Masterclass

Wereldburgerschap en Onderwijs



17 december 2004
Universiteit Utrecht, Faculteit Geowetenschappen
Geografie voor Educatie
NCDO

Inhoud

Deelnemerslijst p. 3

Rapporten

Hulshof et al. (1999), Actiepunten voor hiaten in het onderwijs p. 5

Van der Vaart, R (2000), Mondiale duurzame ontwikkeling als aandachtsveld in het Nederlandse onderwijs, Situatieschets 2000 en perspectieven. p. 16

Osler, A & K. Vincent (2002), Citizenship and the challenge of global education – chapter 6, the Netherlands. p. 56

Meeuwisse, Z (2004), Mdo-onderwijs in het voortgezet onderwijs p. 65

Van Hooft, M (2003), De wereld in de school – mondiale vorming in het Rotterdamse voortgezet onderwijs. p. 72

Wilschut, J (2003), Mondiale duurzame ontwikkeling in het aardrijkskunde onderwijs p. 92

Artikelen

Broere, M (2001), Mondialisering op de middelbare school. In: Internationale Samenwerking, september 2001 p. 112

Van der Poel, I (2002), Arme landen als eindexamen. In: Internationale Samenwerking, september 2002 p. 114

Didaktief & School (2001), Special ontwikkelingseducatie. In: Didaktief & School nr. 7, september 2001 p. 120

van Peski, C & A. van Zundert (2004), Hoe groot is jouw wereld? – aandacht voor mondiale bewustwording. In: JSW, jaargang 88, nr. 9 p. 136

Good practice voorbeelden van deelnemers

Erik den Boer: Het Wereld Kinderfestival p. 140

Suzanne van Esser: Campagne met Kinderen p. 141

Marja van Graft: Wereldburgerschap in SLO-projecten p. 143

Fer Hooghuis: Vluchtelingen in beeld p. 145

Gerard Lommerse: Global Citizenship Education p. 146

Janneke Nieuwesteeg: Vluchtweg 5 p. 148

Bob Hofman: Global Teenager Project p. 150

Esther Strik: samenwerkingsverband Fontys Pabo en fraterscholen p. 151

Bert Tielemans: Nationale spreekbeurtactie over kinderrechten p. 152

Madeleine Vreeburg: De webexpeditie p. 153

Marieke Wensink: De mondiale voetafdruk p. 154

Cathelijne Dekkers: Recht op vrijheid p. 155

Christiaan Steenstra: Lokaal mondiaal p. 156

Loes Mulders: Rights Supporters p. 157

Deelnemers Masterclass Wereldburgerschap en Onderwijs

achternaam	voornaam	Organisatie/werk	e-mailadres
1. Boer, den	Erik	Freelance programmamaker, schrijver, fotograaf (onderwijs & ontwikkelingssamenwerking)	erik@webexpeditie.nl
2. Brouwer	Matthijs	Docent aardrijkskunde / sociale wereldoriëntatie Pabo Nijmegen	matthijs.brouwer@pn.han.nl
3. Dekkers	Cathelijne	Docente geschiedenis (VO, tweedegraads)	dek@veurs.nl
4. Druijven	Peter	Vakdidacticus aardrijkskunde (RUG)	p.c.j.druijven@frw.rug.nl
5. Duiven	Alice	Projectmedewerker erfgoed actueel	aduiven@erfgoedactueel.nl
6. Esser, van	Suzanne	Projectmanager Hoop voor Kinderen (Brains Unlimited)	suzannevanesser@brains.nl
7. Graft, van	Marja	SLO – projectleider wereldoriënterende vakken	m.vanGraft@slo.nl
8. Hofman	Bob	Directeur ICT&E	hofman@ict-edu.nl
9. Hooft, van	Marjonel	Beleidsmedewerker onderwijs COS Rijnmond & Midden Holland	m.vanhooft@cosrmh.nl
10. Hooghuis	Fer	Docent aardrijkskunde Instituut voor leraar en school (KUN)	fer.hooghuis@ils.han.nl
11. Jansen	Ad	Identiteitbegeleider – schoolbegeleider (Stichting tot ondersteuning van levensbeschouwing en identiteit)	
12. Kamphuis	Jan	Bestuurslid iEARN Nederland	jan.kamphuis@kic-t.nl
13. Keulen, van	Pieter	Algemeen directeur stichting Protestants-Christelijk Primair Onderwijs Rotterdam	pvankeulen@pcpo.nl
14. Kreek	Josine	Projectmedewerker Onderwijs, Afdeling Mondiale Educatie & Lobby, Plan Nederland	josine.kreek@plannederland.nl
15. Lemmens	Nelly	Onderwijs en ict docente Pabo, afgevaardigde van de onderwijscommissie van de Nederlandse Vereniging voor de Verenigde Naties (NVVN)	nelly.lemmens@han.nl
16. Lommerse	Gerard	Directeur AliceO educatie in wereldperspectief	g.lommerse@aliceo.nl
17. Mulders	Loes	Coördinator jongeren en studenten bij Amnesty International	mulders.boot@wxs.nl
18. Nieuwesteeg	Janneke	Docent maatschappelijke culturele vorming MBO	nieuwste@xs4all.nl
19. Olgers	Ton	Universitair docent Leraaropleider Maatschappijleer (VU)	aaj.olgers@fsw.vu.nl
20. Oostveen,	Ria	Beleidsmedewerkster onderwijs en duurzame ontwikkeling COS	r.van.oostveen@coszhz.nl

van		Zuid-Holland Zuid	
21. Pauw	Iris	Docente aardrijkskunde (VO) & vakdidactiek (VU)	irispauw@hetnet.nl
22. Peski, van	Caecilia	Onderwijs- en cultuurpsycholoog en -ontwikkelaar	info@vanpeskiconsult.org
23. Pouwels	Jan	Docent ethiek, kunstgeschiedenis, cultuurfilosofie, sociale ongelijkheid, kinderrechten (HAN)	jg.pouwels@home.nl
24. Raaij, van	Roel	Senior beleidsmedewerker strategie en kennis, ministerie van landbouw, directie natuur	r.m.van.raaij@minlnv.nl
25. Ruijssenaars	Nathalie	Docente maatschappijleer en geschiedenis (VO eerstegraads)	jjruijssenaars@hetnet.nl
26. Steenstra	Christiaan	Docent aardrijkskunde (VO eerstegraads)	stc@veurs.nl
27. Strik	Esther	Opleidingsdocent Fontys Pabo Tilburg	e.strik@fontys.nl
28. Tielemans	Bert	Coördinator jeugd en educatie Unicef Nederland	btielemans@unicef.nl
29. Vreeburg	Madeleine	Eigen bedrijf in educatieve projecten op gebied van internationale samenwerking (zirkon)	madeleine@zirkon.nl
30. Vroemen	Liesbeth	Schoolbegeleider Basisonderwijs bij Stichting Identiteitsbegeleiding Midden-Nederland	liesbeth.vroemen@planet.nl
31. Wensink	Marieke	Freelance ontwikkelaar educatief lesmateriaal	post@webexpeditie.nl
32. Wolfensberger	Marca	Universiteit Utrecht, honours programma Sociale Geografie	m.wolfensberger@geog.uu.nl

Cursusbegeleiding

33. Vaart, van der	Rob	Universiteit Utrecht	r.vandervaart@geog.uu.nl
34. Stalborch, van	Mariëtte	NCDO	m.van.stalborch@ncdo.nl
35. Béneker	Tine	Universiteit Utrecht	t.beneker@geog.uu.nl
36. Middelkoop, van	Daniel	Universiteit Utrecht	d.vanmiddelkoop@geog.uu.nl
37. De Waard	Magda	Universiteit Utrecht, stagiaire	m.b.dewaard@students.uu.nl

Actiepunten voor hiaten in het duurzaamheidsonderwijs

M.J.F. Hulshof, G. Frederiks, M. Woutersen
A.B.M. Rijnhart

september 1999

1 Actiepunten voor hiaten in duurzaamheidsonderwijs

1.1 Inleiding

In het verleden is al op diverse manieren gewerkt aan stimulering van natuur- en milieu-educatie in het onderwijs. De pogingen waren gericht en daarom kan van een zekere mate van integratie in het onderwijs worden gesproken. Toch zijn er zaken blijven liggen, zaken die essentieel zijn voor de verdere toekomst van natuur- en milieu-educatie in het onderwijs. Zal de integratie van natuur- en milieu-educatie (NME) doorzetten? Zal NME betekenisvol blijven? Worden optimale didactische methoden gebruikt?

25 respondenten uit alle onderwijssectoren hebben hardop nagedacht over de knelpunten zie zij tegenkwamen als ze de doelen van NME in de 21e eeuw voor ogen haalden (zie de notitie NME 21, zoals geciteerd in hoofdstuk 7).

Uit de interviews distilleerden de onderzoekers eerst of een knelpunt ook een hiaat was, dat wil zeggen:

a. een knelpunt dat vitaal is de toekomstige positie van natuur- en milieu-educatie in de 21e eeuw
b. en knelpunt dat recent is ontstaan, dus waarvoor in het verleden nog geen oplossing kon zijn geboden door stimulering van NME-projecten en dergelijke, omdat het probleem zich toen niet of niet in die vorm had voorgedaan.

Voor de beoordeling hiervan baseerden de onderzoekers zich onder andere op Inspectierapporten (NME in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en de lerarenopleidingen), de recente evaluatie van de basisvorming (RION/OCTO onderzoek en onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs), de door het IOWO uitgevoerde werkveldverkenning van het NME-veld (Hulshof, Van Rheede en Frederiks, 1998) en een bijdrage van Prof. Van Dam-Mieras over de mogelijke bijdrage van het hoger onderwijs aan duurzame ontwikkeling (Van Dam-Mieras, 1999).

Als er een hiaat was gevonden, formuleerden de onderzoekers vervolgens actiepunten om het hiaat in de toekomst tegen te gaan. De oplossingen van de respondenten vormden daarvoor het uitgangsmateriaal, maar ook documentanalyse en eigen ideeën van de onderzoekers zijn daarbij benut. In het vervolg van dit hoofdstuk treft de lezer aan welke hiaten er zijn met betrekking tot de streefbeelden van NME in de 21e eeuw en welke actiepunten de actoren in diverse onderwijssectoren ter hand kunnen nemen. In de hoofdstukken 2 tot en met 6 worden de knelpunten en oplossingen die de respondenten noemden omschreven. De verantwoording van de gevolgde werkwijze is tot slot beschreven in hoofdstuk 7.

1.2 Overkoepelende hiaten en actiepunten

Alle actiepunten voor de verschillende onderwijssectoren overziend, constateerden we enkele gemeenschappelijke hiaten. Naast de actiepunten die hiervoor apart bij de onderwijssectoren zijn geformuleerd, geven we enkele overkoepelende actiepunten aan.

De term duurzaamheidsonderwijs

De traditionele term 'NME' klinkt niet bij alle leeftijdsgroepen even 'goed' in de oren. NME in het wetenschappelijk onderwijs: wie kan zich daarbij iets anders voorstellen dan een 'luxe'-onderdeel in een vol programma, dat hooguit 'passief' geconsumeerd kan worden? De onderzoekers vonden dat niet serieus over knelpunten in het WO gepraat kon worden, als de term 'NME' niet werd vervangen door een andere. De onderzoekers hebben, bij wijze van voorbeeld en om een gebaar te maken, consequent de term duurzaamheidsonderwijs gebruikt. Wat wordt er onder duurzaamheidsonderwijs verstaan? Het is een generieke term, die alle aanpakken door middel waarvan leerlingen en studenten kennis en vaardigheden opdoen beoogt te dekken: zowel de meer algemene vorming (ecologische basisvorming, leren voor leefbaarheid, leren voor duurzaamheid) als de concrete beroepsvoorbereiding en de ontwikkeling van een beroepsethiek gebaseerd op duurzaamheid. In het basis- en voortgezet onderwijs is het duurzaamheidsonderwijs meer gericht op de algemene vorming (tot competente burger) en in de andere sectoren (daarnaast) meer op beroepsvoorbereiding en beroepsethiek.
De lezers worden bij deze uitgenodigd eens te 'proeven' hoe de term klinkt, en waar gewenst een nieuwe term in te voegen.

Een life span developmental view op duurzaamheid

Er komt een groot hiaat naar voren komen als men de lerende in zijn 'levenslange' ontwikkeling beziet: er is geen *life span developmental view* met betrekking tot de doelen van duurzaamheidsonderwijs over de leeftijdsspanne van 4 tot 24 jaar. In de basisvorming van het VO wordt de in het basisonderwijs opgebouwde leerlijn van vakoverstijgend, omgevingsgericht onderwijs onderbroken ten gevolge van de nog steeds vakmatige compartimentalisering van het curriculum. Vanuit het HO is er behoefte aan zicht op wat leerlingen in het voorgaande onderwijs bereikt moeten hebben op het gebied van duurzaamheidsonderwijs, zodat het HO beter weet waarop het kan voortborduren.

Andere educaties

Het blijkt dat er overeenkomsten zijn in de inhoudelijke/didactische en structurele problemen waar de educaties mee worden geconfronteerd. Zo zien we bij cultuureducatie een vergelijkbaar probleem met de integratie in het reguliere onderwijs als bij het duurzaamheidsonderwijs. Dat de scholen moeite hebben met nieuwe onderdelen als reflectie en beschouwing, waarvoor een grote plaats is ingeruimd in het onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, Onderwijsverslag 1997), is een probleem dat even sterk voor cultuureducatie als duurzaamheidsonderwijs. Hier heeft het duurzaamheidsonderwijs misschien een voorsprong op cultuureducatie. Aan de andere kant zien we dat het beleid ten aanzien van cultuureducatie verder is met het denken over een landelijke infrastructuur. Voor het afstemmen van de vraag en aanbod van producten en diensten op het terrein van cultuureducatie wordt een doorzichtige landelijke infrastructuur van groot belang geacht. Zo zijn er acht convenantsgebieden ingericht, waarvan de effectiviteit overigens nog een onderwerp van discussie is. Daarnaast wordt er gedacht aan een landelijke brancheorganisatie waarbinnen 30 tot 40 regionaal gefuseerde instituten (uit de tot nog toe 240 aanbiedende instituten) zijn georganiseerd (Stuurgroep Cultuureducatie, juni 1999). De plannen zijn nog niet definitief, maar wellicht bieden ze aanknopingspunten voor het denken over de infrastructuur voor duurzaamheidsonderwijs.

Structuurvorming

In iedere onderwijssector komt de behoefte aan een of andere infrastructuur naar voren: hetzij regionaal, hetzij landelijk. Regionale verbanden zijn wenselijk voor directe transacties tussen partijen: lokale ondersteuning van leerkrachten in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs, beschikbaar

stellen van lokaal of regionaal ontwikkelde aanpakken op het gebied van duurzaamheidsonderwijs, informatie-overdracht tussen ROC's en bedrijfsleven over concrete duurzaamheidsproblemen, samenwerking tussen HBO, WO en bedrijfsleven op het gebied van duurzame elementen in de regionale economie.

Landelijke verbanden zijn wenselijk als de ontwikkelkosten van bepaalde aanpakken te hoog zijn om alleen regionale verspreiding te rechtvaardigen, als het perspectief van de onderwijssector landelijk is (HBO- en WO-opleidingen profileren zich landelijk ten opzichte van elkaar), als er landelijk beleid is aangaande de verspreiding van kennis (vergelijk de functie van het WURC en DLO op het gebied van duurzaamheidsonderwijs).

Landelijke en regionale verbanden hoeven elkaar niet uit te sluiten. Wel moet het totaal aan enkele eisen voldoen: flexibiliteit (toepasbaarheid van aanpakken en materialen in verschillende contexten), brede toegankelijkheid (geen uitsluiting van bepaalde groepen vraagstellers), grote dekkingsgraad (geen aanbieders uitgesloten), ondersteuning en advisering beschikbaar etc.

Gezien de opbrengst die van dergelijke verbanden verwacht kan worden (grotere disseminatie en bekendheid van duurzaamheidsonderwijs, grotere bijdrage aan deskundigheidsontwikkeling in het onderwijs), is het de investering waard er een creatieve studie aan te wijden hoe landelijke en regionale samenwerking en ondersteuning opgezet kan worden.

Aansluiten bij bredere onderwijsvernieuwingsprocessen
In iedere onderzochte onderwijssector kwam een hiaat naar voren met betrekking tot procesgericht leren (in plaats van productgericht leren). Duurzaamheidsonderwijs heeft een grote potentie voor procesgericht leren, maar moet in het onderwijsveld ook als zodanig opgepakt worden. Dat gebeurt te weinig. Het duurzaamheidsonderwijs kan zijn tactische positie versterken door aan te sluiten bij bredere vernieuwingsprocessen in het onderwijs die ook gericht zijn op de ontwikkeling van vaardigheden en procesgericht leren. De potentie die duurzaamheidsonderwijs in principe heeft kan er op die manier ook uit komen. Dit zou betekenen dat de energie minder gericht moet zijn op (het veilig stellen van) de inhoud van duurzaamheidsonderwijs en meer op de didactische aanpakken die leiden tot probleemanalyse, communiceren, argumenteren en probleemoplossing (bijvoorbeeld aan de hand van een duurzaamheidsvraagstuk, maar eventueel ook op een heel ander terrein). Traditionele duurzaamheidsontwikkelaars moeten dynamische leerprocesmanagers worden, die misschien af en toe uit de inhoud van duurzaamheidsonderwerpen putten. Men moet in ieder geval de vorm van die didactische aanpakken beheersen. De inhoud is er al (die is in het verleden genoeg ontwikkeld).

1.3 Hiaten en actiepunten voor het primair onderwijs

Binnen het primair onderwijs zijn er twee centrale hiaten, namelijk het gebrek aan expertise bij leerkrachten en de lage prioritering van het duurzaamheidsonderwijs op scholen. Daarvoor is een groot aantal actiepunten denkbaar. Deze actiepunten komen er vooral op neer dat ze motiverend en drempelverlagend zijn en dat ze ervoor zorgen dat de invoering van het duurzaamheidsonderwijs zo min mogelijk extra tijds- en geldinvesteringen hoeft te kosten.

1. Vergroot de expertise van leerkrachten met betrekking tot vakinhoud en didactiek, vooral ten aanzien van waardenvorming. Maak daartoe kennis toegankelijker.
   a. Stem het onderwijs van PABO's beter af op de eisen die aan leerkrachten worden gesteld naar aanleiding van de vernieuwingen in het primair onderwijs, waarbij een verschuiving van het product- naar het procesgericht leren aan de orde is. Dit vloeit voort uit de leergebied-overstijgende kerndoelen voor het basisonderwijs. 1.4
   b. Handhaaf na- en bijscholing van leerkrachten op het gebied van duurzaamheidsonderwijs. Deze moet vooral gericht zijn op de didactiek van waardenontwikkeling.

