en andere gebieden analyseren en beoordelen (...)* (VWO F24 - F26)

Bij *biologie* komt de relatie tussen menselijk handelen en milieu(problematiek) het duidelijkst aan de orde bij het subdomein *Invloed van de mens op ecosystemen*. Bij HAVO is dit een onderdeel van domein E (*Stabiliteit en verandering*) en omvat het subdomein acht (uit 167) eindtermen. Bij VWO is dit subdomein (met slechts twee uit 216 eindtermen!) onderdeel van domein E: *Dynamiek en homeostase*. Er is geen expliciete relatie met ontwikkelingslanden of -vraagstukken. Gezien de omschrijving ligt het niet voor de hand dat ontwikkelingslanden aan bod zullen komen in schoolboeken. Daar komt bij dat *Invloed van de mens op ecosystemen* kwantitatief een marginaal onderdeel van het programma is, zeker bij VWO.

Bij *economie* is *Onderontwikkeling* één van de zestien inhoudelijke domeinen, zowel bij HAVO als bij VWO. Het is echter opvallend dat uitsluitend dit domein **niet** tot het reguliere vak *Economie I* behoort. *Onderontwikkeling* is klaarblijkelijk het minst prioritaire thema, dat uitsluitend bij economie als keuzevak aan de orde komt. Het domein

Onderontwikkeling omvat overigens een forse portie ontwikkelingseconomie. Milieu komt in het economieprogramma slechts zijdelings aan bod - en wel bij de externe effecten van consumptie (alleen HAVO) of bij het concept van duurzaam ondernemen (alleen VWO).

Geschiedenis heeft geen milieu-educatieve (sub)domeinen in de tweede fase. Wel schenkt het programma aandacht aan *Contacten tussen westerse en 'niet-westerse' samenlevingen*, waarbij het erom gaat aan de hand van een nader afgebakend thema uit te leggen "hoe westerse en 'niet-westerse' samenlevingen elkaar voor en tijdens de Europese expansie, en in de post-koloniale periode hebben beïnvloed" (VWO F9; HAVO F6).

Duurzaamheidsaspecten zijn hierbij niet aan de orde.

Het *natuurkunde*-programma voor HAVO noemt vaker *milieu-effecten* en milieu-aspecten (van motoren, opwekking van elektrische energie, energiegebruik in het verkeer) dan het VWO-programma, dat zich meer op vakdisciplinaire verdieping richt. Milieu of duurzaamheid is géén (sub)domein.

Ook bij *scheikunde* zijn milieu-aspecten slechts zijdelings betrokken bij leerstofonderdelen waar dit past: *Het maken van stoffen* (bij de domeinen F van VWO en HAVO) en bij *Toepassingen van koolstofverbindingen* (in domein C van VWO en HAVO). Het gaat om milieuchemie, los van concrete maatschappelijke contexten.

Maatschappijleer bestaat, los van het voorlopige verplichte combinatievak geschiedenis/maatschappijleer, slechts als keuzevak. Het keuzevak kent zowel een domein *Milieu en beleid* als een domein *Ontwikkelingssamenwerking*. Het ligt niet voor de hand dat uitgevers of leraren verbindingen zullen leggen tussen beide domeinen. Want alle inhoudelijke domeinen rouleren, los van elkaar, als stof voor centraal examen en schoolexamen.

Milieu en beleid heeft vooral betrekking op het Nederlandse politieke en maatschappelijke veld, hoewel één subdomein expliciet over het mondiale niveau gaat, met verwijzing naar de derde wereld. Bij *Ontwikkelingssamenwerking* staan Nederlands-politieke, institutionele en draagvlak-aspecten centraal; er zijn geen verwijzingen naar duurzame ontwikkeling.