2. Scholen, schoolleiding en leerkrachten moeten duurzaamheidsonderwijs hoger op hun prioriteitenlijst zetten. Hiertoe is sturing van groot belang.
   - Stimuleer centrale sturing door schoolleidingen zodat leerkrachten het duurzaamheidsonderwijs een grotere prioriteit geven. Kies daarom de schooldirectie als voornaamste ingang in de school.

3. Motiveer de leerkrachten en schoolleiding door de ondersteuning voor duurzaamheidsonderwijs dichterbij te brengen. Iedere school moet kunnen rekenen op lokale advisering.
   a. Ontwikkel een visie op de wenselijke infrastructuur voor ondersteuning van scholen op het gebied van duurzaamheidsonderwijs. Bedenk een methode om de lokale NME-centra beter aan te sturen in de richting van een goed aanbod aan het onderwijs, of bedenk methoden om andere organisaties soortgelijke diensten te laten aanbieden. In de volgende alternatieven wordt ervan uitgegaan dat de lokale NME-centra aangestuurd kunnen worden op bovenlokaal niveau. Die aansturing is gericht op afstemming van het aanbod aan diensten, kwaliteitscontrole, productvernieuwing, vergroting van de actieradius in het onderwijs.
   b. Maak de lokale NME-centra beter bereikbaar voor een grotere groep scholen. Bevorder samenwerkingsverbanden tussen scholen (of netwerken daarvan), gemeenten, SABD's, PABO's, NME-centra en andere, eventueel commerciële, belanghebbende instanties, die iets te bieden hebben op het terrein van duurzaamheidsonderwijs of onderwijsvernieuwing. Zorg dat de NME-centra vooral bemiddelend en adviserend werken, niet leerkrachtvervangend aangezien dat hun actieradius beperkt. Bouw de NME-centra uit tot professionele consultancy bureautjes, die ook bovenlokaal georganiseerd kunnen zijn (zie ook de regionale servicebureau's, die zijn beschreven bij het voortgezet onderwijs maar die hier ook van toepassing zijn).
   c. Stimuleer dat de samenwerkingsverbanden uit b. over een toenemend aantal en soort diensten en producten op het gebied van duurzaamheidsonderwijs beschikt, door opslag van lokaal en regionaal ontwikkelde pilots, materialen en aanpakken, naast een landelijke voorziening hiervoor (zie ook DOOR bij voortgezet onderwijs). Laat het aanbod aan producten en diensten beter aansluiten bij de behoeften van specifieke scholen, gemeenten of regio's.
   d. Zorg voor structurele, actieve en persoonlijke begeleiding van scholen en leerkrachten door externe experts, die verbonden kunnen zijn aan een servicebureau, SABD of NME-centrum. Deze begeleiding dient ter plekke plaats te vinden. Dit kan betekenen dat landelijk beschikbare na- en bijscholingspakketten worden uitgevoerd, doorgegeven of begeleid door lokale NME-centra die zijn georganiseerd zoals boven beschreven. Dit kan ook betekenen dat na- en bijscholing meer als afstandsonderwijs worden aangeboden, met sterke lokale begeleiding.

e. Zorg ervoor dat er regionaal niet alleen genoeg voorzieningen zijn voor deze zgn. productbegeleiding van duurzaamheidsonderwijs, maar zorg ook dat de makelaarsfunctie goed wordt behartigd. Hiermee bedoelen we dat de vraag van de kant van de scholen bekend is en snel gekoppeld kan worden aan een aanbieder van productbegeleiding.

1.4 Actiepunten in het voortgezet onderwijs

De grootste hiaten in het voortgezet onderwijs zijn gelegen in de volgende zaken. De belangstelling voor traditionele NME-inhouden is afgenomen, deels om redenen die met het aanbod te maken hebben. Als men bekend is met duurzaamheidsonderwijs, heeft men daar soms een negatieve ervaring mee gehad (te dreigende boodschap). Als men niet bekend is met duurzaamheidsonderwijs, is dat een probleem op zichzelf: men weet namelijk te weinig wat men zich daarbij voor moet stellen. Anderzijds heeft de afname in belangstelling voor duurzaamheidsonderwijs ook en niet in onbelangrijke mate te maken met redenen die met de vraagzijde te maken hebben. Over de hele linie worstelt namelijk het voortgezet onderwijs met de verschuiving van productgericht naar procesgericht leren. De 'educaties' lijken hiervoor materiaal te kunnen bieden, maar in het aanbod daarvan is op dit moment te weinig samenhang. Naast dit algemene probleem wordt de basisvorming gekenmerkt door eigen problemen, zo laat recent evaluatie-onderzoek zien. Voor deze context is van belang, dat ook de algemene vaardigheden in de basisvorming niet goed uit de verf te komen. Dit sluit aan bij ervaringen van respondenten, die melden dat de basisvorming wat betreft modellen, materialen en aanpakken voor duurzaamheidsonderwijs een 'gat' is tussen het basisonderwijs en de tweede fase VO. Waar duurzaamheidsonderwijs in die andere onderwijssectoren in redelijke mate gericht is op procesvaardigheden, is dat in de basisvorming minder aanwezig.
De knelpunten zijn redelijk complex en moeten van verschillende kanten tegelijkertijd getackeld worden.

1. Volg de accentverschuiving van productgericht leren naar procesgericht leren en de verschuiving van didactieken gericht op vakinhoud naar didactieken gericht op de vorm van het leren van leerlingen.
   Zie het feit dat traditionele NME-inhouden naar de achtergrond verdwijnen niet als een bedreiging, maar als een kans: de procesvaardigheden dienen als kapstok voor de inhoud van het duurzaamheidsonderwijs.
   a. Voer meer evaluerend en bijsturend onderzoek uit om richting te geven aan onderwijsvernieuwing. Hierdoor moet procesgericht leren een betere ontwikkelingspsychologische en onderwijskundige onderbouwing krijgen.
   b. Stimuleer milieuzorg op scholen. Laat gemeenten samenwerken met scholen om projecten op te zetten voor milieuzorg(systemen) op school. Duurzaamheidsonderwijs krijgt een extra stimulans in de vorm van vakoverstijgend projectonderwijs. Bovendien worden leerlingen op deze manier direct betrokken bij duurzaamheid in relatie tot het burger zijn.

2. Ontwikkel een visie op de samenhang tussen de verschillende educaties in het voortgezet onderwijs. Dit voorkomt dat de verschillende educaties ieder zelf het wiel uitvinden en het voorkomt wellicht ook onnodige concurrentie om een plaats in het curriculum.
   a. Ontwikkel een visie op de processen en 'producten' waar de educaties op zijn gericht, bijvoorbeeld ervaringsgericht leren, waardenontwikkeling, ontwikkeling van communicatieve en argumentatieve vaardigheden, gericht op de ontwikkeling tot een volwaardig burger etc.

b. Bed binnen dat model van procesvaardigheden het duurzaamheidsonderwijs in, als inhoud waaraan die vaardigheden worden geleerd.
c. Breng goede organisatiestructuren tot stand om de samenhang tussen de educaties te kunnen ontwikkelen, bijvoorbeeld door bevordering van structurele relaties tussen organisaties die de diverse educaties verzorgen, door stimulering van een forum voor gedachtevorming hierover (een tijdschrift?), door projectmatige benaderingen zoals die van Codename Future waarin leerlingen nu eens met een duurzaamheidsonderwerp bezig zijn, maar ook een heel ander onderwerp kunnen kiezen binnen hetzelfde project. 1.5

3. Concretiseer het begrip duurzaamheidsonderwijs.
   a. Voer allereerst de actiepunten 1 en 2 uit.
   b. Onderzoek het onderwijsveld om een beeld te krijgen welke scholen voorlopers op het gebied van duurzaamheidsonderwijs zijn, welke volgen en welke een inactieve houding aannemen.
   c. Stimuleer de achterlopende scholen. De voorlopers kunnen als voorbeelden van *good practice* ideeën of lesprogramma's aangeven aan scholen die op het vlak van duurzaamheidsonderwijs wel lessen willen geven, maar daar ondersteuning bij nodig hebben.
   d. Geef het internetproject DOOR ondersteuning voor punt c.

4. Zet een netwerk op tussen school, MEC en SABD.
   Hier zorgen MEC en SABD voor respectievelijk de inhoudelijke en didactische ondersteuning.
   a. Het netwerk zal uiteindelijk vorm moeten krijgen in een servicebureau, waar een makelaar werkt die actief scholen benadert om duurzaamheidsonderwijs onder de aandacht van docenten en schoolleiding te brengen. De makelaar fungeert als de spin midden in het netwerk en is de intermediair is tussen MEC, SABD en school. Ook contacten met overheid, bedrijfsleven en maatschappelijke organisaties voor het uitvoeren van buitenschoolse projecten kunnen via deze makelaar lopen.
   b. Het servicebureau moet de na- en bijscholing van docenten gaan verzorgen. Hier moet gefocust worden op de rol van de docent bij het leren van procesvaardigheden.
   c. Het servicebureau moet de contacten met uitgeverijen en schrijvers van lesboeken onderhouden. Het lesmateriaal moet afgestemd worden op de nieuwe onderwijspraktijk in de vorm van een framework waarbij de inhoud niet volledig is ingevuld maar voor een deel wordt opengelaten ten behoeve van materiaal dat is gericht op bepaalde maatschappelijke ontwikkelingen of de specifieke leefomgeving van de leerlingen.
   d. In een verder stadium kan het servicebureau uitgroeien tot een kwaliteitsbewaker van scholen voor duurzaamheidsonderwijs in het bijzonder of van educaties in het algemeen.

5. Maak gebruik van de toegenomen marktwerking in het onderwijsveld.
   a. Laat scholen zich profileren op specifieke delen van het onderwijs, bijvoorbeeld als duurzaamheidsschool.
   b. Introduceer een certificeringssysteem en beoordeel scholen op hun prestaties, zodat scholen een certificaat kunnen behalen dat de kwaliteit van het duurzaamheidsonderwijs garandeert.

6. Geef duurzaamheidsonderwijs meer gewicht.
   Neem vragen op over duurzaamheid in de landelijke eindexamens van relevante vakken voor het duurzaamheidsonderwijs.

1.5 Actiepunten voor het Hoger Beroepsonderwijs

De grootste hiaten in het HBO hebben te maken met het feit dat duurzame ontwikkeling nog niet als integraal aspect van de beroepsontwikkeling van iedere opleiding wordt gezien (onderdeel van de beroepsethiek), dat de opleidingen waar het duurzaamheidsonderwijs het meest in aanmerking zou komen als voorbereiding op een specifiek beroep(enveld) zich nog niet voldoende van de noodzaak en mogelijkheden bewust zijn en dat er ook hier de aandacht voor procesvaardigheden te gering is. Achterliggend probleem is dat men binnen de hogescholen en opleidingen onvoldoende weet wat men zich bij duurzaamheidsonderwijs voor moet stellen.
De actiepunten die het meest *to the point* lijken worden hieronder gepresenteerd.

1. Verruim het perspectief van duurzaamheidsonderwijs.
   Schenk niet alleen aandacht aan de beroepsuitoefening, maar ook aan het mens zijn, het burger zijn en het consument zijn in het kader van duurzaamheidsonderwijs. Duurzaamheidsonderwijs kan zijn gericht op de ontwikkeling van een meer algemene (beroeps)ethiek in een opleiding en zou dan een onderdeel van de 'algemene' component in een programma vormen. In deze zin gaat het om een verlenging van het 'leren voor duurzaamheid', waaraan in het voorafgaande onderwijs al is gewerkt. Duurzaamheidsonderwijs kan ook gericht zijn op de concrete beroepsuitoefening. Dan gaat het om 'inhoud' die nodig is voor een bepaald beroep of beroepenveld. Dat kan zijn kennis, maar ook hier spelen vaardigheden en attituden een belangrijke rol.

2. Investeer bij de verdere invoering van duurzaamheidsonderwijs in het HBO vooral in de ontwikkeling van vaardigheden.
   a. Ontwikkel enkele voorbeelden van didactische aanpakken door middel waarvan studenten zich eerst het begrippenkader en de centrale vraagstellingen van duurzaamheid eigen kunnen maken. Zorg dat de didactische aanpak is gericht op 'zelfstandig leren', zodat ze ook in de toekomst zelfstandig nieuwe kennis kunnen verwerven.
   b. Ontwikkel daarna voorbeeld-aanpakken om studenten vooral communicatieve vaardigheden, analyserende vaardigheden, synthetiserende vaardigheden en toekomstgerichte vaardigheden te laten oefenen. Doe dit via onderwijsvormen als probleemgestuurd onderwijs of een andere vorm van leerprocesgericht onderwijs. Met name vaardigheden die gericht zijn op het analyseren en op de agenda krijgen van duurzaamheidsproblematiek in werksituaties en het ontwikkelen van oplossingen zijn van belang, gezien het feit dat veel bedrijven waar studenten stage lopen of na de opleiding komen te werken nog geen groot natuur-, milieu- en duurzaamheidsbewustzijn hebben.

3. Concretiseer het duurzaamheidsonderwijs.
   a. Voer de actiepunten 1. en 2. uit.
   b. Wijs voorbeeldinstellingen aan zoals Hogeschool Zeeland en Hogeschool Brabant. Verspreid verslagen van de projecten die hier lopen.

c. Wijs lerarenopleidingen aan die als voorbeeld kunnen dienen.
d. Zorg dat er voorbeeldlessen en -cursussen voorhanden zijn (zie ook actiepunt 2).
e. Gebruik een medium als DOOR om bovengenoemde informatie op aantrekkelijke wijze bij een grote groep docenten en opleidingen te krijgen.

4. Stimuleer regionalisering.
Betrek zowel het bedrijfsleven als de universiteiten op regionaal niveau bij de invoering van duurzaamheidsonderwijs. Het HBO en de HBO-afgestudeerde kan als makelaar fungeren tussen het langere tijdsperspectief en het wetenschappelijke fundament dat het WO biedt en de concrete, korte termijn antwoorden die het bedrijfsleven vraagt. De regionale samenwerking kan op het reguliere onderwijs zijn gericht, maar ook op onderzoek, contractactiviteiten en andere activiteiten ter bevordering van de regionale economie. Zeker zullen gerichte activiteiten ten behoeve van de kennisintensieve sectoren in de economie, dus de informatie- en communicatietechnologie en de dienstensector, bijdragen aan een duurzame toekomst. De regionalisering kan gestuurd worden door nieuwe projecten met deze constellatie te stimuleren. Aansluiting bij ICES-KIS gelden is een optie.

5. Stel de invoering van duurzaamheidsonderwijs in alle HBO-opleidingen gefaseerd voor.
a. Wijs een aantal opleidingssectoren aan waarin duurzaamheidsonderwijs het eerst moet worden ingevoerd. Denk hier aan de technische, de economische en de agrarische sectoren en de pedagogische sector.
b. Begin met de invoering in stage- en afstudeerprojecten, omdat dan het vakoverstijgende van duurzaamheidsonderwijs karakter tot uitdrukking kan komen en er ook geen concurrentie met reeds geprogrammeerde vakken kan optreden.

1.6 Actiepunten voor het Wetenschappelijk onderwijs

De hiaten in het WO komen voor een deel overeen met die in het HBO: duurzame ontwikkeling wordt nog niet als integraal aspect van de beroepsethiek van iedere opleiding gezien, nog niet alle opleidingen waar duurzaamheidsonderwijs voor de hand ligt zien dat ook zelf in, de aandacht voor procesvaardigheden is te gering en ook hier weet men onvoldoende wat men zich bij duurzaamheidsonderwijs voor moet stellen.
Verder is er een duidelijke vraag naar concrete inhouden voor duurzaamheidsonderwijs als concrete beroepsvoorbereiding en moeten de universiteiten meer externe relaties op het gebied van duurzaamheidsonderwijs aangaan.

1. Concretiseer duurzaamheidsonderwijs.
a. Doe onderzoek naar wat binnen de universitaire wereld onder duurzaamheidsonderwijs verstaan wordt.
b. Doe onderzoek naar de basiskennis, -houdingen en -vaardigheden die studenten meenemen vanuit het primair en voorgezet onderwijs.

2. Ontwikkel aanpakken voor duurzaamheidscursussen voor de verschillende niveaus in de universitaire opleiding.

a. Ontwikkel voor de propedeuse een aanpak voor een cursus voor alle studenten waarin de relatie tussen het toekomstige beroep en duurzame ontwikkeling centraal staat.
b. Ontwikkel voor de doctoraalfase een aanpak voor een cursus voor geïnteresseerde studenten waarin de verwerving van vaardigheden centraal staat, maar waarin de inhoudelijke kant niet uit het oog verloren wordt. Doe dit via projectonderwijs. Belangrijke vaardigheden zijn zelfstandig werken, sociale vaardigheden en opzoeken en zich eigen maken van inhoudelijke kennis.
c. Geef aandacht aan concrete inhouden als: de verschillende geografische niveaus van natuur en milieu als werkveld; historisch (is ook toekomstgericht!) denken over natuur, milieu en duurzaamheid; en duurzaamheid als context in plaats van als probleem.

3. Stimuleer een landelijk centrum voor duurzaamheidsonderwijs in het hoger onderwijs.
Binnen dit centrum zouden alle activiteiten ten aanzien van duurzaamheid in het hoger onderwijs gecoördineerd moeten worden. Concreet gaat het hier om de volgende taken:
   a. Het centrum moet een visie ontwikkelen op duurzaamheidsonderwijs in het hoger onderwijs.
   b. Het centrum moet de aanvragen van onderwijsprojecten stroomlijnen en onder de aandacht brengen van het ministerie.
   c. Het centrum moet zorgen voor de verbreiding van opgedane onderwijsexpertise op het gebied van onderwijsvernieuwingen in het algemeen en duurzaamheidsonderwijs in het bijzonder.
   d. Het centrum moet onderzoek stimuleren naar duurzaamheid.
   e. Het centrum moet zorgen dat dit onderzoek vervolgens wordt verbreid in het onderwijs.
   f. Het centrum moet de vorming van netwerken van docenten stimuleren.
   g. Het centrum moet de productie van leermiddelen verzorgen.
   h. Ontwikkel voor de opzet van dit landelijk centrum een functioneel werkmodel of organisatiestructuur. Het hoeft niet te gaan om een centrum dat fysiek op een plaats is gevestigd. Het gaat vooral om de bundeling van know how en aanpakken, het beschikbaar en toegankelijk zijn ervan en het makelen en eventueel schakelen van partijen die op het gebied van duurzaamheidsonderwijs wat te bieden hebben.

4. Stel de invoering van duurzaamheidsonderwijs in alle WO-opleidingen gefaseerd voor.
   a. Wijs een aantal opleidingen aan waarin duurzaamheidsonderwijs het eerst moet worden ingevoerd. Denk hier aan de natuurwetenschappen en de lerarenopleidingen.
   b. School docenten om te functioneren als coach in het kader van projectonderwijs.

5. Versterk de externe functie van de universiteit op het gebied van duurzaamheid.
   a. Bevorder contractonderwijs aan mensen die hun kennis willen bijschaven,
   b. Bevorder op regionaal niveau samenwerking met het bedrijfsleven en het HBO, zie § 1.5.