Bij het keuzevak *filosofie*, tenslotte, zijn er enerzijds kerndomeinen (Wijsgerige antropologie, Ethiek, Sociale filosofie) en anderzijds meer toegepaste domeinen die jaarlijks wisselend al dan niet aan bod komen en waar *Cultuurfilosofie* er één van is. Als cultuurfilosofie aan de orde komt, dan krijgen de (weinig!) leerlingen die filosofie kiezen een goede gelegenheid tot reflectie op milieu en ontwikkeling. Want het domein cultuurfilosofie kent subdomeinen over *Mens en natuur* (vooral over de verschillende grondhoudingen van de mens ten opzichte van de natuur) en over *De waarde van culturen* (met aandacht voor cultuurbeoordeling en cultuurrelativisme). Daarbij is het overigens niet vanzelfsprekend dat ontwikkelingslanden aan de orde komen.

8.2 Analyse

In de tweede fase van VWO en HAVO overheerst de vakgerichte verdieping. Milieu en

ontwikkeling, al dan niet in onderlinge samenhang, komen bij de meeste relevante (profiel)vakken slechts marginaal aan de orde: algemene natuurwetenschappen, biologie, economie (NB onderontwikkeling alleen binnen keuzevak), geschiedenis, natuurkunde en scheikunde.

Aardrijkskunde biedt de meeste aanknopingspunten voor mondiale duurzame ontwikkeling. Het ligt in de aard van het vak aandacht te besteden aan de relatie tussen natuur en samenleving, mens en milieu, én aan gebieden in de wereld, met inbegrip van ontwikkelingslanden. Toch is er in de aardrijkskundewereld kritiek dat het huidige programma 'bijziender' (lees: meer op Nederland gericht) is dan de vroegere examenprogramma's, waarbij bepaalde (ontwikkelings)landen een eigen plaats als examenthema hadden (int).

Het keuzevak maatschappijleer heeft een reeks van keuzedomeinen (jaarlijks vier uit zes), waartoe de domeinen *Milieu en beleid* en *Ontwikkelingssamenwerking* behoren. De (nationaal-Nederlandse) politieke context neemt bij beide domeinen een vooraanstaande plaats in. Vanwege roulatie kunnen de twee domeinen niet in onderlinge samenhang aan bod komen.

Filosofie, tenslotte, een vak dat slechts weinigen kiezen, biedt bij het keuzedomein *Cultuurfilosofie* aanknopingspunten voor reflectie op mondiale duurzame ontwikkeling.

In het studiehuis voeren leerlingen praktische opdrachten uit en maken zij een profielwerkstuk. Gelet op de kernstof van de diverse vakken, ligt het alleen bij aardrijkskunde (verplicht in profiel Economie en maatschappij) en bij maatschappijleer (keuzevak) in de rede dat leerlingen praktische opdrachten uitvoeren die met milieu en/of ontwikkeling te maken hebben. Het profielwerkstuk zou in de aanvankelijke plannen enkele profielvakken moeten betreffen. Inmiddels zijn de regels afgezwakt en kan een profielwerkstuk ook in één profielvak gedaan worden. Profielwerkstukken over aspecten van mondiale duurzame ontwikkeling zullen nauwelijks voorkomen. De enige vakkencombinatie die zich hiervoor had kunnen lenen - aardrijkskunde en economie - is niet bruikbaar, vanwege het ontbreken van ontwikkelings- en milieu-aspecten in het economieprogramma. Profielwerkstukken vanuit aardrijkskunde alléén zullen vaak onderwerpen in de eigen regio betreffen, omdat dan elementen van empirisch onderzoek en veldwerk ingebracht kunnen worden (de onderzoekvaardigheden).

Zaken als meningsvorming, reflectie of ontwikkeling van waardenbesef en oordeelsvermogen staan in de tweede fase veel minder op de voorgrond dan in de basisvorming (waar ze overigens ook slecht uit de verf komen, zie hoofdstuk 6). De tweede fase is een vrij continue fase van examenvoorbereiding en examinering (schoolexamens al vanaf 4 VWO mogelijk). Naast de cognitieve component staat de vaardighedencomponent (zelfstandig leren studeren) centraal. Voor discussie en reflectie lijkt in de huidige tweede fase weinig plaats.

9 Hoger onderwijs

9.1 Beschrijving

Het hoger onderwijs kent een enorme diversiteit aan opleidingen en cursussen. Het is daarom uiterst moeilijk om een overzicht te geven van de stand van zaken wat betreft de aandacht voor en benaderingen van mondiale duurzame ontwikkeling in het hoger onderwijs. In het onderzoeksrapport "Actiepunten voor hiaten in het duurzaamheidsonderwijs" (1999) van IOWO werd voor hoger beroepsonderwijs én wetenschappelijk onderwijs onder meer het volgende geconstateerd:

- duurzaamheidsonderwijs, voor zover aanwezig, is te zeer gericht op inhoud en te weinig op vaardigheden en verantwoordelijkheden;
- duurzaamheidsonderwijs is nog niet opgenomen in het onderwijsprogramma van een groot aantal studierichtingen;
- degenen die afstuderen aan een lerarenopleiding van universiteit of hogeschool zijn niet vaardig in het verzorgen van duurzaamheidsonderwijs;
- de afstemming tussen primair, voortgezet en hoger onderwijs is niet optimaal;
- lang niet alle medewerkers en studenten zijn zich bewust van hun maatschappelijke verantwoordelijkheid voor en mogelijke bijdragen aan duurzame ontwikkeling.⁵

Het gaat hier om duurzaamheidsonderwijs in zijn breedste zin. Als we ons bepalen tot *mondiale* duurzame ontwikkeling (mondiale dimensie, expliciete aandacht voor situaties in ontwikkelingslanden), dan zal de analyse zeker niet gunstiger uitvallen.

Dit blijkt bijvoorbeeld uit het cursussenoverzicht van milieu-onderwijs, dat de Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU) aanbiedt op haar website.⁶ Eind 1999 stonden op deze site ongeveer 200 milieucursussen en milieuprogramma's aan Nederlandse universiteiten beschreven. De acht cursussen in de alfa-hoek (vooral Rechten) en de tachtig in het beta-cluster bevatten geen expliciete verwijzingen naar de mondiale dimensie of naar ontwikkelingslanden. Van de 110 cursussen en programma's in de gamma-hoek gaan er slechts vier zeer direct over het verband tussen milieu en ontwikkeling.⁷ Het overzicht is overigens onvolledig, zoals de auteur van deze studie uit observaties in de eigen werkkring kan concluderen.

Maar het beeld is duidelijk: er zijn relatief weinig cursussen waarin milieu en ontwikkeling *in onderling verband* centraal staan. Bovendien concentreert de analyse in deze cursussen zich op de ontwikkelingslanden zelf. Uit de beschrijvingen blijkt niet dat verbanden worden gelegd met patronen van produktie en consumptie of met politieke besluitvorming

⁵ M. Hulshof e.a. (1999), pp. 27 - 38.

⁶ www.vsnu.nl

⁷ Ontwikkelingseconomie I, Rotterdam; Environmental economics in developing countries, Wageningen; Milieuproblemen en oplossingsstrategieën in ontwikkelingslanden, Nijmegen; Milieu-economie in ontwikkelingslanden, Wageningen.

en acties van NGO's in de Westerse wereld. De basis voor reflectie, op betrokkenheid en verantwoordelijkheid hier in Europa, lijkt daarmee smal.

Uit een recent onderzoek van de Open Universiteit blijkt dat twaalf universiteiten een (basis)vak rond duurzame ontwikkeling aanbieden: bij de technische universiteiten in relatie tot de technische werkvelden en in de overige universiteiten vanuit milieukundige opleidingen.⁸ De mogelijkheden voor studenten uit andere studierichtingen om zulke basisvakken te volgen, zijn in de regel beperkt.