1.7 Actiepunten voor de Beroeps- en volwasseneneducatie

Op zichzelf is het een groot pluspunt dat in de BVE-sector gericht over eindkwalificaties wordt gedacht. Daardoor kon duurzaamheid in de eindtermen van een groot aantal opleidingen worden opgenomen. Er zijn echter twee grote hiaten: duurzaamheid wordt teveel als het bijbrengen van inhoudelijke bekwaamheden gezien en te weinig als meer algemene vaardigheid; duurzaamheid wordt

teveel beperkt tot de context van enkele vakken binnen de school en te weinig vakoverstijgend en probleemgericht (problemen binnen een beroepssetting) aangepakt. Verder moeten hier ook recent tot stand gebrachte ontwikkelingen verder worden geïmplementeerd. 2.1

1. Stimuleer de implementatie van bestaande initiatieven.
   - Stel geld beschikbaar zodat ook die beroepsgroepen die later aan het traject 'NME inbedden in beroepsopleidingen' begonnen zijn, het kunnen afmaken.

2. Zorg voor bijscholing van docenten en praktijkopleiders.
   a. Besteed vooral aandacht aan de rol die docenten en praktijkopleiders hebben in het bijbrengen van procesvaardigheden.
   b. Besteed aandacht aan onderwijsvormen als probleemgestuurd onderwijs.

3. Ontwikkel sleutelkwalificaties.
   - Ontwikkel brede vaardigheden op het gebied van duurzaamheid die voor meerdere opleidingen toepasbaar zijn.

4. Stimuleer regionalisering.
   - Zorg dat ROC's en bedrijfsleven op regionaal niveau gaan samenwerken aan informatie-overdracht over duurzaamheidsvraagstukken. Creëer hiertoe netwerken.

2.2

Mondiale duurzame ontwikkeling als aandachtsveld in het Nederlandse onderwijs,
Situatieschets 2000 en perspectieven

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

2000

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

16

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 *6*

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*

17

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 gedoeld 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, relativeren, 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 vraagesprekken. Steeds is hierbij tussen haakjes *int* vermeld: ontleend aan interviews. Omwille van de anonimiteit zijn uitspraken niet herkenbar 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 gedragspatronen in de (eigen) samenleving met betrekking tot mondiale duurzame ontwikkeling.

In onderwijs rond mondiale duurzame ontwikkeling kunnen deze dimensies uiteraard niet steeds allemaal aan bod komen, maar ze zullen in wisselend verband door de jaren heen wel alle aan de orde moeten 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 zouden 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 zeventig.

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.
Niettemin bieden ontwikkelingseducatieve en in mindere mate ook NME-instellingen een breed en kwalitatief goed pakket van materialen en mogelijkheden voor leren *voor* en leren *over* duurzaamheid. Leraren en leerlingen maken hiervan op relatief beperkte schaal (gezien de absolute omvang van de sector) gebruik, op basis van persoonlijke belangstelling. De structurele randvoorwaarden zijn echter ongunstig: de formele inbedding in onderwijsprogramma's is zwak en de programma's zijn in algemene zin overladen, wat het moeilijk maakt 'iets extra's' te doen.

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, klassegesprekken 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 leerplanverniuwing 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 onderwijsprogramma'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 uitgevers 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 inhouden 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 uitgevers, die in het algemeen om goede commerciële redenen risicomijdend gedrag vertonen, pas inspelen op nieuwe inhouden 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.
De voorstellen van een dergelijke werkgroep zullen afgestemd moeten zijn op wat mogelijk en wenselijk lijkt op het niveau van kinderen tot twaalf jaar. Vraagstukken van mondiale duurzame ontwikkeling verdienen óók aandacht op hogere niveaus van onderwijs, omdat pas bij oudere leerlingen allerlei samenhangen en contexten goed tot hun recht kunnen komen: verbanden tussen hier en daar, tussen lokaal en mondiaal, tussen politiek, economie en milieu, enzovoorts. Zelfs op het niveau van basisvorming, met leerlingen tussen twaalf en veertien jaar, komen dergelijke samenhangen niet goed tot hun recht. Daarom zou er tenminste tot en met de tweede fase van het voortgezet onderwijs een aanbod moeten zijn van mondiale duurzame ontwikkeling, waarbij de elementen op de verschillende onderwijsniveaus longitudinaal goed zijn gepland en op de leertijdniveaus afgestemd (zie verderop).

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 directeuren van onderwijsinstituten en opleidingsdirecteuren. 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 directeuren. De inzet zou kunnen zijn te komen tot (mono- of multidisciplinaire) modulen 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 (aarzelende) 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 milieugedrag. 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 vliegreizen 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 (uiteraard 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 attituden 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 uitingsvormen 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 verbrokkeld. 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 dichter 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, attituden 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 ontplooien, 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.

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

[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.

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/onderwij/kerndoel/11.htm

Vak	*Aantal relevante kerndoelen*
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 broeikaseffect 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-gelokaliseerde 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 betrekt 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	*Keuzevak* sector Zorg en Welzijn *Keuzevak* gemengde en theoretische leerweg
Economie	**Verplicht** vak sector Economie *Keuzevak* gemengde en theoretische leerweg
Natuur- en scheikunde 1	**Verplicht** vak sector Techniek *Keuzevak* sector Landbouw *Keuzevak* gemengde en theoretische leerweg
Natuur- en scheikunde 2	*Keuzevak* gemengde en theoretische leerweg
Biologie	**Verplicht** vak sector Zorg en welzijn *Keuzevak* sector Landbouw *Keuzevak* 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 energiegebruik 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 (...)
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

[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.

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 inhouden 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 betrekt 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 verrijkingsdeel milieu-educatieve inhouden (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 gedoeld 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 betrekt 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 dít domein **niet** tot het reguliere vak *Economie 1* 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 electrische 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 domeine 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 *Ontwikkelinggssamenwerking* 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 (weinige!) 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 kán 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 onderzoekrapport "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 zélf. 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 kán 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 Minsterie van OC&W zich uit het landelijke NME-beleid terug, komen er nieuwe bekostigingssystematieken, loopt de projectenfinaciering 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.

Figure 5.1: Strengths, weaknesses, opportunities, threats (SWOT) to GE in Ireland

Strengths	**Weaknesses**
Strong tradition of global education in Ireland.	Range of 'educations' e.g. DE, HRE, ESD, all placing pressure on schools.
Interested individuals and active NGO sector.	Lack of mainstream/ government support or a coherent policy/strategy for GE.
Establishment of the National Committee for Development Education.	Lack of a clear conceptual base.
New curriculum initiatives which emphasise active learning and action.	An activist-driven at times anti-theoretical bias.
Greater commitment among NGOs to make their DE work more curriculum centred.	Low status of subject areas like CSPE.
Greater co-operation among NGOs in working strategically in education e.g. joint submissions.	Inadequate teacher training provision both pre-service and in-service.
Range of professional development opportunities for teachers.	Under-resourcing by the DES.
Opportunities	**Threats**
Greater cultural diversity with Ireland.	Growing racism.
Increased funding.	The danger of GE being reduced to a subject within the curriculum.
National commitment to meeting the UN target of 0.7 per cent GNP as overseas development assistance by 2007 and lobbying to allocate 5 per cent of bilateral aid budget to DE.	Other issues more immediate/urgent e.g. examination system.
Good communication between government and NGOs.	Development of 'virtual citizens' e.g. over-use of Internet for information rather than formation.
CPD courses required to address gender issues.	Apathy among general public to global education and action.
Growth of ICT.	
New emphasis on whole school approaches.	
On-going curriculum review.	

6
The Netherlands

The Netherlands is a decentralised unitary state. With a population approaching 16 million and landmass of just 41,000 square kilometres, the Netherlands is one of the most densely populated but smallest countries in the world. There are three tiers of government (central, provincial and municipal) with many powers devolved to provincial and local level. Politically there has been a strong emphasis on consensus and the Dutch government is always a coalition government.

The Netherlands has a long history as a culturally diverse society and as a country of immigration and relatively few people are solely of Dutch heritage. Labour shortages in the 1960s led to the recruitment of migrant workers but immigration is now more restricted. Over 700,000 people (4.5 per cent) of the population do not have Dutch nationality and are classified as foreign or foreign born. This proportion has remained relatively stable over the last decade but disguises the degree of cultural and ethnic diversity within the Netherlands, since many former migrants have taken Dutch nationality. Ethnic minorities are estimated to form around 12 per cent of the population, with families originating in Surinam, the Caribbean, Indonesia and the former Dutch East Indies. A large proportion of more recent migrants to the Netherlands are from Morocco, Turkey, Germany, United Kingdom and United States (OECD, 2001b).

Research suggests that the Dutch are the strongest supporters within the European Union of policies designed to promote equality of opportunity between different ethnic groups in all areas of social life

and to promote understanding of different cultures and lifestyles. They also tend to recognise the opportunities for cultural enrichment offered by a culturally diverse society. The Netherlands has a high proportion of actively tolerant people (31 per cent) and a low proportion of intolerant people (11 per cent). Nevertheless, the survey showed that the population of the Netherlands tends to favour the cultural assimilation of minorities more so than most other Europeans. The feeling is that in order to become fully accepted members of Dutch society, people from minority groups must give up their own culture, particularly such aspects of their religious and cultural beliefs which may be in conflict with Dutch law (Thalhammer *et al.*, 2001). Around two thirds (67 per cent) of Dutch respondents fear that education might suffer if the number of children from minority groups is too high. Nevertheless, as in Denmark, a significant majority (62 per cent) believe that where schools make the necessary efforts, the education of all children can be enriched by the presence of minorities. These findings suggest that school leaders have an important role to play in the development of a successful multicultural society with a global outlook.

The values of liberalism and tolerance have featured strongly in the Dutch way of thinking and upholding human rights is an issue about which most people feel strongly, as is evident from the prominent place given to human rights in Article One of the Dutch constitution:

> All persons in the Netherlands shall be treated equally in equal circumstances. Discrimination on the grounds of religion, belief, political opinion, race or sex or on any other grounds whatsoever shall not be permitted (Netherlands Ministry of Foreign Affairs 1989).

The Netherlands is known as a country of progressive human rights legislation. For example, as of 1 April 2001 the Netherlands became the first country in the world to grant same-sex couples access to full civil marriage. The Dutch public's keen interest in human rights situations in other countries is reflected in the broad support given to human rights organisations such as Amnesty International. Dutch foreign policy also expresses a strong national commitment to human rights. The Netherlands spent 0.79 per cent of its GDP on Overseas Development Aid in 1999, which is the second highest among the case study countries (OECD, 2001b).

Education policy: an overview

In the Netherlands, compulsory education consists of three phases: primary education (ages 5-12); basic secondary education (ages 12-15); and upper secondary education (ages 16-18). Each phase has an outline national curriculum consisting of core curriculum subjects and some general educational objectives. The latter are cross-disciplinary objectives relating to social issues and skills.

There has always been considerable freedom within Dutch education as to who can found a school and to curriculum content, materials, methods and school organisation. One important feature of the Dutch education system is the right of parents to establish a school. Under paragraph 23 of the Constitution parents are guaranteed freedom of denomination and organisation, which means that they may found a school on the basis of religious, philosophical, educational and teaching principles. Consequently, around a third of schools are publicly run and the other two thirds are private schools which, providing they comply with statutory requirements, can claim the same financial support as public schools.

Early Education Acts stipulated that certain subjects were to be taught but there were no statutory requirements with regard to specific content, method or time spent on each subject. While there is still much scope for schools to design and implement their own specific programmes, a set of core objectives for compulsory subjects was introduced by the Government during the 1990s. These provide a general outline of what each school should offer and the minimum levels of student knowledge and skills. The exact way in which these general objectives are to be met, the level that is to be obtained, specific content and the time to be spent on different subjects is not prescribed. Suggestions are made but schools still have much control over the programmes that they provide.

At primary level there are no compulsory national examinations but around 70 per cent of schools use the tests for primary school leavers developed by the National Institute for Educational Measurement (CITO) to assess pupils' level of attainment at the end of primary schooling. These results are used to help determine the most appropriate course of secondary education for each pupil. The different

courses for secondary education have common, specialised and optional components but also serve to direct students towards vocational, further or higher education. There are national compulsory examinations for students aged 15 years at the end of basic education. There has been considerable public debate as to whether the results of these examinations should be published, with concern expressed about the ways in which this may promote a publicly competitive spirit between students and schools (Davies and Kirkpatrick, 2000).

Over recent years there has been a trend towards greater autonomy and decentralisation with many central government powers devolved to the individual school or local authority (Karsten, 1998). Under the 1992 Education Participation Act schools are required to have a participation council which includes equal numbers of staff and parent representatives and which is responsible for consulting with the head on school matters. There is no student representation on this council at primary level. At secondary level staff representatives on the participation council are matched by an equal number of 'pupil/parent' representatives. It is left to school boards to determine the precise means by which learners may participate in school decision-making.

While historically the achievement of minority ethnic students in Dutch schools has tended to be below that of their white peers, progress is now being made. At primary level children with a mother tongue other than Dutch may, if their parents wish, be taught in that language (Eurydice, 2000b). Minorities are achieving at an equivalent level in primary schools; while in secondary education, participation rates are virtually equal to that of their Dutch counterparts. Moroccan and Turkish pupils are, however, far more likely to attend lower-level secondary schools, and are less likely to go on to higher education (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science, 1998c).

The importance of supporting schools in familiarising themselves with the cultural and educational backgrounds of minority ethnic pupils, particularly those of Turkish and Moroccan backgrounds, has been prioritised by the Ministry (Netherlands Ministry of Education,

Culture and Science, 1998c). There is also currently a strong emphasis on developing Dutch language competence among immigrant pupils and their families. The focus is on developing better methods for teaching Dutch and on encouraging greater participation of immigrant children in early childhood education. Schools with large numbers of ethnic minority pupils receive additional financial support from the government through a funding formula that counts immigrant children as 1.9 for funding purposes (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science, 1998b).

Ministry of Education initiatives

The national curriculum, as set out by the Ministry of Education, makes it clear that schools are required to incorporate aspects of global education into the various subject areas. While there is a requirement to teach certain subjects, the exact content, method or how much time is devoted to particular areas is not prescribed and educational institutes are free to decide how to implement these general guidelines.

Hooghoff (2001) identifies three Ministry of Education policy documents that have promoted 'the global dimension' in Dutch education: *Widening Horizons* (1991); *Unbounded Talent* (1997); and *Unbounded Talent Action Plan* (1998). The latter document focuses specifically on the 'internationalisation' of Dutch education and the ways in which this has been promoted by cross border co-operation with Germany and Belgium by engagement in major European Community programmes such as Socrates and Leonardo. Ministry policy is that activities with an international dimension must become a standard part of the curriculum. The Unbounded Talent Action Plan outlines some of the national programmes that teachers and students can become involved in, largely student and teacher exchanges with other European countries.

The Ministry of Education is responsible for a website (www.kennisnet.nl) which provides teachers and students with information on general international events as well as specific items of interest such as the Climate Conference (2000), World Environment Day (5 June) and International Human Rights Day (10 December). The Centre for Global Education (CMO), a non-governmental

organisation, is funded by the Ministry to produce around 40 sets of teaching materials each year for this website.

The Ministry also finances the *Europees Platform* (www.europeesplatform.nl) which was set up to strengthen the European dimension in education and promote internationalisation. This body is responsible for informing Dutch schools about resources and programmes that involve co-operation with other European countries. It also administers a national programmes fund to which schools can apply to establish and run partnerships with schools in other countries. There is particular emphasis on co-operation with Belgium and Germany, which border directly on the Netherlands.

Through the Directorate of ICT and Internationalisation, the Ministry supports schools and institutes to participate in European networks such European Schoolnet (www.eun.org) and UNESCO's Associated Schools Project (ASPnet).

Another Ministry document, *Knowledge: give and take- internationalisation of education in the Netherlands* (2000), outlines the agreements between the Ministry for Development Co-operation and the Ministry of Education for educational co-operation through the extension of the CENESA (Co-operation in Education between the Netherlands and South Africa) programme. Nevertheless, these initiatives do not promote global education in its broadest sense, with most focusing on European rather than broader international co-operation. They do not appear to be widely distributed or known about among non-governmental organisations concerned with global education.

Other Ministry initiatives

The Ministry for Development Co-operation produces its own educational materials and also funds the National Committee for International Co-operation and Sustainable Development (NCDO). The NCDO receives a budget for promoting activities in the Netherlands on subjects related to international development. Part of this budget is allocated for educational activities. Most of this fund is allocated to organisations such as the Centre for Global Education (CMO) that develop specific school projects.

CMO is an independent institute that specialises in the documentation, analysis and production of a wide range of educational materials relevant to global education. Information on over 7,500 educational resources is available on a searchable database. Specific resources produced by the institute include essay packs for 10-15 year olds covering 75 different Global Education topics and CD-ROMS on sustainable development for 16-18 year olds. CMO also produces *Per Expresse*, the Dutch variant of Global Express and a variety of teaching packs for schools.

Several Ministries cooperate in the inter-departmental project Learning for Sustainability. This project aims to promote, among other things, the implementation of education for sustainable development. NCDO is one of the co-ordinating institutes and two projects being financed under this initiative are DOOR! and GLOBE. DOOR! aims to support teachers to develop their own programmes of education for sustainability. GLOBE is an internet project in which schools all over the world participate in active learning about the environment.

The International Institute for Communication and Development (IICD) was established as an independent foundation by the Netherlands Ministry for Development Co-operation in 1997. It aims to assist developing countries to utilise the opportunities offered by information and communication technologies towards realising sustainable development. There are currently eight participating developing countries (Bolivia, Burkina Faso, Ghana, Jamaica, Mali, Tanzania, Uganda, Zambia). The organisation supports and promotes a number of projects relating to good governance, education, health and environment. Information on two education projects (Global Teenager and Adopt-a-School) is given later in this case study.

The Anne Frank House, which is an independent non-profit organisation, provides public education related to the Holocaust and to anti-discrimination more broadly. Its main activities centre on the Anne Frank House museum, international travelling exhibitions and a library and documentation centre. It is funded by government and by museum fees. The travelling exhibitions aim to stimulate thinking

about the importance of tolerance, human rights and democracy and to encourage people to identify similarities and differences between events during World War II and today. Additional teaching material accompanies the exhibition, including an educational pack for teachers who are encouraged to work on the various themes in school before and after their visit. Anne Frank House also acts as the national contact point for the European Information Network on Racism and Xenophobia (RAXEN) established in 2001.

Response to international initiatives

As reported above, there is some encouragement by the Ministry of Education for school involvement in international initiatives but from the information available it is difficult to assess the extent of this in comparison with the other case study countries. Of those examples found, all of them made extensive use of the internet.

GLOBE (Global Learning and Observations to Benefit the Environment)

GLOBE is a US co-ordinated, worldwide, hands-on, primary and secondary school-based science and education programme. There are currently over one million pupils in more than 10,000 schools across 96 countries that take part in the programme. The activities for this project occur across different curriculum areas including: physics, chemistry, biology, geography, foreign languages, ICT, agriculture. One of the main activities GLOBE students are involved in is taking scientifically valid measurements of the atmosphere, water and soil. They use the internet to report these to the student data archive. Both the collection and analysis of data provide opportunities for collaboration with scientists and other GLOBE students around the world.