Voor zover het de auteur bekend is, ontbreken dergelijke overzichten voor het hoger beroepsonderwijs. Ook het LHUMP (Landelijk Hogeschool & Universitair Milieu Platform) biedt in dit opzicht weinig houvast. Weliswaar overkoepelt het LHUMP als netwerk de lokale studentenmilieugroepen uit alle studentensteden, maar de informatie van dit netwerk op Internet heeft toch vooral op universiteiten betrekking.⁹

Het hoger beroepsonderwijs heeft zich er wel toe verbonden om aan duurzame ontwikkeling structurele aandacht te schenken in onderwijs en bedrijfsvoering. Daartoe ondertekenden 29 hogescholen op 16 december 1999 het *Handvest Duurzaamheid HBO*. Het is de intentie van deze 29 hogescholen om hun studenten, ongeacht hun studierichting, met (denken over) duurzame ontwikkeling in contact te brengen. Studenten zouden met betrekking tot duurzaamheid competenties moeten ontwikkelen, zowel als toekomstige professionals als in hun rol van burger en consument.

Ook de meeste universiteiten hebben zich formeel verplicht structureel aandacht te geven aan duurzame ontwikkeling in onderwijs, onderzoek en bedrijfsvoering, door ondertekening van het zogeheten COPERNICUS-handvest, een initiatief van de Europese rectorenconferentie.¹⁰

9.2 Analyse

Tijdens de vraaggesprekken is gebleken dat men in zowel wetenschappelijk onderwijs als hoger beroepsonderwijs de eisen van beroepsvelden voorop stelt bij de stimulering van duurzaamheidsonderwijs (int). In het hoger beroepsonderwijs zijn het vooral de technische opleidingen, waar *duurzaamheid* deel begint uit te maken van beroepskwalificaties en competenties. De markt vraagt immers om bekwaamheden op punten als energie-efficiency, duurzaam bouwen en duurzaam materialengebruik. Het hoger beroepsonderwijs wordt bij visitaties 'afgerekend' op het alert volgen van en inspelen op ontwikkelingen in het bedrijfsleven. In dit kader kan de aandacht voor duurzaamheid een rol spelen (int).

Vergelijkbare ontwikkelingen zijn gaande in het wetenschappelijk onderwijs: de aandacht voor duurzaamheid is duidelijk aanwijsbaar waar deze vanuit beroepseisen verwacht mag worden (technische specialisaties, milieukunde). Ook in de lerarenopleidingen (HBO en

⁸ W. Ivens & A. Counotte-Potman (2000).

⁹ Website van LHUMP: <http://clubsupport.info.nl/8189> ; voor een zestal hogescholen is beknopte informatie beschikbaar over initiatieven van duurzaamheidsonderwijs.

¹⁰ COPERNICUS: Cooperation Programme in Europe of Research on Nature and Industry through Coordinated University Studies.

WO) zijn initiatieven gaande om aan duurzame ontwikkeling een ruimere plaats te geven, waarbij opnieuw de beroepseisen een rol spelen.¹¹ *Duurzame ontwikkeling*, in welke vorm dan ook, is immers onderdeel van verschillende schoolvakken (zie hoofdstukken 6, 7 en 8).

De bredere inbedding van duurzame ontwikkeling is echter nog steeds ronduit problematisch. Zowel binnen het Hoger Beroepsonderwijs als binnen het Wetenschappelijk Onderwijs bestaan duurzaamheidsnetwerken die de aandacht voor duurzaamheid stimuleren in onderwijs, onderzoek en bedrijfsvoering. De ontwikkeling verloopt echter langzaam, want er zijn tal van belemmeringen.