The Netherlands joined GLOBE in 1995 and around 120 secondary schools are currently involved in the project. This represents approximately 15 per cent of all Dutch secondary schools although not all these schools are active members. Within the Netherlands, the project is funded by five different Ministries (Environment, Education, Agriculture, Traffic, Foreign Affairs). GLOBE Netherlands provides schools with information on schools in other countries that want to collaborate with Dutch schools. There is also some collaboration between GLOBE Germany, GLOBE Switzerland and GLOBE Netherlands to develop a joint Rhine-project.

Other than the environmental data collection and reporting, there is a range of other national and international activities that GLOBE students can become involved in. Examples include:

- As part of the Dutch Science and Technology week, GLOBE students were invited to design a poster expressing the need for international environmental co-operation and the contributions made by the GLOBE programme
- Along with five other countries and in collaboration with a Dutch initiative to work on CO2 management (United Air Fund), Dutch students contributed poems and essays to a book on the importance of clean air
- Students from one participating school in the Netherlands served as ambassadors for the GLOBE programme. In March 2000 they attended a meeting of the World Water Forum (an international body of professionals devoted to the preservation and enhancement of global water) and shared GLOBE's contributions to monitoring the world's water environments.

Government financial support for GLOBE is likely to be reduced in the future and so there are moves to establish greater participation and support from the private and local government sectors. In particular, partnerships are being sought with scientific institutions, universities, local authorities and senior (elderly) volunteers.

Local authority support

Across the Netherlands it appears that there is wide variation in the levels of local authority support for global education initiatives. Although many municipalities have links with municipalities abroad and some local authorities integrate global education into their policies, this is by no means universal. Nevertheless, Learning for Sustainability, the inter-departmental Government initiative detailed earlier, occurs in each of the twelve provinces in the Netherlands. Each province is responsible for organising a range of activities, including activities within education. Both primary and secondary schools play an active role in this project.

GE in the school curriculum

Individual schools and teachers have considerable freedom to determine their own priorities in relation to global education and to put a greater (or lesser) emphasis on the different aspects of global education. Some schools have developed strong antiracist policies while others will have focused on particular North-South projects or on other human rights issues.

Various aspects of global education are incorporated into mandatory core objectives and attainment targets at all three levels of compulsory education. They are usually covered in the form of cross-curricular themes. The core objectives describe the minimum levels of pupils' knowledge and skills and provide a basic framework rather than specifying to what level or how these objectives are to be met.

Revised core objectives for primary education (age 4-12) came into force in 1998 and are outlined in *Primary Education in the Netherlands* (Boland, 1999). There are two types of core objectives (cross-curricular objectives and subject specific objectives) both of which include elements of global education. Many of these elements (for example citizenship, developing countries, environmental education, European dimensions and intercultural education) come into the subject specific curriculum area 'orientation on man and the world'. This curriculum area includes geography, history, society, technology, the environment and nature study.

Basic secondary education provides a broad and general education for all students aged between 12 and 15 years. In August 1993, a new curriculum was introduced consisting of six general attainment targets and targets for each of the 15 compulsory subjects. Clear elements of global education can be found in both sets of targets. The most explicit example is found in 'cross-disciplinary themes' which states that attention should be paid to:

- recognising and dealing with one's own standards and values and those of other people
- recognising and dealing with the similarities and differences between the sexes

- the relationship between mankind and nature and the concept of sustainable development
- active citizenship in a democratic and multicultural society and in the international community (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science, 1998b: 11, 1.1 -1.4)

With regard to the latter, each specific subject area is divided into a number of 'fields', many of which include aspects of global education. Multicultural society, nature and the environment and international developments contain such elements.

In geography for example, target 4 states:

> Pupils should be able to explain the significance in relation to their daily lives of geographical issues, in particular, issues connected with ... ethnic segregation and/or integration, the environment and sustainable development, European integration, the global development question and development co-operation (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science, 1998b: 32)

In history, target 8 states:

> By reference to examples from the Netherlands in the seventeenth century and in the early industrial periods, pupils should be able to recognise how the social positions of individuals and groups are (partly) determined by factors such as origin, ethnicity, religion, wealth, education and gender (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science, 1998b: 39)

In physics and chemistry, target 20 states:

> With regard to the use of water, detergents, cosmetics, energy and sound, pupils should be able to relate what they have learned to nature, the environment and sustainable development (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science, 1998b: 67)

The courses available at upper secondary level (age 15-18) lead up to national and school-based examinations. These programmes consist of general skills, subject specific skills and subject specific content and also contain elements of global education. Civics is a mandatory programme at this level. One example of a newly developed programme combining history and civics consists of five domains:

- skills and approaches
- constitutional state
- parliamentary democracy
- welfare state
- multicultural society.

Within these domains, the meaning and history of each concept, the values underpinning historical and current practices, and the rights and obligations of freedom are explored.

Hooghoff (2001) notes that since the 1970s, schools have been expected to pay attention to international issues such as developing countries, human rights and environmental issues. Despite this, one of our respondents was of the view that citizenship education is not strongly prioritised in Dutch education. He suggested that history is the only subject in basic education where civics in the narrow sense is covered systematically and that citizenship education in the broader sense, including aspects such as preparation for active participative citizenship in a global multicultural society, remains somewhat marginalised. This view is broadly supported by Hahn (1999) who carried out a study of citizenship education in Dutch schools during the mid-1990s. She confirms that although *maatschappijleer* or 'study of society' is incorporated into the study of history, genuine citizenship learning which addresses skills and which will enable democratic participation depend on the interests of the individual teacher:

> Dutch students in my sample were less likely than students in the other countries [Denmark, England, Germany, USA] to be asked to express their views on contentious public policy issues that they had investigated. But in the Netherlands, it is not expected that schools have a particular role to play in preparing students for democratic debate and decision-making (Hahn, 1999: 238-9).

There is little explicit reference to human rights education in the national curriculum, which contrasts with the relatively high profile of human rights issues in government, the media and business. Nevertheless, education as a whole successfully reflects many human rights concepts and there is potential to develop these within the curriculum. Much would seem to depend on the interests and skills of individual teachers.

Examples of good practice

Schools appear to be involved in a wide range of global education projects supported to a large degree by various NGOs. Examples include:

The Global Teenager Project

Global Teenager is an international network of secondary school students. The project is supported by the IICD (International Institute for Communication and Development) and began with a pilot study in 1999 where students in schools in the Netherlands and South Africa participated in a series of virtual discussions. The pilot study subsequently developed into the Global Teenager Project which aims to create a safe and controlled space for students and teachers to discover and practice international learning. Using the internet, subjects are discussed and experiences shared. There are currently some 75 schools and around 2000 students from ten different countries (both developed and developing) that are actively participating in this network.

Adopt-a-School is another IICD supported project in which organisations and companies are offered the opportunity to adopt a school in a developing country. Using the internet, students communicate with each other and learn from and about one another's lifestyles.

Zimsurf is an interactive web-based education programme for secondary schools in the Netherlands that has been developed by LSO and is supported by the City-Link Haarlem-Mutare Foundation. The programme has a strong international focus but has been designed to fit the course and targets for geography and economics students. It meets educational goals for both ICT and global education (see www.zimsurf.nl).

Per Expresse is the Dutch version of 'Global Express', an interactive quarterly 'for those who care about the future'. It aims to provide an alternative to mass media and student publications and is circulated to regional contacts in over 15 countries. In the Netherlands this project is supported by CMO and includes a teaching pack as well as a range of global education related information for teachers and students.

The City-Link Haarlem-Mutare Foundation organises the official city-link between Haarlem (Netherlands) and Mutare (Zimbabwe). The foundation organises activities aimed at engaging people in world development issues generally and in those of Mutare, Zimbabwe in particular. City councils as well as a variety of organisations participate in the activities. A range of educational resources and projects for both primary and secondary level are available.

A Journey to Mutare (Zimbabwe)
This project is designed to last about two weeks and focuses on various aspects of life in the city of Mutare. It includes a teaching package with audio-visual material and an exhibition about children in Mutare. The resource caters for lower, middle and upper school pupils. The aim is that by concentrating on one city, pupils get an idea of everyday life there. Connections are also made with care of the environment and recycling of materials. There are workshops in African music and dance, conducted by African teachers and the project concludes with a festive evening to which parents are invited. Approximately 25 Haarlem schools have participated in the project since it began in 1994 and there are generally more applications for the project than the City-Link can provide for.

Titambira mu Zimababwe (Welcome to Zimbabwe)
This project aims to provide students with insights and knowledge about Zimbabwe by involving them in conducting independent surveys. Some of the focus themes include: tourism, water problems for agriculture, and everyday life and culture. The package includes a teachers' guide, pupil booklets, slides, information about the themes, a videotape and photographic materials.

This is a journey
This series of lessons, developed by LSO, has an international focus (Indonesia, Surinam, Zimbabwe) and is designed to meet objectives of the core curriculum across a number of subject areas including economics, history, geography and care. The materials are kept in a suitcase that travels with the students from one lesson to another. It is also now available as an ICT project.

Centres for International Co-operation
There are 16 Centres for International Co-operation across the Netherlands that give teachers access to global education resources. Schools are also informed by direct mail, national educational exhibitions and websites. For example, www.unhchr.ch/hredu.nsf is a database of human rights education programmes and resources.

Initial teacher training and the continuing professional development of teachers

Teacher training is usually four years in duration for both primary and secondary schools, although some secondary teachers complete a one-year postgraduate programme. Primary teachers receive general training and are expected to teach all subjects. Secondary teachers specialise and many have a university degree in the subject they teach.

In 1996 the Minister established a programme for the improvement of teacher education colleges. The main aims were the establishment of a joint curriculum for teacher education colleges, greater regional collaboration between teacher education institutes and professional development of teacher educators (Koster and Snoek, 1998).

As far as our respondents were aware, there are no guidelines or legislation in relation to global education and the training of teachers. Similarly, the opportunities for in-service training in relation to global education were viewed as limited. One respondent noted that the opportunities that do exist are optional rather than mandatory. The DOOR! project, cited earlier, is one opportunity that teachers have to participate in in-service training about global sustainability.

NGO networks and activities

Respondents noted that many NGOs are involved in training, developing materials, advising schools, and organising special projects. Examples provided include:

- Institute for Public Politics (IPP)
- Centres for International Co-operation
- Institute for Nature and Environmental Education in Amsterdam
- International Institute for Communication and Development (IICD)

- City-Link Haarlem-Mutare Foundation
- National Agency for Global Education (LSO)
- Platform Mensenrechten-educatie (Human Rights Education).

The Platform on Human Rights Education was established in the Netherlands in 1996. The secretariat of this platform is the Netherlands' Commission for UNESCO whose mandate in relation to human rights education is to support, stimulate and co-ordinate activities within education as well as to provide information to Dutch professionals in education. Examples of participating organisations include:

- Amnesty International
- Anne Frank Foundation
- 4 and 5 May Committee, Dutch Red Cross
- Dutch UNICEF Foundation
- Centre for Global Education (CMO)
- Dutch Foundation for Curriculum Development.

FORUM, the Institute for Multicultural Development, is a national centre of expertise in multicultural development and provides an example of co-operation between the Dutch government and minority groups. The organisation's remit is to promote the interests and effective integration of minority groups in Dutch society which it achieves primarily through its project and research work. FORUM acts in an advisory capacity to government departments and NGOs and is also active in the areas of housing, employment, education, health care, art and culture, and political participation. This work is supported by subsidies from the Ministry of Health, Welfare and Sport.

One educational project organised by FORUM is *Minority Youth Promotion Teams* which aim to encourage more minority youth to enter higher education by providing role models in secondary schools. Team members also work with potential employers to eliminate misconceptions about minorities looking for work. FORUM has also produced training material for teachers involved in 'newcomer education' and has held conferences and debates on the education and integration of minority students.

Research and publications

The NCDO and SLO have undertaken research in the area of global education. One example cited was *Human Rights through the Curriculum* (Bron, 2001). *Developing a Global Dimension in Dutch Education* (Hooghoff, 2001) provides a useful analysis of past and current developments in the Netherlands relating to 'internationalisation'.

Figure 6.1 summarises the strengths, weaknesses, opportunities and threats to global education in the Netherlands, as identified by our Dutch respondents.

Figure 6.1: Strengths, weaknesses, opportunities, threats to GE in the Netherlands (SWOT)

Strengths	**Weakness**
Cross-curricular work broadens pupils' knowledge and understanding of global issues. Some funds are available to support NGO initiatives. Existence of good materials and resources to support GE work.	Cross-curricular work and no formal examination means GE may not be taken as seriously as it should. Good ideas are turned down because of limited financial resources and narrow funding criteria. Schools have limited knowledge about the resources that are available or there are limited funds available to get them into schools. Limited training opportunities for teachers.
Opportunities	**Threats**
GE is not only about themes (content) but is also about pedagogy. Both of these aspects provide opportunities for success. Co-operation between public and private sectors. The use of ICT. International, social and economic developments.	The current situation in the Dutch schools: changing programmes, lack of materials, equipment, time and teachers.

Mdo-onderwijs in het voortgezet onderwijs

De mogelijkheden en belemmeringen

Afstudeeronderzoek
Maart 2003 – Januari 2004
Zeger Meeuwisse (0053767)
Prof. dr. R.J.F.M. Van der Vaart
Dr. T. Béneker

65

Samenvatting

Het uitgangspunt is de constatering dat mondiale duurzame ontwikkeling als aandachtsveld in het voortgezet onderwijs niet de aandacht krijgt die nodig is om leerlingen bewustwording bij te brengen over de ontwikkelingsproblematiek. Deze constatering was aanleiding voor dit onderzoek met de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan de positie van mondiale duurzame ontwikkeling in het voortgezet onderwijs verbeterd worden? Wat zijn hierbij de mogelijkheden en belemmeringen?

Het begrip mondiale duurzame ontwikkeling verdient nadere toelichting. Zowel in de literatuur als door de respondenten wordt mondiale duurzame ontwikkeling vaak geassocieerd met zaken betreffende milieu. Voor dit onderzoek wordt nadrukkelijk meer dan alleen de ecologische kant van ontwikkeling bedoeld. Mondiale duurzame ontwikkeling kent naast de ecologische aspecten van ontwikkeling ook economische en sociale aspecten. Met mondiale duurzame ontwikkeling als aandachtsveld in het voortgezet onderwijs wordt gedoeld op een integratieve benadering van economische, ecologische en sociale aspecten van ontwikkeling, waarbij met name gekeken wordt naar de situatie van de ontwikkelingslanden.

Naast het feit dat het begrip relatief onbekend is binnen de onderwijswereld, is er een tweede probleem. Mdo-onderwijs komt nauwelijks voor in de huidige onderwijseisen, te weten de kerndoelen en de eindtermen. In het Nederlandse onderwijssysteem zijn de onderwijseisen bepalend voor de inhoud van het onderwijs. Het is daarom van groot belang dat mdo-onderwijs vermeld wordt in de onderwijseisen. Voor een goede, integratieve behandeling van de ontwikkelingsproblematiek is een prominentere en meer structurele plek vereist in de toekomstige onderwijseisen.

Het derde probleem is het draagvlak wat de thematiek in het onderwijsveld heeft. Doordat het marginaal in de onderwijseisen staat, komt het vaak op de extra inzet van docenten aan. Door de grote werkdruk en de vele veranderingen die het onderwijs de laatste jaren doormaakt, blijkt er onder de docenten weinig motivatie en enthousiasme te zijn om de complexe thematiek aan de orde te brengen.

Een onderzoek naar de mogelijkheden en belemmeringen om mdo-onderwijs structureel in het voortgezet onderwijs te krijgen, levert een somber beeld op. Het blijkt zeer moeilijk om invloed uit te oefenen op de samenstellers van de onderwijseisen. De plannen voor de vernieuwde basisvorming laten minder ruimte voor mdo-onderwijs dan op het moment het geval is. Wel lijkt er in het derde leerjaar ruimte voor mdo-onderwijs, omdat de scholen in dat jaar voor een groot deel vrij zijn om een eigen invulling te geven aan het betreffende leerjaar. Uit het onderzoek kwamen vier 'leidende vakken' naar voren. Aardrijkskunde, biologie, economie en maatschappijleer zijn het meest geschikt om aandacht te geven aan de drie genoemde aspecten van ontwikkeling. Mogelijkheden voor opname in het voortgezet onderwijs moeten met name bij deze vakken gezocht worden. Daarnaast liggen de mogelijkheden voornamelijk bij de uitgevers en de lerarenopleidingen. Een coördinator mdo-onderwijs zou daadkrachtig aan de slag moeten gaan om mdo-onderwijs structurele aandacht in het voortgezet onderwijs te geven.

66

Voorwoord

Het afstuderen. Een zelfstandig onderzoek uitvoeren waarbij je in een bepaalde periode va een globaal idee tot een scriptie komt. Ik moet zeggen dat dit proces me prima bevallen is Als een gewaarschuwd mens begon ik aan deze scriptie. Op het moment dat ik er klaar vo was begon ik en heb daarna geen hele grote twijfel meer gekend. Het is een onderzoek geweest dat me inhoudelijk zeer aanspreekt. Een mooie combinatie tussen educatie, voorlichting, communicatie en ontwikkelingssamenwerking.

Mama, Rob, Tine, Maarten, Marlies, Ome Dick, Willem, Tertius en alle respondenten, hartelijk dank voor jullie bijdrage aan deze scriptie! De wijn uit Honduras zal zeer goed smaken.

5 Conclusie

Mondiale duurzame ontwikkeling als aandachtsveld in het voortgezet onderwijs staat voor een integratieve benadering van de verschillende aspecten van ontwikkeling. Er zijn verscheidene manieren om naar de ontwikkelingsproblematiek van de ontwikkelingslanden te kijken, waarbij al dan niet een vergelijking wordt gemaakt met de geïndustrialiseerde landen. Een benadering in het voortgezet onderwijs waarbij de thematiek aandacht krijgt met zowel de ecologische, economische en sociale aspecten van een duurzame ontwikkeling vraagt een stevig verankerde positie in het voortgezet onderwijs. Mdo-onderwijs, zoals onderwijs over mondiale duurzame ontwikkeling genoemd wordt, met wereldburgerschap als doel, kan gezien worden als onder andere een bijdrage aan de discussie over waarden en normen die recentelijk gevoerd wordt in Nederland. In deze globaliserende wereld waar de individuele belangen groter lijken te zijn dan de collectieve belangen is het goed, zo niet noodzakelijk, dat jongeren kennis nemen van de ontwikkelingen op mondiaal niveau en daardoor bewust worden van de situatie.

De visie dat een integratieve benadering van de ontwikkelingsproblematiek de beste manier is om de complexe samenhang van het proces van ontwikkeling aandacht te geven in het voortgezet onderwijs is nieuw. Voorheen probeerde men met wisselend succes de verschillende aspecten van ontwikkeling onder de aandacht te brengen. Twee bekende voorbeelden hiervan zijn de ontwikkelingseducatie en NME. Het gaat te ver om te zeggen dat aandacht enkel voor een van de drie aspecten van ontwikkeling niet goed is, maar een integratieve benadering is meer volledig en geeft een beter beeld van de complexiteit van de problematiek. Naarmate leerlingen een vollediger beeld krijgen van de thematiek is de kans groter dat de leerlingen zich bewuster worden van de huidige situatie doordat via goede inhoudelijke en didactische behandeling zij geacht worden een eigen mening te vormen.

De aandacht die de thematiek anno 2003 krijgt in het voortgezet onderwijs is marginaal. In de onderwijseisen is weinig ruimte voor mdo-onderwijs. Voor zover de plannen voor de nieuwe onderwijseisen bekend zijn, ziet het er somber uit. Op aardrijkskunde als positieve uitzondering na, wordt er nauwelijks in de onderwijseisen melding gemaakt van mondiale duurzame ontwikkeling. Uit het onderzoek is gebleken dat er vier *leidende vakken* zijn om mdo-onderwijs in het voortgezet onderwijs te verwezenlijken. Economie, biologie, maatschappijleer en aardrijkskunde voldoen aan een groot deel van de criteria waaraan een vak moet voldoen wil het geschikt zijn voor mdo-onderwijs. Zeer belangrijk is dat de vakken aan minimaal twee van de drie eerder genoemde aspecten van ontwikkeling aandacht kunnen besteden. Daarnaast kunnen de aspecten aandacht krijgen waarbij ruimte is voor een mondiale focus. Bij voorkeur wordt mdo-onderwijs vakoverstijgend aangeboden, bij de leidende vakken lijkt dit mogelijk. De *leidende vakken* worden op alle onderwijsniveaus gegeven, met dien verstande dat economie en maatschappijleer wellicht niet in de toekomst in de basisvorming gegeven worden. Nadeel is echter dat vakoverstijgend werken in de onderwijspraktijk vaak niet verder komt dan voornemens. Een gebrek aan communicatie en de te hoge werkdruk zijn factoren waar rekening mee moet worden gehouden wanneer vakoverstijgend werken geïnitieerd wordt. De *volgende vakken* kunnen vanzelfsprekend ook aandacht besteden aan mdo-onderwijs, maar zijn minder geschikt om de gewenste integratieve benadering toe te kunnen passen.

Wanneer gekeken wordt naar de verschillende onderwijsniveaus valt op dat met name voor het vmbo nauwelijks mogelijkheden gezien worden. De gebrekkige aandacht voor het vmbo is een gemis, daar het merendeel van het totale aantal leerlingen vmbo onderwijs volgt. Voor de derde klassen, verspreid over alle niveaus lijkt er in de nieuwe plannen ruimte voor

mdo-onderwijs, daar er veel ruimte voor de scholen wordt gelaten voor eigen invulling. De scholen moeten wel gewezen worden op deze mogelijkheden. Met nadruk wordt aangegeven dat de mogelijkheden getoond moeten worden. Uit het onderzoek komt het beeld naar voren dat de docenten, mede door de werkdruk, niet gemotiveerd zijn om de complexe stof te behandelen. Nieuwe docenten worden op de lerarenopleidingen nauwelijks opgeleid om goed mdo-onderwijs te geven. Juist wanneer studenten op de lerarenopleidingen in aanraking komen met mondiale duurzame ontwikkeling is de kans groter dat de interesse voor de ontwikkelingsproblematiek groeit. Een goed voorbeeld is het genoemde vak *duurzame ontwikkeling* dat op de lerarenopleiding in Zwolle gegeven wordt.

Wanneer gekeken wordt naar de mogelijkheden die respondenten zien, moet geconcludeerd worden dat er weinig vernieuwende en verfrissende aanknopingspunten genoemd worden. Inzetten op ICT lijkt logisch, maar is niet vernieuwend. Met het opstellen van een doorlopende leerlijn over mondiale duurzame ontwikkeling krijgen de docenten geen concreet materiaal in handen. Een doorlopende leerlijn lijkt op deze manier hetzelfde lot beschoren als de pre-ambules, namelijk leesvoer voor onderzoekers en pedagogen. Projectweken en werkstukken lijken wel goede aanknopingspunten te zijn. De mogelijkheden moeten echter wel aangetoond worden door actief pressie te voeren richting het onderwijsveld. Naast de docenten moeten dus ook de leerlingen benaderd worden.

Docenten volgen vaak de leermiddelen die door de uitgevers op de markt gebracht worden. De gebrekkige kennis die er is over de kwaliteit en kwantiteit van mondiale duurzame ontwikkeling in de leermiddelen laat onverlet dat er een beeld bij de respondenten is dat in de praktijk blijkt dat aandacht in de onderwijseisen niet altijd leidt tot opname in de leermiddelen. Het feit dat de leermiddelen grotendeels bepalend zijn voor de invulling van de lessen geeft het belang aan om de uitgevers actief te benaderen om het belang van goede verwerking van mondiale duurzame ontwikkeling in de leermiddelen te benadrukken.

Door dit onderzoek zijn er mogelijkheden en belemmeringen naar voren gekomen. De behoefte vanuit zowel het onderwijsveld als het maatschappelijk veld is dat er een daadkrachtige actor komt die actief mdo-onderwijs onder de aandacht brengt. Gezien het moeizame proces om mondiale duurzame ontwikkeling in het voortgezet onderwijs te krijgen is het noodzakelijk dat er een actieve belangenbehartiging gevoerd wordt.

6 Evaluatie

6.1 Aanbevelingen naar aanleiding van het onderzoek

Mdo-onderwijs in het voortgezet onderwijs behoeft grotere aandacht dan dat het in het huidige onderwijs krijgt. Om deze extra aandacht te verkrijgen is een lobby met een groot draagvlak een vereiste. Zowel de beleidsmakers als de uitvoerders, de scholen en haar docenten, moeten mogelijkheden zien om mondiale duurzame ontwikkeling als aandachtsveld in het onderwijs te erkennen. Er is zowel een topdown als een bottom up benadering nodig.

De topdown benadering moet er zorg voor dragen dat mdo-onderwijs dusdanig vermeld wordt in de onderwijseisen dat docenten voldoende aandacht moeten besteden aan de thematiek. Het is van belang dat de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming en de commissies die belast zijn met het schrijven van de herzieningsvoorstellen, benaderd worden voor met name de leidende vakken in het vmbo en de tweede fase. Aan deze instanties moet het belang van mdo-onderwijs getoond worden. Wanneer de beleidsbepalers mogelijkheden getoond krijgen voor mdo-onderwijs is het aannemelijk dat mdo-onderwijs een meer structurele plaats krijgt in de onderwijseisen. Het vmbo behoeft in dit proces meer aandacht dan de tweede fase, gezien de achterstand die mdo-onderwijs in het vmbo heeft ten opzichte van de tweede fase. Het waarden en normen rapport van de WRR kan bij de lobby van grote waarde zijn, omdat door middel van dit rapport aangetoond kan worden dat de discussie over (wereld)burgerschap zeer actueel is.

De tweede benadering, de bottom up benadering, is zeker zo belangrijk als de topdown benadering. Er moet een actieve lobby naar de scholen en docenten komen om de mogelijkheden van mdo-onderwijs te laten zien. Gezien het feit dat er steeds meer ruimte komt voor eigen invulling van de scholen zou een lobby van groot nut kunnen zijn. Aangereikte ideeën zouden scholen op weg kunnen helpen met de invulling van de nieuwe verantwoordelijkheden die de scholen hebben. Mdo-onderwijs zou een goede invulling kunnen zijn van het derde leerjaar, waar voor de scholen in de toekomst de ruimte ligt voor profilering. Daarnaast moet aangetoond worden dat met name de werkstukken en de projectweken zeer interessante aanknopingspunten zijn voor mdo-onderwijs.

De betrokkenheid binnen de lerarenopleidingen moet mijns inziens vergroot worden. De lerarenopleidingen hebben met de studenten een groot potentieel van nieuwe docenten onder hun hoede. Deze studenten zouden actief betrokken kunnen zijn in het proces om mdo-onderwijs meer aandacht in het voortgezet onderwijs te geven, via het maken van voorbeeldmateriaal of via het uitvoeren van lessen en of projectweken tijdens de stage.

Bovenstaande aanbevelingen vragen een goed beleid en een actieve uitvoering. De kenniscommunity beschikt over de ervaring en de expertise uit zowel het onderwijsveld als het maatschappelijk veld. Veel van de taken die in paragraaf 4.3.5 genoemd werden kunnen uitgevoerd worden door de kenniscommunity. Voor de uitvoering van het beleid en de actieve lobby leent de kenniscommunity zich minder goed. De kenniscommunity is opgezet als adviesorgaan, en is daarom niet geschikt voor de uitvoering. Een **coördinator mdo-onderwijs** zou zich kunnen richten op de uitvoering van de adviezen die de kenniscommunity geeft. Daarnaast zou de coördinator een werkplan moeten ontwikkelen waarin de uitwerking van de in deze scriptie genoemde mogelijkheden tot stand komt. Daarnaast kan deze coördinator zich richten op eventueel vervolgonderzoek, zoals voorgesteld in paragraaf 6.2.

6.2 Suggesties voor verder onderzoek

Gedurende het onderzoek is gebleken dat op sommige terreinen verder onderzoek gewenst is. Er blijkt geen recent overzicht te zijn van de kwaliteit en kwantiteit van de leerstof in de leermiddelen. De auteurs en uitgevers zijn vrij om te bepalen hoe de onderwijseisen vertaald worden naar de leermiddelen. Wanneer inzicht over de kwaliteit aanwezig is, is het aannemelijk dat de uitgevers meer dan nu gestimuleerd worden om kwalitatief hoogstaand materiaal te maken. De kwaliteitscriteria van Oosterhoff uit 1996 zouden als basis kunnen dienen om goede kwaliteitscriteria te vervaardigen die rekening houden met het specifieke karakter van mdo-onderwijs.

Een overzicht van wat de behoefte van de docenten is zou kunnen bijdragen aan de afstemming van het materiaal. Kennis over de vraag van de docenten kan er toe bijdragen dat goed materiaal gemaakt en gebruikt wordt. Daarnaast kan bij deze analyse gekeken worden naar het bereik en de bekendheid van het bestaande materiaal. Een vervolgonderzoek zou inzicht kunnen geven waarom veel materiaal niet gebruikt wordt.

71

Onderzoeksrapport

de wereld in de school

mondiale vorming in het Rotterdamse
voortgezet onderwijs

Inhoudsopgave

Woord vooraf 3

Inleiding 7

1 Begripsomschrijving en aanleiding project 9

1.1 Mondiale vorming: definitie en context 9

1.2 Aanleiding voor het project *De wereld in de school* 9

2 Projectopzet en -uitvoering 11

2.1 Doelstelling 11

2.2 Vraagstelling 11

2.3 Doelgroep 11

2.4 Werkwijze 11

2.5 Opzet en uitvoering van de interviews 12

2.6 Opzet en uitvoering van het debat 14

3 Bevindingen 15

3.1 Waarom willen scholen en opleidingen aandacht besteden aan mondiale vorming? 15

3.2 Wat doen scholen en opleidingen aan mondiale vorming? 18

3.3 Wat vragen scholen en opleidingen t.a.v. mondiale vorming? 21

3.4 Welke rol spelen instellingen in Rotterdam t.a.v. mondiale vorming? 23

4 Conclusies 27

5 Aanbevelingen 29

Bijlagen 31

Bijlage A Samenstelling Klankbordgroep *De wereld in de school* 32

Bijlage B Vragenlijsten interviews 33

Bijlage C Nieuwsbrieven *De wereld in de school* 38

Bijlage D Overzicht geïnterviewde scholen, opleidingen en instellingen 42

Bijlage E Programma en verslaglegging Onderwijscafé 44

73

1 Begripsomschrijving en aanleiding project

1.1 Mondiale vorming: definitie en context

Mondiale vorming is de vorming van leerlingen tot wereldburgers. Het besef dat mensen wereldwijd van elkaar afhankelijk zijn voor een rechtvaardige en leefbare toekomst, is hierin van cruciale betekenis. Mondiale vorming is een middel om leerlingen kennis te laten maken met en hun betrokkenheid te bevorderen bij het leven van mensen in en uit andere delen van de wereld.

Mondiale vorming verenigt in zich diverse zogeheten educaties als ontwikkelingseducatie, natuur- en milieueducatie, vredeseducatie, mensenrechteneducatie, duurzaamheidseducatie en educatie over de multiculturele samenleving.

Educaties:

- nemen maatschappelijke vraagstukken als vertrekpunt;
- geven veelzijdige informatie;
- besteden expliciet aandacht aan waarden en normen;
- werken toe naar waardenafweging en meningsvorming;
- bieden handelingsperspectieven.

Waarden en normen zijn uitgangspunt en doelstelling van educaties. Enkele voorbeelden van waarden binnen de diverse educaties: rechtvaardigheid, solidariteit, respect, duurzaamheid, tolerantie, gelijkwaardigheid en veiligheid. (Van de Velde en Wolfs, 1995)

Bovenstaande educaties vinden hun vertaling in het onderwijs met name in de zogeheten kerndoelen. Sinds 1998 zijn deze kerndoelen of algemene onderwijsdoelen van kracht. Deze zijn niet ontleend aan de vakken op zich, maar aan maatschappelijke verschijnselen. Ze vragen van leerlingen actief leergedrag in en buiten de klas en daarom is het geen luxe daar extra aandacht aan te besteden.Voor het schooljaar 2003-2004 en daarna wordt op dit moment gewerkt aan (ver)nieuw(end)e kerndoelen (www.minocw.nl). In de huidige zes kerndoelen is een aantal vakoverstijgende thema's en vaardigheden opgenomen. Scholen hebben de vrijheid deze kerndoelen naar eigen inzicht uit te werken.

Een aantal kerndoelen heeft een duidelijke relatie met mondiale vorming: het kennen van en omgaan met eigen en andermans normen en waarden (kerndoel 1.1), de relatie tussen de mens en de natuur en het concept van duurzame ontwikkeling (kerndoel 1.3), het functioneren als democratisch burger in een multiculturele samenleving, ook in internationaal verband (kerndoel 1.4) en culturele en seksegebonden overeenkomsten en verschillen tussen mensen herkennen en hanteren (kerndoel 4.5).

1.2 Aanleiding voor het project *De wereld in de school*

COS RMH heeft de afgelopen jaren veel activiteiten voor en met het voortgezet onderwijs ontwikkeld en uitgevoerd op het terrein van mondiale vorming. Er zijn producten vervaardigd zoals De Vluchtkoffer, Ritme van de raï en Wereldmoeders. Daarnaast is algemene service en advies verleend aan scholen en onderwijsondersteunende instellingen op het terrein van mondiale vorming. Dit varieert van het verhuren van leskisten tot het meedenken over de opzet van een projectweek of het adviseren over de mondiale invulling van een project als de Rotterdamse Jongeren Milieu Excursie. Hierdoor zijn contacten opgebouwd met scholen en onderwijsondersteuningsinstellingen.

Vanuit dit werk en deze contacten ontving COS RMH de volgende signalen:

- scholen en docenten hebben belangstelling voor onderwerpen als vluchtelingen, mensenrechten, de mondiale kant van milieuvraagstukken en de culturele diversiteit in onze samenleving;
- docenten in het voortgezet onderwijs hebben behoefte aan kant-en-klaar lesmateriaal;
- docenten vragen (tegelijkertijd) om maatwerk dat aansluit bij de achtergronden en het niveau van de leerlingen en de school;
- lesmateriaal moet het zelfstandig leren van leerlingen bevorderen;
- het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) vraagt en verdient meer specifieke aandacht;
- vraaggericht werken vereist samenwerking met scholen en onderwijsondersteunende instellingen.

Het bovenstaande wierp een aantal vragen op.

1. Waarom willen scholen en opleidingen aandacht besteden aan mondiale vorming? (intenties)
2. Wat doen scholen en opleidingen aan mondiale vorming? (praktijk)
3. Wat vragen scholen en opleidingen t.a.v. mondiale vorming? (ondersteuning)
4. Welke rol spelen instellingen in Rotterdam t.a.v. mondiale vorming? (aanbod en samenwerking)

Om beter inzicht te krijgen in bovenstaande signalen en vragen, heeft COS RMH overleg gevoerd met de DSO en opdracht gekregen hier nader onderzoek naar te doen en conclusies en aanbevelingen te formuleren op basis van bevindingen in het Rotterdamse onderwijsveld van scholen, opleidingen en ondersteuningsinstellingen.

3 Bevindingen

In dit hoofdstuk komen de bevindingen uit de interviews en het debat aan de orde waarbij de vier centrale vragen uit het project achtereenvolgens aan de orde komen:

1. Waarom willen scholen en opleidingen aandacht besteden aan mondiale vorming? (3.1)
2. Wat doen scholen en opleidingen aan mondiale vorming? (3.2)
3. Wat vragen scholen en opleidingen t.a.v. mondiale vorming? (3.3)
4. Welke rol spelen instellingen in Rotterdam t.a.v. mondiale vorming? (3.4)

3.1 Waarom willen scholen en opleidingen aandacht besteden aan mondiale vorming?

- Het merendeel van de geïnterviewde locatiedirecteuren en docenten vindt mondiale vorming belangrijk. Zij hebben er persoonlijke belangstelling voor en vinden dat ook hun leerlingen of studenten de wereld dichtbij en ver weg moeten leren kennen.

  'Ik vind het persoonlijk gigantisch belangrijk dat er aandacht wordt besteed aan mondiale vorming binnen de school'. (docent maatschappijleer vmbo)

- Gevraagd naar de belangstelling voor mondiale vorming in het algemeen binnen de school of opleiding, wordt duidelijk dat deze bij directies, docententeams en leerlingen en studenten beperkt is. Op geen van de onderzochte scholen en opleidingen wordt mondiale vorming structureel aangepakt of staat er iets over op papier. Mondiale vorming komt voornamelijk incidenteel en binnen specifieke vakken aan de orde en is sterk afhankelijk van de persoonlijke motivatie en inzet van individuele docenten.

  'De belangstelling voor mondiale vorming is over het algemeen kwijnend.' (locatiedirecteur mavo)

- Een veelgenoemd knelpunt is dat scholen 'het al zo druk hebben' en kampen met docententekorten hoewel men 'sympathiek tegenover het onderwerp' staat of het een 'nobel streven' vindt.

  'In het kader van het docententekort moet ik er niet aan denken mondiale vorming erbij te moeten doen.' (locatiedirecteur vmbo)

  Tijdens het onderwijscafé is in dit verband de volgende stelling voorgelegd: *Mondiale vorming is binnen het vmbo een luxe*. 11 personen waren het met deze stelling eens.