- Brede algemene vorming ziet het hoger onderwijs niet als zijn taak; het voortgezet onderwijs zou hiervoor zorg moeten dragen (int). Dus aandacht besteden aan mondiale duurzame ontwikkeling als onderdeel van een breed-oriënterend *undergraduate* curriculum is al helemaal geen *issue*.
- Pogingen om studenten vanuit verschillende vakken de gelegenheid te geven om een multidisciplinaire basiscursus rond duurzame ontwikkeling te volgen, stranden veelal op uiteenlopende (praktische) bezwaren. Ivens & Counotte-Potman (2000) wijzen in dit verband op: onvoldoende tijd en geld; het onder druk staan van milieu-opleidingen; de publicatieplicht van universitaire docenten; studiedruk voor studenten en onvoldoende ruimte in de curricula.¹²
- In geen enkele studie is het bezigzijn met vraagstukken van mondiale duurzame ontwikkeling verplicht (int). Het onderwerp heeft daarom weinig uitstraling.
- De praktijk van het hoger onderwijs is, dat de vorming mono-disciplinair is, uitzonderingen daargelaten, en dat de ontwikkeling van academische en/of professionele vaardigheden hoog in het vaandel staat. Een dergelijke praktijk laat weinig ruimte voor kennismaking met en reflectie op mondiale duurzame ontwikkeling.
- De initiatieven binnen lerarenopleidingen om toekomstige en zittende docenten (in het basis- en voortgezet onderwijs) beter toe te rusten voor duurzaamheidsonderwijs, lijden onder de steeds wisselende prioriteiten op scholen. Zo heeft vorming van leraren voor duurzaamheidsonderwijs al enkele jaren een zeer lage prioriteit, onder meer vanwege de drukte rond de invoering van de tweede fase, de scholenfusies en concurrerende nieuwe aandachtsvelden (zoals cultuur- en erfgoededucatie) (int). De personen die dankzij deze initiatieven in het verleden werden gevormd tot school-milieucoördinator, hebben nu veelal een andere coördinerende functie (int).

Binnen het complexe veld van hoger onderwijs zullen de condities voor (mondiaal) duurzaamheidsonderwijs verbeteren met de invoering van breed-oriënterende *bachelor* opleidingen. Met de invoering van het *bachelor-master model* zal zeker een mentaliteitsverandering gepaard gaan in de richting van méér multi-disciplinariteit, meer keuzevrijheid en meer breedte. Cursussen rond vraagstukken van (mondiale) duurzame ontwikkeling en bijbehorende methodieken zoals de DTO-methode, zullen dan

¹¹ Een voorbeeld is het project *NME in de Initiële Lerarenopleidingen*, waarin de Vrije Universiteit Amsterdam en de Hogeschool van Utrecht samenwerken.

¹² Het gaat in hun onderzoek in het bijzonder om factoren die de integratie van de DTO-aanpak in universitair onderwijs tegenhouden.

ongetwijfeld meer kansen krijgen. De overgang naar het nieuwe model van hoger onderwijs vindt omstreeks 2002 - 2003 plaats.

10 Het B.V.E. veld

10.1 Beschrijving

Het veld van beroepsonderwijs en volwasseneneducatie omvat een uiterst breed en diffuus scala van opleidingen. De Regionale Opleidingscentra (ROC's) clusteren allemaal een brede waaier aan sectoren en opleidingen, waarbinnen ook nog uiteenlopende niveaus worden onderkend. Het gaat steeds meer om onderwijs en vorming op maat, waarbij de doorstroming naar de arbeidsmarkt een centrale plaats inneemt.

In het Beroepsonderwijs is aandacht voor milieu en duurzaamheid hooguit een afgeleide van beroepen en beroepseisen. Vanuit de BVE-Raad wordt een gestructureerd programma gecoördineerd voor de inbedding van NME-eindtermen binnen de eindtermen van opleidingen in een aantal branches. Daarbij maakt men eerst in overleg met de branches eindtermen, vervolgens ontwikkelt men indien nodig nieuwe NME-leermiddelen en tenslotte zijn er docentenbijeenkomsten ten behoeve van de implementatie.

Het leggen van een verbinding met het mondiale perspectief en met situaties in ontwikkelingslanden, vanuit de beperkte NME-activiteiten bij bepaalde opleidingen, is uiterst moeilijk. Docenten en leerlingen neigen ertoe dichtbij datgene te blijven wat de beroepskwalificaties vereisen. Alleen binnen de zogeheten MCK eindtermen (Maatschappelijk-Culturele Kwalificaties) zijn er wellicht bescheiden mogelijkheden om mondiale vraagstukken in het onderwijs te betrekken (int).

De Volwasseneneducatie blijft tot nu toe ver achter bij het Beroepsonderwijs als het gaat om aandacht voor natuur- en milieu-educatie. Volwasseneneducatie is vooral instrumenteel (bijvoorbeeld voor integratie, herintreding, maatschappelijke weerbaarheid), men blijft dichtbij huis en bij de noodzakelijke basiskwalificaties. In Volwasseneneducatie is natuur- en milieu-educatie niet beleidsmatig ingebed, in tegenstelling tot het beroepsonderwijs. Het ligt dan ook voor de hand dat mondiale duurzame ontwikkeling geen aandachtsveld is binnen Volwasseneneducatie.

10.2 Analyse

In het BVE-veld is brede maatschappelijke vorming, buiten de concrete beroepseisen om, nauwelijks aan de orde. Niettemin is in het Beroepsonderwijs een proces in gang gezet van invoering van NME-eindtermen in bepaalde clusters van opleidingen, in nauwe aansluiting bij datgene waar de beroepspraktijk om vraagt. Het mondiale komt hierbij vrijwel niet aan bod (int). Dit proces werd mede mogelijk gemaakt door stimuleringsgelden van het departement van Onderwijs. Juist nu de NME-invoering in de implementatiefase zit, trekt het Ministerie van OC&W zich uit het landelijke NME-beleid terug, komen er nieuwe bekostigingssystematieken, loopt de projectenfinanciering ten einde en moet het BVE-veld het lijntje zien vast te houden in samenwerking met andere departementen en in het kader

van nieuwe programma's (int). Deze discontinuïteit wordt betreurd.

Niettemin is 'duurzaamheid' een steeds belangrijker gegeven in verschillende beroepsvelden (duurzaam werken, duurzaam bouwen, etc.). Daarom zal de aandacht voor beroepsgericht duurzaamheidsonderwijs zeker doorzetten. Voor de mondiale dimensie van duurzaamheid is in het BVE-veld echter nauwelijks ruimte en aandacht.

Bijlage 1

De stellingen die als uitgangspunt zijn genomen voor gesprekken met de respondenten

Stellingen: leidraad voor het gesprek

1

Over de gehele linie van het onderwijs zien we dat de inhoudelijke aandacht voor situaties in ontwikkelingslanden en voor (aspecten van) het ontwikkelingsvraagstuk afneemt.

2

Over de gehele linie van het onderwijs zien we dat de inhoudelijke aandacht voor aspecten van natuur- en milieu-educatie toeneemt. Hierbij komen situaties in ontwikkelingslanden en relaties met ontwikkelingslanden slechts in zeer beperkte mate aan bod. Het inhoudelijke accent bij duurzaamheidsonderwijs / natuur- en milieu-educatie ligt op de eigen (Nederlandse) omgeving.

3

Een samenhangend NME-aanbod (afstemming van vakken, projectmatig werken, structurele aandacht voor meningsvorming, handelingsperspectieven en eigen betrokkenheid naast de inhoudelijke kant) komt *in onderwijsinstellingen* nauwelijks van de grond. Een structurele samenhang met ontwikkelingseducatie is vrijwel geheel afwezig. Een aanbod op deze punten vanuit de verzorgingsinstellingen bestaat wel degelijk, maar de implementatie in de praktijk komt, zoals gezegd, slecht van de grond.