  Het is moeilijk om mondiale vorming een vast plekje te geven in het lesprogramma. Vaak is er weinig tijd om er aandacht aan te geven. De lesprogramma's zitten vol en zijn weinig flexibel. De directie moet er tijd, geld en aandacht aan willen besteden. Dat maakt het een zekere luxe.' (clusterdocent vmbo)

  Een grote meerderheid, 43 personen, was het oneens met de stelling.

  'Tijd en geld spelen op elke school en zijn niet specifiek voor het vmbo. Op alle scholen is het lastig om projecten op te zetten over welk onderwerp dan ook. Op mijn school is geen taakbeleid voor mondiale vorming en dus moeten de docenten dit in hun eigen vak of vrije tijd opzetten. Maar mondiale vorming is zeker geen luxe. Vooral op het vmbo moet er eerst naar de leerlingen worden gekeken. Zij maken de hele dag door kennis met de wereld om hen heen en daar moet je ze als school in ondersteunen'. (docent Nederlands havo/vwo)

- Als wordt gevraagd wie de meeste belangstelling heeft voor mondiale vorming binnen scholen en opleidingen dan blijken dat individuele, enthousiaste docenten te zijn. Een enkele geïnterviewde spreekt zelfs van "impliciet engagement" bij individuele docenten van zijn school en doelt daarmee op het steunen van goede doelen.

  'Mondiale vorming is iets wat je moet willen en wat je moet raken. Het komt vaak neer op enkele mensen.' (clusterdocent vmbo)

  De score op één van de stellingen tijdens het onderwijscafé, bevestigt dit beeld. De stelling luidde: *Mondiale vorming is op scholen vaak het stokpaardje van individuele docenten*. Alle 44 personen die een reactie op deze stelling hebben gegeven, waren het hiermee eens; geen enkele persoon was het er mee oneens.

- Voor het welslagen van mondiale vorming is uiteraard de belangstelling van leerlingen en studenten belangrijk want:

  'Als mondiale vorming bij leerlingen of studenten niet leeft, bereik je niets.' (lid Klankbordgroep De wereld in de school)

  Leerlingen en studenten zijn niet zelf geïnterviewd. Bij het onderwijscafé waren enkele leerlingen betrokken. De belangstelling van leerlingen en studenten voor mondiale vorming is volgens de geïnterviewde locatiedirecteuren en docenten over het algemeen niet groot. Er heerst een behoorlijke ikke-ikke-cultuur en interesse komt slechts een enkele keer uit leerlingen of studenten zelf. De inzet van docenten en de wijze waarop een individuele docent een onderwerp vormgeeft is van grote betekenis. Voorwaarde is bovendien dat een onderwerp moet raken aan hun leefwereld.

  'Er is bij leerlingen betrokkenheid met landen van herkomst als er iets speelt zoals de aardbeving in Turkije.' (teamleider vmbo-1)

  'Bij deze (vmbo) leerlingen gaat het vaak meer om de vorm waarin een onderwerp wordt gepresenteerd dan de inhoud, bovendien moet het echt dichtbij de leerlingen staan.' (docent biologie vmbo-3/4)

- Mondiale vorming wordt door de scholen in de meeste gevallen geassocieerd met de multiculturele samenleving. Een enkele school heeft op dat gebied beleid geformuleerd in relatie tot een goed en mentaal gezond leefklimaat binnen de school. Als expliciet wordt gevraagd naar associaties bij ontwikkelingseducatie komt bij scholen de relatie tussen het Noorden en het Zuiden van de wereld naar voren. Bij de term natuur- en milieueducatie wordt door de scholen nauwelijks een relatie gelegd met mondiale vorming.

  'Ik associeer mondiale vorming met mijn leerlingen, hun ouders uit de hele wereld en hoe ik daar mee omga.' (teamleider vmbo-1)

- Voor docenten van de beide lerarenopleidingen ligt mondiale vorming breder. Hier worden expliciet termen genoemd als: Noord-Zuidrelaties, internationalisering, globalisering, leren over de wereld, uitwisselingen daar/hier, ontwikkelingssamenwerking, leefomstandigheden op andere continenten, het eigen dagelijkse leven en de relatie met de rest van de wereld, rechtvaardigheid, schone wereld en duurzaamheid.

  'Mondiale vorming is studenten kennis, vaardigheden en attitudes bijbrengen op zodanige wijze dat ze alledaagse dingen in mondiaal perspectief kunnen zien en inzien dat er internationale afhankelijkheid is.' (docent maatschappijleer lerarenopleiding)

- Actuele gebeurtenissen in de wereld zoals de aardbeving in Turkije, de aanslagen van 11 september, de oorlog in Irak en milieurampen zijn voor docenten aanleiding hier bij stil te staan in hun lessen. Leerlingen en studenten zijn dan meestal wel gemotiveerd om na te denken over wat er in de wereld gebeurt en wat zij daar zelf van vinden.

'Als er iets drastisch in de wereld gebeurt, ben je in één stap met je leerlingen bezig met mondiale vorming.' (clusterdocent vmbo-1/2)

'Ontwikkelingen en onderwerpen die in onze samenleving spelen hebben een mondiale component en dat moeten leerlingen en studenten kunnen doorzien. Nederland is klein, de wereld globaliseert en het is belangrijk dat leerlingen daar kennis van nemen, verschillende standpunten kunnen weergeven en er een mening over vormen.' (docent maatschappijleer lerarenopleiding)

- Voornaamste motivatie van scholen om aandacht te besteden aan de mondiale vorming van hun leerlingen, ligt in het multiculturele karakter van de samenleving en het Rotterdamse voortgezet onderwijs. Met name op vmbo-scholen heeft een groot deel van de leerlingen een niet-Nederlandse achtergrond. Scholen zoeken naar mogelijkheden dit een positieve plaats te geven in het onderwijs.

  'Mondiale vorming heeft voor mij te maken met de positieve kant van de multiculturele samenleving.' (docent maatschappijleer vmbo-3/4)

  'Hoe gaan wij om met integratie en intercultureel onderwijs? Dan gaat het niet alleen om de vraag 'hoe zitten culturen in elkaar?' maar dat gaat verder: 'hoe ga ik om met die andere leefwereld?' Zijn mijn normen en waarden bepalend? Geef ik vrij met suikerfeest of juist niet? Pas ik het rooster aan de ramadan aan? Sta ik islamisering toe? Ook de docenten met een andere culturele achtergrond die op deze school lesgeven hebben andere denkbeelden. Hoe breng je ook die werelden van docenten bij elkaar? En hoever ga je daarin? Dat is mondiaal denken.' (locatiedirecteur vmbo)

- De discussie in de (Rotterdamse) samenleving over burgerschap, waarden en normen en de rol van het onderwijs daarbij, vormen voor enkele scholen een aanvullende motivatie voor mondiale vorming. Scholen en ook opleidingen zijn sterk zoekende naar de waarden en normen die ze mee willen geven aan, dan wel willen vormen bij hun leerlingen en studenten. De belangrijkste waarde die scholen en opleidingen noemen is 'respect'.

  'Mondiale vorming is goed als startpunt om over waarden en normen te praten met je leerlingen.' (docent maatschappijleer vmbo-3/4)

  'De ander leren respecteren, dat is wat ik studenten meegeef. Kijk door het venster van de ander c.q. door de ogen van de ander.' (docent onderwijskunde en stagebegeleider lerarenopleiding)

  Ook het huidige gemeentebestuur hecht veel belang aan burgerschap en waarden en normen. Respect voor elkaar en veiligheid voor iedereen staan hierbij voorop. Het Rotterdamse college van B&W stelt in het collegeprogramma van september 2002, *Het nieuwe elan van Rotterdam...en zo gaan we dat doen*: 'Het gaat over een stad waar bewoners en bezoekers zich veilig voelen. Een stad die van haar bewoners de bereidheid vraagt om elkaar te respecteren en om in te burgeren. Deze stad biedt garanties voor een goede opleiding en voor begeleiding van jonge mensen op weg naar volwassenheid.'

  Een van de topprioriteiten van het college van B&W is onderwijs & jeugd. Hier wordt onder andere gesteld: 'De overdracht van waarden en normen staat aardig onder druk. We zijn de afgelopen decennia misschien te toegeeflijk geweest en hebben jonge mensen wat weinig houvast gegeven in wat wel en wat niet mag in de grote mensenwereld.' Eén van de doelstellingen luidt dan ook: 'Toename van het aantal scholen (PO en VO) met gerichte training op overdracht van waarden en normen'. Vertaald in concreet resultaat: '70% van de scholen en 100% van de scholen in onveilige wijken heeft in 2006 een programma van gemiddeld 90 minuten per week (alle PO-scholen en VO-scholen t/m derde leerjaar)'.

De directeur van de DSO, mevrouw M. Dekker, verwoordde het tijdens het Onderwijscafé over mondiale vorming als volgt:

> *'De wereld is in de school, de school staat in de wereld. In Rotterdam, stad met zoveel culturen, moeten we respect hebben voor elkaar, op een goede manier omgaan met elkaar. Het college hecht veel waarde aan deze uitgangspunten. De stad Rotterdam wordt gemaakt door al haar burgers en deze burgers moeten zorg dragen voor elkaar. Het veiligheidsbeleid is daar een uitwerking van. Het college ziet het samen leven van verschillende culturen als een tegenhanger van het individualisme. Mondiale vorming speelt daar een grote rol in. Burgerschap kun je maken, en de gemeente wil dit doen door middel van een integrale aanpak.'*

Tijdens het onderwijscafé werd in het kader van deze discussie de volgende stelling geponeerd: *Solidariteit met de wereld is een belangrijker waarde dan de veiligheid in je eigen wijk'*. De meningen hierover bleken verdeeld: een meerderheid van 34 personen was het met deze stelling oneens; 20 personen waren het er mee eens.

3.2 Wat doen scholen en opleidingen aan mondiale vorming?

- Geen van de geïnterviewde scholen of opleidingen is bewust bezig met mondiale vorming in de zin van een bewuste en structurele vorming van leerlingen en studenten tot wereldburgers.

> *'Als je mij vraagt wat ik op mijn school doe aan mondiale vorming, moet ik daar diep over nadenken. Het blijkt op onze school toch wel sterk verweven te zijn in de methode en in onze lespraktijk maar daar denk je meestal niet over na.' (clusterdocent vmbo)*

- Noch in beleid, noch in het lesprogramma is er structureel ruimte (tijd, middelen) voor vrijgemaakt bij directieleden of docenten. Tegelijkertijd wordt in de dagelijkse school- en opleidingspraktijk op veel verschillende wijzen aandacht besteed aan mondiale vorming, veelal onbewust. Op één school voor vmbo wordt natuur- en milieueducatie bijvoorbeeld in een vakoverstijgend programma over meerdere jaren vormgegeven waarbij mondiale aspecten aan de orde komen. Op een andere school voor vmbo wordt veel aandacht besteed aan de multiculturele samenleving d.m.v. projecten en activiteiten in het kader van de Brede School. Op de drie geïnterviewde scholen voor havo/vwo is internationalisering onderdeel van schoolbeleid en –praktijk. En diverse vakken en cursussen op de lerarenopleiding besteden aandacht aan mondiale ontwikkelingen zoals milieubeleid en de multiculturele samenleving.

> *'Mondiale vorming wordt niet expliciet vormgegeven maar het komt altijd aan de orde. We doen er niets aan, we doen er alles aan.' (locatiedirecteur vmbo)*

- Hoe groot de diversiteit is, wordt bijvoorbeeld duidelijk als wordt gevraagd naar thema's die aan de orde komen die een relatie hebben met de wereld om ons heen. Scholen noemen onder andere: voeding, kleding, godsdiensten, afval, water, vluchtelingen, kinderarbeid en doodstraf. Lerarenopleidingen besteden onder andere aandacht aan: ontwikkelingssamenwerking, multiculturele samenleving en (internationaal) milieubeleid.

  Ook de projecten laten een grote diversiteit zien in de aandacht van scholen voor mondiale vorming. Een kleine greep uit de vele voorbeelden: Rotterdamse Jongeren Milieu Excursie (drie van de tien onderzochte scholen doet hier aan mee), kerstvieringen gekoppeld aan fondswerving voor Kenia, Nepal, Golçuk, Artsen zonder Grenzen e.d., waterproject, projecten met Amnesty International over doodstraf en mensenrechten, De Vluchtkoffer (over vluchtelingenjongeren) en een uitwisselingsproject met Suriname

- In toenemende mate zoekt met name het vmbo naar breed inzetbare docenten die leerlingen zelfstandig leren leren en hen naast kennis ook en vooral (sociale)vaardigheden aanleren, maatschappelijk vormen en sociaal competent maken. Deze ontwikkeling hangt samen met de ontwikkeling van de vakoverstijgende kerndoelen. Ook de lerarenopleidingen sluiten aan op deze ontwikkeling. Op een aantal vmbo-scholen in Rotterdam wordt gewerkt met zogeheten kern- of clusterdocenten. Deze docenten hebben een groot aantal uren per week dezelfde klas waar vakoverstijgend wordt gewerkt aan bijvoorbeeld wereldoriëntatie (combinatie van aardrijkskunde en geschiedenis), mens & maatschappij (combinatie van aardrijkskunde, geschiedenis en economie of van maatschappijleer en levensbeschouwing) en science (combinatie van biologie, natuurkunde en scheikunde).

- Ondanks deze onderwijsontwikkelingen en –vernieuwingen, zijn alle geïnterviewden het erover eens dat docenten in het voortgezet onderwijs in het algemeen nog steeds sterk vak- en examengericht zijn. Methodes blijken voor de scholen de basis te zijn voor het lesprogramma; exameneisen zijn daarin verwerkt. Volgens een aantal scholen is het lesprogramma strakker geworden en biedt het minder ruimte voor eigen invulling. Voor anderen ligt dat minder 'hard'.

  'De eindtermen in de examenprogramma's, daar houden we aan vast, die willen we zoveel mogelijk realiseren.' (docent maatschappijleer en levensbeschouwing vmbo)

  'De eindtermen zijn wat mij betreft lang niet zo hard als de meeste docenten denken. Kijk naar de bedoeling van een eindterm en wees zelf creatief. Eindtermen zijn flexibeler dan de meeste docenten denken. De overheid is niet zo dwingend maar vraagt wel transparantie: wat doe je en waarom? De leerling staat centraal en niet het vak of de methode of de exameneisen.' (locatiedirecteur vmbo)

- Deze vakdominantie betekent volgens een aantal geïnterviewde docenten dat mondiale vorming met name aansluiting vindt bij een aantal specifieke vakken zoals aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en levensbeschouwing/filosofie. Binnen vakken als biologie, economie, techniek, verzorging, Nederlands en culturele kunstzinnige vorming lijkt mondiale vorming moeilijker inpasbaar. Uit de praktijk blijkt dat docenten ook binnen deze vakken aandacht besteden aan onderwerpen en thema's die vallen onder mondiale vorming, zij het over het algemeen nog implicieter en incidenteler dan in de eerstgenoemde vakken.

  'Vanuit mijn vak Nederlands zie ik weinig aanknopingspunten voor mondiale vorming behalve Nederlandstalige schrijvers van allochtone herkomst. Daar besteed ik aandacht aan, dat vind ik belangrijk of er nu wel of niet aandacht aan wordt besteed in de methode of de eindtermen van het eindexamen.' (docent Nederlands havo/vwo)

  Tijdens het onderwijscafé luidde een stelling: 'Mondiale vorming moet een apart vak op het schoolrooster zijn'. 35 mensen waren het oneens met deze stelling, 19 mensen waren hier voorstander van.

- Een aantal docenten is kritisch over het uitvoeren van projecten. Dit heeft te maken met de geringe vrijheid die zij ervaren als het gaat over het inrichten van hun lessen. Ook vanuit organisatorisch oogpunt zijn docenten voorzichtig met het uitvoeren van projecten. Projecten en activiteiten, zowel vakoverstijgend als vakgebonden, vallen al snel buiten het rooster en zijn daarmee lastig te plannen. Schoolroosters blijken een sterke positie te hebben binnen scholen voor voortgezet onderwijs waarbij geldt: hoe groter de school, hoe lastiger het is om roosters 'om te gooien'. Projecten van instellingen buiten de school worden extra kritisch bekeken.

'Veel van mijn vrijheid is weg door de exameneisen dus ik doe geen projecten van buitenaf. Wat ik wel doe is ingaan op de actualiteit zoals b.v. de aardbeving in Turkije. Dat doe ik niet projectmatig maar pak ik gewoon op in de klas.' (docent biologie vmbo)

'Instellingen weten vaak niet hoe het er op een school, met name organisatorisch, aan toe gaat. Dan wordt een project b.v. twee weken uitgesteld en wordt van de school (te) veel flexibiliteit verwacht.' (locatiedirecteur mavo)

- De meeste ideeën voor projecten ontstaan binnen de school zelf, meestal bij een individuele docent of enkele docenten. Belangrijke voorwaarde voor het uitvoeren van projecten is de ondersteuning van de directie en draagvlak onder collega's.

  'Ik overleg over mijn ideeën met de directie want draagvlak op dat niveau is essentieel; over het algemeen steunt en waardeert de directie mijn inzet.' (docent geschiedenis, maatschappijleer en filosofie havo/vwo/gymnasium)

- Anderen zien projecten, binnen door hen gestelde grenzen, juist als mogelijkheid voor verdieping en verrijking van het lesprogramma.

  'Methodes zijn de basis en dekken de examenprogramma's maar je moet het zelf als docent actualiseren en levendig maken en dus zoeken we steeds nieuwe dingen ter verdieping van de lesstof bijvoorbeeld door het uitvoeren van een project.' (clusterdocent vmbo)

Tijdens het onderwijscafé werden enkele projectvoorbeelden van mondiale vorming gepresenteerd door scholen. Daaruit kwam met name naar voren dat goede projecten een meerwaarde hebben en een heel positieve bijdrage kunnen leveren aan de mondiale vorming van leerlingen.

'Ik vond het een hartstikke leuk project. Ik heb er veel van geleerd. Je maakt het niet zo vaak mee dat je kunt praten met een vluchteling. Die mijnheer uit Soedan vond ik heel indrukwekkend. Mijn mening is veranderd. Ik had een ander beeld van vluchtelingen. Nu is dat veel positiever.' (leerling vmbo-4 over project Verrassend Bevolkt)

'Ik ben door het project onwijs veranderd. De tranen stonden in mijn ogen. Ik dacht altijd: Nederland is een klein land, wat doen ze hier? Maar nu denk ik daar wel anders over!' (leerling vmbo-4 over project Verrassend Bevolkt)

- De drie geïnterviewde scholen voor havo/vwo en een van de twee lerarenopleidingen besteden aandacht aan internationalisering. In alle gevallen staat hierover het e.e.a. op papier, is er een coördinator en een commissie of werkgroep internationalisering voor de concrete uitvoering. Voornaamste en meestal enige activiteit is het organiseren van werkweken voor leerlingen naar andere, Europese landen of - in het geval van de lerarenopleiding – van werkbezoeken en uitwisselingen voor studenten binnen Europa. Internationalisering staat binnen deze scholen en lerarenopleiding los van de eventuele aandacht die wordt besteed aan mondiale vorming.