4

De overheid én de samenleving in bredere zin geven tegenstrijdige signalen af naar de onderwijsinstellingen (leerlingen, docenten, directies) als het gaat om de ontwikkeling en integratie van 'educaties'. Aan de ene kant zijn en worden de educaties met financiële middelen van de overheid gestimuleerd. Aan de andere kant legt dezelfde overheid nadruk op het belang van cognitieve prestaties (visitaties, doorstroming, vergelijking van scholen w.b. scores op toetsen, etc.). Aan de ene kant is er ruime media-aandacht voor vraagstukken van duurzaamheid en internationale solidariteit. Aan de andere kant moedigen het maatschappelijke klimaat en de media (reclame) zaken aan als consumptie, behartigen van eigenbelang, werken en verdienen, etc.

In dit tegenstrijdige krachtenveld is het voor onderwijsinstellingen geen prioriteit educaties verder vorm te geven; soms is het voor hun imago zelfs riskant.

5

Er bestaat brede consensus dat duurzaamheidsonderwijs méér moet zijn dan leren *over* duurzaamheid; het moet vooral leren *voor* duurzaamheid zijn. Dit gaat gepaard met veel

aandacht voor vaardigheden, attitudes, meningsvorming, en dergelijke. Vanwege dit niet-inhoudelijke accent is de inhoudelijke vraag naar een 'mondiale dimensie' helemaal geen issue voor veel betrokkenen.

6

Als men de aandacht voor ontwikkelingslanden in onderwijs wil versterken, dan moet men wel meeliften op aandachtsvelden die méér in de maatschappelijke en educatieve belangstelling staan: duurzaamheidsonderwijs (NME) en misschien ook cultuureducatie. De verwachtingen moeten niet te hoog gespannen zijn, want de discussie rond educatie is eerder didactisch dan inhoudelijk. Een verkooppunt zou kunnen zijn dat de mondiale dimensie NME interessanter en 'leuker' maakt.

7

Er is geen herkenbaar nationaal informatiepunt, waar men zich kan oriënteren op mondiale duurzame ontwikkeling als aandachtsveld in het onderwijs (van primair to hoger onderwijs en volwasseneneducatie). Zo is er geen centrale toegang tot voorbeelden van *good practice*, bronnen en contactpersonen. Dit is een gemis.

8

Het concept 'mondiale duurzame ontwikkeling' is te onduidelijk voor promotie richting onderwijs en onderwijsbeleidsmakers. (Onder)ontwikkeling is uit. Globalisering en de herleefde belangstelling voor cultuur scheppen een nieuwe context. Conceptvernieuwing en conceptverheldering zijn van groot belang.

9

Op alle niveaus van onderwijs zijn er binnen enkele jaren concrete mogelijkheden om eindtermen voor te stellen en onderwijsmodulen te ontwikkelen waarin mondiale duurzame ontwikkeling centraal staat en die inhoudelijk en didactisch op hoog peil staan. De aanstaande programmaherzieningen (van kerndoelen, eindtermen, programmastructuren) bieden hiertoe aanknopingspunten.

10

Lerarenopleidingen op alle niveaus kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan betere verankering van mondiale duurzame ontwikkeling in het toekomstige onderwijs.

Bijlage 2

Lijst van respondenten

*NB: alleen die personen zijn hier genoemd, met wie uitvoerige face-to-face
vraaggesprekken zijn gevoerd. De drie respondenten die beknopter hebben gereageerd
(telefonisch, schriftelijk) zijn niet in de lijst genoemd.*

Dhr. Ankoné	SLO
Dhr. Van Baak	Inspectie Basisonderwijs
Dhr. Fonk	DTO-KOV
Dhr. Van Gageldonk	HBO-Raad
Dhr. Habets	Inspectie Voortgezet Onderwijs
Dhr. Maarleveld	VSNU
Dhr. Maas	BVE-Raad
Dhr. De Ridder	CMO
Dhr. Van der Veen	Hogeschool Utrecht
Mw. Vreeburg	LSO

Bijlage 3

Geraadpleegde bronnen

Commission on Sustainable Development (1999), *Implementation of the international work programme on education, public awareness and training*. New York: United Nations Economic and Social Council.