  'Internationalisering richt zich op Europa met als voornaamste doel om in contact te treden met "de buren". De school wil directe ontmoeting en uitwisseling en dat is alleen haalbaar op Europees niveau.' (conrector havo/vwo/gymnasium)

Eén vmbo-school heeft een docent voor enkele uren vrijgesteld voor de coördinatie van een praktische werkgroep internationalisering waarbij op dit moment gegevens over waterkwaliteit digitaal worden uitgewisseld met leerlingen in Italië, Spanje en Roemenië.

Dezelfde school heeft een project waarbij leerlingenuitwisseling met Sint Petersburg centraal staat. Een project met de Antillen bevindt zich nog op managementniveau.

- Informatie- en communicatietechnologie (ict) is binnen het onderwijs van groot belang. Vanuit de huidige kerndoelen wordt van scholen gevraagd bij leerlingen vaardigheden te ontwikken waarbij mede gebruik moet worden gemaakt van informatie- en communicatietechnologie (kerndoel 2. Leren uitvoeren). Daarnaast wordt van scholen geëist aandacht te besteden aan de maatschappelijke betekenis van de technologische ontwikkeling, waaronder moderne informatie- en communicatietechnologie (kerndoel 1.6). Ook binnen de examens voor diverse vakken neemt ict, als thema of als middel, een plaats in.

  Ook in Rotterdam wordt er belang gehecht aan ict. Goede ict op scholen wordt gezien als één van de instrumenten voor het onderwijskansenbeleid van de gemeente Rotterdam. Onder de geïnterviewde scholen neemt het gebruik van ict voor mondiale vorming (nog) geen grote vormen aan. Enkele scholen, docenten en leerlingen, gebruiken internet om informatie te verzamelen, bijvoorbeeld naar aanleiding van een actuele gebeurtenis die in de klas wordt besproken. Het gebruik van ict voor directe uitwisseling tussen leerlingen in diverse delen van de wereld is aantrekkelijk volgens een aantal scholen. De organisatie ervan is in de praktijk lastig en vraagt om ondersteuning.

  > *'Tijdens onze projectweek over Suriname was het de bedoeling dat onze leerlingen hier zouden chatten met leerlingen in Moengo, Suriname om zo meer over elkaar te weten te komen. Door technische problemen was dit onmogelijk en is er uiteindelijk via e-mail uitwisseling van vragen en antwoorden geweest. De korte looptijd van het project bleek vervolgens een probleem want toen de e-mails van onze leerlingen werden beantwoord, was de projectweek hier al voorbij.' (docent havo/vwo en lid werkgroep Suriname)*

- Binnen het voortgezet onderwijs in Rotterdam is met name het vmbo actief met de Brede School. Vier van de zeven geïnterviewde vmbo-scholen zijn actief op het terrein van de Brede School. Op havo/vwo-scholen speelt de Brede School niet of nauwelijks en ook binnen de lerarenopleiding wordt niet of nauwelijks aandacht besteed aan de Brede School en de ontwikkelingen daarbinnen. De invulling van de Brede School is sterk in ontwikkeling in Rotterdam en neemt op dit moment zeer diverse inhouden en vormen aan, variërend van enkele buitenschoolse activiteiten tot een zeer breed aanbod van activiteiten in het kader van de multiculturele samenleving of een totaalbeleid gericht op het bevorderen van de sociale competentie van leerlingen. De gemeente Rotterdam ziet versterking van de Brede School en het verbinden van de Brede School met het thema sociale vaardigheden als mogelijkheden om de dialoog over gemeenschappelijke waarden en normen ook binnen de school te voeren. Mondiale vorming heeft binnen de Brede School op dit moment geen vanzelfsprekende plaats.

3.3 Wat vragen scholen en opleidingen t.a.v. mondiale vorming?

- Over het algemeen zijn de scholen en opleidingen zelf actief in het zoeken van ondersteuning en samenwerking op zeer uiteenlopende gebieden. Op het gebied van mondiale vorming gaan zij een enkele keer op zoek naar ondersteuning zowel in Rotterdam als daarbuiten bijvoorbeeld in de uitvoering van projecten of het lenen van lesmaterialen. Van structurele ondersteuning of samenwerking op het gebied van mondiale vorming is geen sprake.

  > *'Onze school zoekt zelf naar samenwerkingspartners en ondersteuningsinstellingen maar er komen ook organisaties op ons af en daar staan we voor open.' (coördinator Brede School van een vmbo)*

- Scholen en opleidingen blijken niet erg bekend te zijn met de instellingen die het onderwijs kunnen ondersteunen op het gebied van mondiale vorming. Enkele ontvangen post van met name enkele landelijke organisaties zoals Unicef en Novib maar geen enkele van de geïnterviewde scholen en opleidingen gaat op basis van een dergelijke mailing aan de slag met hetgeen op dat moment wordt aangeboden. Persoonlijk contact wordt als zinvoller ervaren.

  'Direct contact is efficiënter dan post opsturen. Een consulent van een instelling die langs komt en waarmee je direct kunt afstemmen werkt het beste.' (locatiedirecteur van een mavo)

- Docenten hebben met name wensen ten aanzien van concrete materialen, activiteiten en projecten op het terrein van mondiale vorming. Zowel kant-en-klare materialen als maatwerk worden genoemd.

  'Als docent wil ik af en toe kant-en-klaar materiaal zien of hebben over onderwerpen die aan bod moeten komen maar die weer eens wat anders zijn: films, gastdocenten.' (docent aardrijkskunde havo/vwo)

  'Ik wil graag een overzicht van ideeën, onderwerpen en werkvormen op het gebied van ontwikkelingseducatie en natuur-en milieueducatie om in te zetten voor Brede Schoolactiviteiten, bijvoorbeeld van COS RMH en Sport en Recreatie. Ook de relatie met kunst en ckv is hierbij van belang.' (coördinator Brede School vmbo)

  'Ik wil wel een debat op school over globalisering en de voor- en nadelen daarvan. Ook het vluchtelingenvraagstuk vind ik belangrijk. Ik heb de folder van de Vluchtkoffer van het COS enkele jaren geleden ontvangen en bewaard.' (docent geschiedenis, maatschappijleer en filosofie havo/vwo/gymnasium)

  'Meer aandacht voor de achtergronden van Antilliaanse en Kaapverdiaanse culturen is gewenst. Daar zoeken we nu ondersteuning voor, bijvoorbeeld van zelforganisaties.' (coördinator Brede School van een vmbo)

- Belangrijkste voorwaarde die docenten stellen is dat materialen en projecten aansluiten bij de belevingswereld en het niveau van de leerlingen. Met name docenten van vmbo-scholen hebben behoefte aan materiaal dat specifieker gericht is op hun leerlingen. Veel van het bestaande materiaal vraagt van docenten veel aanpassing. Daarmee is het aanbod geen verlichting van werklast maar eerder een verzwaring en daarmee onaantrekkelijk.

  Waar het om gaat is dat er te weinig lesmateriaal is voor vmbo en brugklassen met betrekking tot mondiale vorming. De eigen leefomgeving kennen en dichtbij beginnen is voor vmbo-leerlingen een voorwaarde om over ver weg te kunnen praten. Kinderen hebben wel degelijk een mening en een idee over bijvoorbeeld de herkomst van bananen maar die kunnen zich pas goed vormen als dichtbij begonnen wordt.' (docent levensbeschouwing vmbo t/m vwo tijdens Onderwijscafé)

  'Wij gebruiken vaak de SamSam om een thema aan te kaarten. Dit tijdschrift is eigenlijk bedoeld voor groep 7/8 van de basisschool maar onze leerlingen vinden het geweldig. Leerlingen begrijpen dit, de lay-out is okee en er zit veel herkenning in. Soms is het een beetje te kinderachtig voor ze.' (clusterdocent vmbo)

Overigens betekent dit niet dat mondiale vorming beperkt zou moeten blijven tot de herkomstlanden van leerlingen in de klas. Een stelling hierover tijdens het Onderwijscafé werd door een absolute meerderheid van 55 personen van tafel geveegd.

'We hebben ooit in samenwerking met enkele ondersteuningsinstellingen in Rotterdam geprobeerd een uitwisseling met een land van herkomst op te zetten. De opmerking in de school was toen: dat willen we niet met slechts één herkomstland. Doordat er geen draagvlak was, is het project niet doorgegaan.' (coördinator Brede School vmbo)

- Locatiedirecteuren van scholen hebben behoefte aan advies en zouden graag zien dat instellingen met hen meedenken over mondiale vorming binnen de totale school.

  'Ik zou graag op mijn school iets willen doen met mondiale vorming op het niveau van wereldburgerschap en crossing borders. Een pilot, op maat, met en voor alle docenten en leerlingen op mijn school.' (locatiedirecteur van een vmbo)

  'We zijn bezig met een nieuwe opzet van de zaakvakken. Mondiale vorming hoort daar het meeste thuis. Ik kan me voorstellen dat bijvoorbeeld COS RMH hierbij ondersteuning verleent.' (locatiedirecteur van een vmbo)

- Docenten van lerarenopleidingen hebben met name wensen ten aanzien van de stages van studenten en de relatie met de scholen voor voortgezet onderwijs waar hun studenten stage lopen.

  'Het lijkt me wel een idee om studenten lesopdrachten voor hun stages te geven op het gebied van mondiale vorming.' (stagebegeleider en docent onderwijskunde lerarenopleiding)

  'Deze opleiding wil expertisecentrum zijn voor de hele regio voor het voortgezet onderwijs. Er zou bijvoorbeeld twee maal per jaar een leuke contactdag moeten zijn voor alle stagescholen waar je iets kunt halen als school, bijvoorbeeld op het gebied van mondiale vorming, en tegelijk stageafspraken kunt maken.' (docent maatschappijleer lerarenopleiding)

  'Ik zie met name mogelijkheden voor de nieuwe, zogeheten duale studenten. Zij zijn vanaf het begin aan de slag in het voortgezet onderwijs. Vanwege de docententekorten staan zij vaak zelfstandig voor de klas. Om de begeleidingstaak van scholen te verlichten zouden deze studenten begeleiding van buitenaf moeten krijgen, bijvoorbeeld van een instelling als COS RMH dat zich met mondiale vorming bezighoudt. Daarmee zijn scholen en de mondiale vorming van leerlingen en studenten gediend.' (docente biologie en coördinator nme lerarenopleiding)

3.4 Welke rol spelen instellingen in Rotterdam t.a.v. mondiale vorming?

- In Rotterdam zijn diverse instellingen die het voortgezet onderwijs ondersteunen. Mondiale vorming is soms, zoals bij COS RMH, de basis van het werk van de organisatie. In een aantal andere gevallen raakt het werk van de instelling aan mondiale vorming zoals bij de afdeling natuur en milieu van de Dienst Sport en Recreatie.

  Van structurele samenwerking met of ondersteuning van scholen op het terrein van mondiale vorming door deze instellingen is op dit moment nauwelijks sprake. Het gaat om incidentele samenwerking of ondersteuning bijvoorbeeld in de uitvoering van projecten of het lenen van lesmaterialen. Belangrijk is dat scholen en instellingen elkaar kennen en op het juiste moment weten te vinden.

  'Scholen vragen niet om een project groter dan voor zichzelf, ze willen maatwerk. Er is wel enige behoefte aan ondersteuning maar dan wel op een manier en moment dat hen uitkomt. Je moet op dat moment op hun netvlies zitten en tijd hebben om op vragen in te kunnen gaan.' (projectleider nme/vo afdeling natuur en milieu Dienst Sport en Recreatie)

- **Amnesty International** is een landelijke organisatie maar heeft in Rotterdam een taakadviseur jongeren en studenten die op vrijwillige basis scholen ondersteunt i.s.m. lokale Amnesty-groepen. Dit gebeurt door gastlessen te verzorgen en activiteiten te organiseren voor en met leerlingen zoals een fakkelwake, nacht van de mensenrechten, schrijfactie voor gevangenen, handtekeningenacties. Enkele scholen in Rotterdam maken jaarlijks gebruik van Amnesty International, met name havo/vwo. In januari 2003 is een CD-rom verschenen van Amnesty International over mensenrechten voor het voortgezet onderwijs.

  'Instellingen zoals de onze moeten zich nog beter realiseren dat het belangrijk is om klein te beginnen, projecten te integreren in vakken, docenten en leerlingen te enthousiasmeren en scholen niet te overvoeren Scholen kijken eerst naar hun programma en als je als organisatie komt met iets dat daarin past dan hebben ze zeker belangstelling. Mondiale vorming is levensvatbaar maar docenten moeten het tot leven brengen. Ze kunnen en willen hierbij gebruik maken van de ondersteuning van organisaties als Amnesty International. We willen graag voor en met het voortgezet onderwijs een grote activiteit over mensenrechten opzetten. Omdat we op lokaal niveau een vrijwilligersorganisatie zijn, is samenwerking met scholen en instellingen noodzakelijk. COS RMH is een optie want we delen onze belangstelling voor mensenrechten en vluchtelingen.'

- De **CED-Groep** is in 2002 ontstaan uit de integratie van het centrum educatieve Dienstverlening Rotterdam en de onderwijsbegeleidingsdiensten Rijnmond-Zuid, Nieuwe Waterweg-Noord en Zuid-Holland Zuid. Naast educatieve dienstverlening voor het primair onderwijs, biedt de CED-Groep onder andere ondersteuning aan scholen voor voortgezet onderwijs bij het verbeteren van het onderwijs, de organisatie en de leerlingenzorg op school. Het Onderwijs Informatie Centrum geeft voorlichting over leermiddelen en onderwijsinnovaties.

  'Mondiale vorming en wereldburgers zijn geen begrippen die in het hoofd van mensen in de school zitten. Het zijn diffuse en dynamische begrippen net zoals de wereld waarin wij leven dat is. Maar scholen willen leerlingen daar wel 'iets' op leren en meegeven. Scholen denken na over de vraag wat zij leerlingen mee willen geven behalve een goed examenresultaat. Wil je dat mondiale vorming kans van slagen heeft, dan moeten we deze ontwikkeling binnen scholen ondersteunen door bijvoorbeeld te zorgen dat meer docenten erbij betrokken raken, leidinggevenden er tijd voor vrijmaken en een sfeer van samenwerking creëren.'

- **COS Rijnmond & Midden Holland** (COS RMH), centrum voor internationale samenwerking, is een regionaal bureau dat door voorlichting en educatie werkt aan een actieve betrokkenheid van de bevolking bij internationale vraagstukken en mondiale vorming. "Denk mondiaal, handel lokaal" is een belangrijk motto in het werk. Het uiteindelijke doel is een rechtvaardige en duurzame wereld een stap dichterbij te brengen. Het voortgezet onderwijs is een belangrijke doelgroep voor COS RMH. Het COS verleent service door het verhuren van leskisten voor het voortgezet onderwijs zoals De Vluchtkoffer en Ritme van de raï, geeft advies op maat op het gebied van mondiale vorming en ontwikkelt in samenwerking met scholen en andere instellingen onderwijsprojecten zoals Verrassend Bevolkt en Wereldmoeders.

  'De samenwerking tussen scholen, opleidingen en ondersteuningsinstellingen moet beter. Wij moeten als instellingen beter luisteren naar wat scholen en opleidingen vragen zoals de wens dat materiaal voor het vmbo in inhoud en vorm veel beter aansluit bij de leerlingen . Daarnaast moet de bekendheid onder scholen en

opleidingen met de mogelijkheden die instellingen als de onze bieden, veel groter worden: "had ik maar eerder van jullie bestaan geweten! " is een opmerking die tot het verleden moet gaan behoren.'

- Het **Landelijk Bureau ter bestrijding van Rassendiscriminatie** (LBR) is een landelijke organisatie, gevestigd in Rotterdam. Het LBR houdt zich bezig met de bestrijding van discriminatie en racisme en het geven van voorlichting daarover. De multiculturele samenleving is een belangrijk thema in het werk van de LBR. Voor het voortgezet onderwijs is o.a. School zonder Racisme ontwikkeld en de jongerenpublicatie So what?! over racisme, discriminatie en vooroordelen. De interesse hiervoor komt zowel van vmbo's als havo/vwo-scholen. Om docenten en leerlingen te ondersteunen bij het zoeken naar geschikte informatie en materiaal over de multiculturele samenleving wordt materiaal gescreend door een onderwijspanel van docenten en leerlingen. Ook is een ZoekBoek uitgegeven met een overzicht van diverse materialen en is er een website over intercultureel onderwijs. Tot slot beschikt het LBR over een jongerenhelpdesk en een documentatie- en informatiecentrum.

  'Onze ervaring is dat de aandacht voor mondiale vorming per school wisselt en sterk afhangt van individuele docenten die er projectmatig en incidenteel werk van maken. Wij willen meer voor het vmbo betekenen en doen nu onderzoek naar de mogelijkheden.'

- Ruim 70% van alle Rotterdamse scholen voor voortgezet onderwijs, en met name het vmbo, heeft de afgelopen vier jaar gebruik gemaakt van het aanbod van de afdeling natuur en milieu van de dienst **Sport en Recreatie**. De afdeling wil van natuur- en milieueducatie (nme) naar duurzaamheidseducatie groeien. De mondiale kant van nme hoort daar bij maar is nog niet heel sterk vertegenwoordigd in het aanbod. Het zit in de Rotterdamse Jongeren Milieu Excursie waarbij de introductie wordt verzorgd door verhalenverteller Paul Middellijn en in het project Kleur het Groene Hart waarin het onderwerp water van diverse kanten wordt bekeken in Rotterdam en in Puna, India.

  'Ik wil de ondersteuning van nme in mondiaal perspectief "adopteren" en bijvoorbeeld in samenwerking met het COS de Rotterdamse Jongeren Milieu Excursie verder 'mondialiseren'. Verder willen we ondersteuning bieden aan de ontwikkeling van de Brede School en doen we op dit moment een onderzoek naar uitvoerbare nme- ideeën voor de Brede School. De mondiale kant nemen we daar zeker in mee.'

- De afdeling onderwijs van de **Stichting Buitenlandse Werknemers Rijnmond** (SBWR) richt zich primair op allochtone ouders en leerlingen. Hierbij gaat het met name om het bevorderen van ouderparticipatie en het geven van voorlichting aan allochtone ouders over onderwijs en scholen in Rotterdam. Het enige project van de SBWR dat raakt aan mondiale vorming is Wereldmoeders. In dit interculturele project staan de eigen ideeën en ervaringen van de leerlingen over hun eigen moeder centraal.

  'In het schooljaar 2002-2003 willen we Wereldmoeders uitvoeren op twee Rotterdamse scholen.'

- De **Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam** (SKVR) houdt zich bezig met kunst- en cultuureducatie en niet met educatie over maatschappelijke onderwerpen of mondiale vorming. Er zijn wel enkele projecten geweest waar mondiale thema's aan de orde waren zoals een theaterproject over kindsoldaten of het Gergievfestival over muzikanten die werken onder een regime.

  'In onze lesbrieven wordt bij dergelijke projecten heel kort stilgestaan bij de maatschappelijke kant maar het is de verantwoordelijkheid van scholen daar iets mee te doen. Over het algemeen hebben scholen daar geen tijd voor.'