Eflin J.C. & J.T. Eflin (1999), Thinking critically about global environmental issues. *Journal of Geography* 98, pp. 68-78.

Hulshof, M. e.a. (1999), *Actiepunten voor hiaten in het duurzaamheidsonderwijs*. Nijmegen: IOWO.

Inspectie van het Voortgezet Onderwijs (1999), *Evaluatie Basisvorming* (diverse rapporten). Zwolle: Onderwijsinspectie.

Ivens, W. & A. Counotte-Potman (2000), *Nadere verkenning concrete behoeften en mogelijkheden om te komen tot integratie van DTO-aanpak in universitaire curricula*. Uitgevoerd door Open Universiteit Nederland. Werkdocument. Delft: DTO.

Jansen, J. e.a. (1999), *Toekomstschetsen. Op weg naar een nieuwe didactiek in het voortgezet onderwijs*. Werkdocument. Delft: DTO.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (diverse jaren),
Kerdoelen basisonderwijs;
Kerdoelen basisvorming;
Examenprogramma's VMBO;
Examenprogramma's HAVO;
Examenprogramma's VWO.

Molenaar, M. (1998), *Natuur en Milieu Educatie in de sector Educatie*. De Bilt: BVE-Raad.

Programmabureau DTO-KOV (2000), *Kennis Overdracht en Verankering naar Onderwijs en Praktijk. Stand van zaken januari 2000*. Werkdocument. Delft: DTO.

Stokking, K. e.a. (1996), *Tussen vraag en aanbod. Eindrapportage van het evaluatieonderzoek naar de invoering van natuur- en milieu-educatie in het onderwijs (1991-1995)*. Utrecht: ISOR, Universiteit Utrecht.

Stuurgroep NME (1996), *NME inbedden in beroepsopleidingen. Fase 1*. De Bilt: BVE-Raad / COLO.

Stuurgroep NME (1999), *NME inbedden in beroepsopleidingen. Fase 2A*. De Bilt: BVE-

Raad / COLO.

Stuurgroep NME (1999), *Inbedden in beroepsopleidingen. Rapportage Fase 2 (1997-1999)*. De Bilt: BVE-Raad / COLO.

ESDebate: International Debate on Education for Sustainable Development.
<http://www.xs4all.nl/~esdebate>

HBO-Raad: Persbericht over convenant duurzame ontwikkeling. [Http://www.hbo-raad.nl/actueel/16-12-1999.html](http://www.hbo-raad.nl/actueel/16-12-1999.html)

Landelijk Hogeschool & Universitair Milieu Platform (LHUMP): Over de organisatie, over het netwerk, informatie over milieu-onderwijs per instelling en per sector.
<http://clubsupport.info.nl/8189>

Landelijk Informatiepunt Natuur- en Milieu-Educatie: een samenwerkingsverband van Vereniging Milieudefensie en IVN Vereniging voor natuur- en milieu-educatie.
<http://milieudefensie.nl/linme>

Landelijk Servicebureau Ontwikkelingseducatie (LSO): Nieuwsbrieven met informatie over ontwikkelingen op het vlak van ontwikkelingseducatie.
<http://www.lso.antenna.nl/nieuwsbrief>

Landelijk Servicebureau Ontwikkelingseducatie (LSO): Artikelen over mondiale aspecten van NME. <http://www.lso.antenna.nl/nme-mondiaal>

Nationale Commissie voor Duurzame Ontwikkeling (NCDO): Informatie over het NME-veld en over ontwikkelingseducatie. <http://www.ncdo.nl>

Projectmanagement Voortgezet Onderwijs (PMVO): Uitvoerige informatie over het thema NME. <http://www.pmvo.nl/thema/nme1.php> en volgende.

Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU): overzicht van milieu-opleidingen en milieu-cursussen in het wetenschappelijk onderwijs.
<http://www.vsnu.nl>