- De **Stichting Samen Wonen Samen Leven** (SWSL) ondersteunt beroepskrachten, waaronder leerkrachten, binnen de Rotterdamse onderwijs- en welzijnssector bij hun voorlichtingstaken naar jongeren en ouders. SWSL richt zich op sociaal- en cultureelmaatschappelijke onderwerpen waar vanuit de praktijk behoefte aan is zoals culturele feesten, interculturele communicatie en –opvoeding en migranten. Er is een informatiepunt en een documentatiecentrum waar groepen en individuen terecht kunnen voor voorlichtingsmateriaal en achtergrondinformatie. Daarnaast beheert SWSL het Rotterdams Onderwijs Magazine en het digitale Rotterdams Onderwijsplein en organiseert het enkele malen per jaar het Rotterdamse Onderwijscafé.

  'Waar geen kant-en-klare materialen en projecten voor scholen voor zijn is voor mondiale vorming en wereldburgerschap. Dat vereist van docenten een houding van solidariteit en bewustzijn van de wereld om je heen waar je iedere dag mee bezig moet zijn in de dagelijkse school- en lespraktijk. Ondersteuning daarbij is noodzakelijk.'

- **Stichting Vluchtelingen Organisaties Rijnmond** (SVOR) is een koepelorganisatie met twintig aangesloten zelforganisaties van vluchtelingen.

  'Instellingen of scholen komen soms bij ons terecht, meestal als er problemen zijn met bijvoorbeeld een leerling in de klas die een achtergrond als vluchteling heeft. Wat we graag willen is dat scholen of opleidingen bij ons of bij zelforganisaties van vluchtelingen aankloppen voor informatie, gastlessen of iets dergelijks. Ik denk dat we nog te onbekend zijn op dit moment.'

- Het bevorderen van respect in de multiculturele samenleving zit in de missie van het **Wereldmuseum** en in veel van het aanbod waarbij leerlingen kennismaken met de diversiteit aan culturen. In de tentoonstelling *Rotterdammers* wordt een beeld geschetst van de diversiteit van de bewoners van de stad en wordt migratie aan de orde gesteld. In *Soaps* (voor ckv-1 bovenbouw havo/vwo) worden soaps uit de hele wereld met elkaar vergeleken. In de toekomstige tentoonstelling over slavernij zal een maatschappelijke, mondiale kant zitten.

  'Docenten willen wel ondersteuning, het neemt ze werk uit handen. Lever dus kant-en-klaar materiaal waar een docent zelf nog mee kan "stoeien". Mondiale vormingsmaterialen of –projecten vinden met name via vakken aansluiting bij docenten. Wij bieden scholen ondersteuning op maat met name door tentoonstellingen te organiseren die goed aansluiten bij de belevingswereld van jongeren.'

4 Conclusies

Op basis van de vier centrale vragen en de bevindingen uit het vorige hoofdstuk, wordt in dit hoofdstuk een aantal conclusies getrokken.

- De onderzochte scholen en lerarenopleidingen besteden beleidsmatig geen aandacht aan mondiale vorming. Er staat niets over op papier en er is geen (taak)beleid op ontwikkeld. Behalve dat er geen beleidsmatige verankering is, zijn de begrippen mondiale vorming en wereldburgers geen gemeengoed onder de geïnterviewden. Het begrip 'wereldburgers' spreekt meer tot de verbeelding dan mondiale vorming. Het roept associaties op met het bekende begrip burgerschap. Het begrip ontwikkkelingseducatie, waarbij expliciet aandacht wordt besteed aan ontwikkelings- en armoedevraagstukken in de wereld, wordt nauwelijks gehanteerd binnen de geïnterviewde scholen en opleidingen. Natuur- en milieueducatie (nme) scoort in bekendheid hoger maar de mondiale kant van nme en daarmee de relatie met mondiale vorming is nog weinig bewust ontwikkeld.

- Het voorafgaande betekent niet dat de docenten en locatiedirecteuren mondiale vorming niet belangrijk vinden en er geen aandacht aan zouden willen besteden. Het zijn met name individuele docenten en individuele locatiedirecteuren die aandacht besteden aan mondiale vorming en de diverse educaties die daarmee samenhangen. Omdat er structureel geen tijd wordt vrijgemaakt, gebeurt er veel in eigen, soms vrije tijd van enthousiaste docenten en locatiedirecteuren. Zij geven mondiale vorming concreet inhoud en vorm door middel van een groot aantal thema's en projecten. Actuele ontwikkelingen in de wereld zijn vaak directe aanleiding voor mondiale vorming in de klas.

- Uit de interviews blijkt dat docenten veelal denken en werken binnen vakken en naar examens toe, op basis van de door de docenten gekozen methodes. Volgens de geïnterviewden sluit mondiale vorming met name aan bij de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en levensbeschouwing/filosofie. Maar ook binnen andere vakken, zo blijkt uit het onderzoek, wordt aandacht besteed aan mondiale vorming. Een aantal docenten en locatiedirecteuren geeft aan dat mondiale vorming aantrekkelijk is omdat het mogelijkheden biedt om vakoverstijgend te werken aan de kerndoelen.

- Mondiale vorming is voor de geïnterviewden geen doel op zichzelf maar een middel. Een middel om leerlingen kennis te laten maken met en hun betrokkenheid te bevorderen bij het leven van mensen in en uit andere delen van de wereld. Mondiale vorming biedt mogelijkheden om met name aandacht te besteden aan educatie over de multiculturele samenleving, de vorming van (wereld)burgers en de vorming en overdracht van waarden en normen. Daar zit voor Rotterdamse scholen de meest directe motivatie voor mondiale vorming. De multiculturele samenleving is een gegeven op veel Rotterdamse scholen. Dat samenleven en –leren gaat niet vanzelf. Het levert enerzijds problemen op maar is anderzijds ook een verrijking. Alle scholen willen een veilige, prettige school zijn, waar iedereen zich thuis voelt en waar respect bestaat voor ieders (culturele, religieuze) achtergrond en opvattingen. Er bestaat binnen scholen grote behoefte hier expliciet aandacht aan te besteden en via vorming en educatie een positieve bijdrage te leveren aan de verdere ontwikkeling van die multiculturele samenleving. Mondiale vorming biedt hiertoe kansen en mogelijkheden gezien de expliciete aandacht voor waardenvorming.

- Uit de interviews komt naar voren dat met name op havo/vwo aandacht wordt besteed aan internationalisering. Hierop is beleid ontwikkeld. De praktijk van internationalisering

bestaat voornamelijk uit werkweken en uitwisseling binnen Europa. Uitwisseling tussen leeftijdsgenoten in verschillende landen is een aantrekkelijke vorm om leerlingen en studenten kennis en inzicht te laten verwerven over het leven van mensen in andere landen en betrokkenheid te bevorderen. Een enkeling heeft aangegeven dat mondiale vorming kansen biedt om ook uitwisseling buiten Europa, bijvoorbeeld met landen van herkomst en ontwikkelingslanden, inhoud en vorm te geven.

Informatie- en communicatietechnologie (ict, waaronder internet, e-mail, chatten) kunnen nieuwe kansen bieden om dergelijke internationale uitwisselingen vorm te geven. Daarnaast kan de inhoud van de uitwisselingen het onderwijs in ict nieuwe impulsen geven.

- Docenten van scholen voor voortgezet onderwijs hebben behoefte aan kant-en-klaar-materiaal. Wensen die hierbij worden uitgesproken zijn dat het materiaal aansluit op bestaande vakken, vakoverstijgend werken ondersteunt, inhoud geeft aan de kerndoelen, bruikbaar is in het kader van de Brede School of binnen ict-onderwijs. Variëteit in de werkvormen is een andere wens. Hierbij wordt gedacht aan: gastlessen, gastsprekers, leskisten, spelen, video- en filmmateriaal, excursies, theater-, museum- en filmbezoek. Een absolute eis is dat het materiaal aansluit op het niveau en de belevingswereld van leerlingen. Met name vmbo-docenten geven aan dat het bestaande materiaal vaak te moeilijk is voor hun leerlingen. Materiaal moet stap voor stap toewerken naar landen en mensen ver weg en aantrekkelijk vormgegeven zijn. Actuele gebeurtenissen in de wereld kunnen een aanknopingspunt zijn.

  Naast kant-en-klaar materiaal is er, met name bij locatiedirecteuren, vraag naar advies-op-maat variërend van meedenken over de invulling van een schoolactiviteit of –project in het kader van mondiale vorming tot het adviseren over de nieuwe invulling van zaakvakken op school of een programma over wereldburgerschap voor de hele school. Aangegeven wordt dat persoonlijk contact en het kennen van de school hierbij wenselijk zijn.

  Docenten van de lerarenopleidingen willen met name dat hun studenten in hun stages aandacht besteden aan mondiale vorming en zo de scholen voor voortgezet onderwijs ontlasten en ondersteunen. Daarbij zoeken de lerarenopleidingen samenwerking met andere onderwijsondersteuners in Rotterdam.

- Diverse instellingen in Rotterdam bieden scholen ondersteuning op het gebied van mondiale vorming of daarmee samenhangende educaties als natuur- en milieueducatie, ontwikkelingseducatie, mensenrechteneducatie en educatie over de multiculturele samenleving. Een aantal scholen maakt regelmatig gebruik van de materialen en andere ondersteuningsmogelijkheden van (enkele) van deze instellingen. Andere scholen en ook de opleidingen maken hier zelden of nooit gebruik van omdat ze veelal niet bekend zijn met de ondersteuningsmogelijkheden.

- Betere samenwerking tussen instellingen onderling en tussen scholen, opleidingen en instellingen betekent dat beter kan worden ingespeeld op de behoeften en vragen van scholen en opleidingen t.a.v. mondiale vorming. Tevens wordt hiermee de bekendheid van het aanbod van instellingen verhoogd. COS Rijnmond & Midden Holland zou een centralere rol in deze samenwerking en afstemming kunnen spelen.

5 Aanbevelingen

Om de kwaliteit van mondiale vorming binnen het Rotterdamse voortgezet onderwijs op het gebied van materialen en ondersteuning te verbeteren stelt COS Rijnmond & Midden Holland de volgende aanbevelingen voor.

- Het begrip 'burgerschap' dient te worden verruimd tot 'wereldburgerschap'. Om wereldburgerschap inhoud en vorm te geven binnen het Rotterdamse voortgezet onderwijs, dienen mondiale vorming en daarmee samenhangende educaties actief als middel te worden ingezet.

- Er verschijnt jaarlijks in Rotterdam een (digitale) gids *De wereld in de school* met materialen, activiteiten en projecten van scholen, opleidingen en instellingen op het gebied van mondiale vorming.

  Tevens wordt een Wereldplein ontwikkeld als onderdeel van het Rotterdamse Onderwijsplein met informatie van en voor scholen, opleidingen en instellingen op het terrein van mondiale vorming.

  In het Rotterdamse Onderwijsmagazine wordt meer aandacht besteed aan beleid en praktijk van mondiale vorming in het Rotterdamse voortgezet onderwijs.

  Looptijd: doorlopend

- Als experiment wordt op één vmbo-school in Rotterdam een programma 'wereldburgers' ontwikkeld en uitgevoerd voor klas 1 t/m 4. Hierbij vindt samenwerking plaats tussen directie, docenten en leerlingen van de school, minimaal drie ondersteuningsinstellingen en zogeheten duale studenten van de lerarenopleiding van de Hogeschool Rotterdam. Ten behoeve van vervolgprogramma's en overdraagbaarheid vindt een uitgebreide evaluatie en beschrijving van het programma plaats.

  Looptijd: twee jaar

- Ter ondersteuning van docenten worden enkele kant-en-klare materialen, activiteiten en projecten op het gebied van mondiale vorming en wereldburgerschap ontwikkeld en uitgevoerd. Uitgangspunten hierbij zijn de belevingswereld en het niveau van de leerlingen en de overdracht van waarden en normen. In een nauwe samenwerking tussen docenten en leerlingen van scholen, medewerkers van instellingen en (duale) studenten van de lerarenopleiding van de Hogeschool Rotterdam wordt per keer een keuze gemaakt voor vmbo of havo/vwo en basisvorming of Tweede fase. Daarnaast wordt een keuze gemaakt om aan te sluiten bij een specifiek vak of vakoverstijgend te werken aan de kerndoelen. Er wordt minimaal één internationale uitwisseling tussen leerlingen met behulp van ict ontwikkeld en uitgevoerd. De producten komen uiteraard beschikbaar voor het totale Rotterdamse voortgezet onderwijs.

  Looptijd: drie jaar

- Het rapport *De wereld in de school* wordt besproken met de diverse schoolbesturen in Rotterdam. Centraal discussiepunt zijn de mogelijkheden om op scholen beleid te formuleren en structureel tijd vrij te maken voor mondiale vorming en wereldburgerschap.

  Looptijd: een jaar

  Daarnaast wordt jaarlijks een discussiebijeenkomst georganiseerd over de mogelijkheden en beperkingen van beleid en praktijk van mondiale vorming binnen het voortgezet onderwijs in Rotterdam met en voor belanghebbenden.

  Looptijd: een jaar

Tot slot wordt vanuit het Rotterdamse onderwijsveld mondiale vorming op de (politieke) agenda geplaatst van landelijke fora zoals de Onderwijsraad.

Looptijd: doorlopend

- Bij de verdere uitwerking van de Brede School in het Rotterdamse voortgezet onderwijs krijgt mondiale vorming en wereldburgerschap een centrale plaats. Deelname van COS Rijnmond & Midden Holland aan het gemeentelijk overleg Brede School ligt voor de hand.

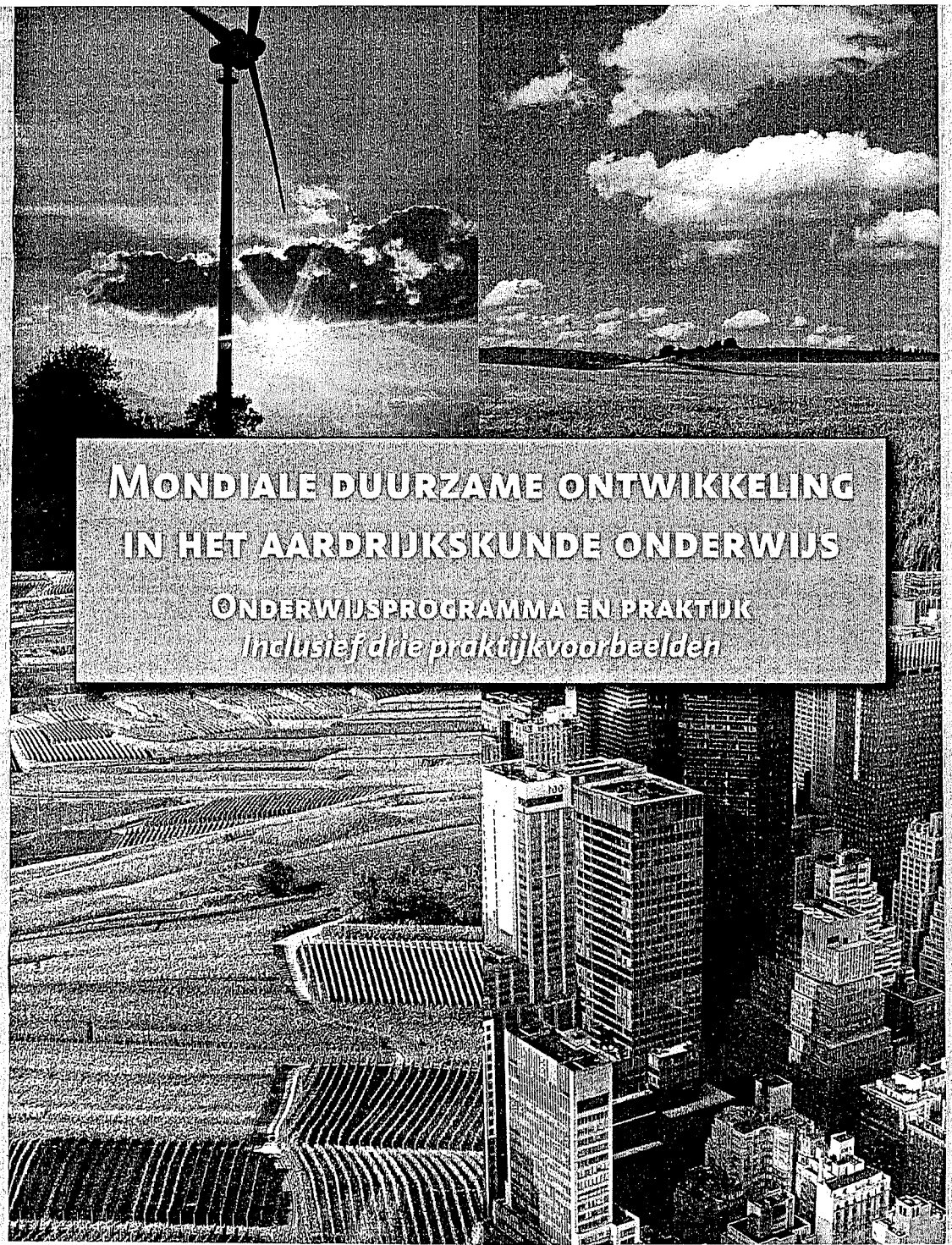
  Looptijd: doorlopend

  Daarnaast wordt er een overzicht gemaakt van activiteiten op het gebied van mondiale vorming die bruikbaar zijn voor de Brede School.

  Looptijd: een jaar

- Het werk dat verricht moet worden om bovenstaande aanbevelingen te realiseren komt overeen met een volledige werkweek voor een periode van drie jaar. Gezien de expertise en ervaring van COS Rijnmond & Midden Holland op het gebied van mondiale vorming, ligt het voor de hand een dergelijke medewerker daar te stationeren. COS Rijnmond & Midden Holland is daartoe uiteraard bereid.

  Ter ondersteuning van deze medewerker wordt een stedelijke Adviesgroep Mondiale Vorming ingesteld met daarin deskundigen vanuit scholen, lerarenopleidingen en ondersteuningsinstellingen.



Mondiale duurzame ontwikkeling in het aardrijkskunde onderwijs

Onderwijsprogramma en praktijk

Inclusief drie praktijkvoorbeelden

Met dank aan:
Jeannine Laurens, Jos Kool en Erik Harinck voor hun praktijkvoorbeelden
En de 56 docenten die de enquête op de KNAG-site hebben ingevuld

Colofon:
Door: Jouke Wilschut
Opmaak: Arens Grafische vormgeving (www.arens.nl), Eindhoven
Druk: JEME Offset, Eindhoven

Copyright KNAG 2003

Dit rapport is tot stand gekomen in samenwerking met de NCDO

KNAG Ncdo

Inhoudsopgave

Introductie ____ blz. 5

Deel 1 Mondiale duurzame ontwikkeling in de aardrijkskundeprogramma's ____ blz. 7

Deel 2 Resultaten van de enquête ____ blz. 19

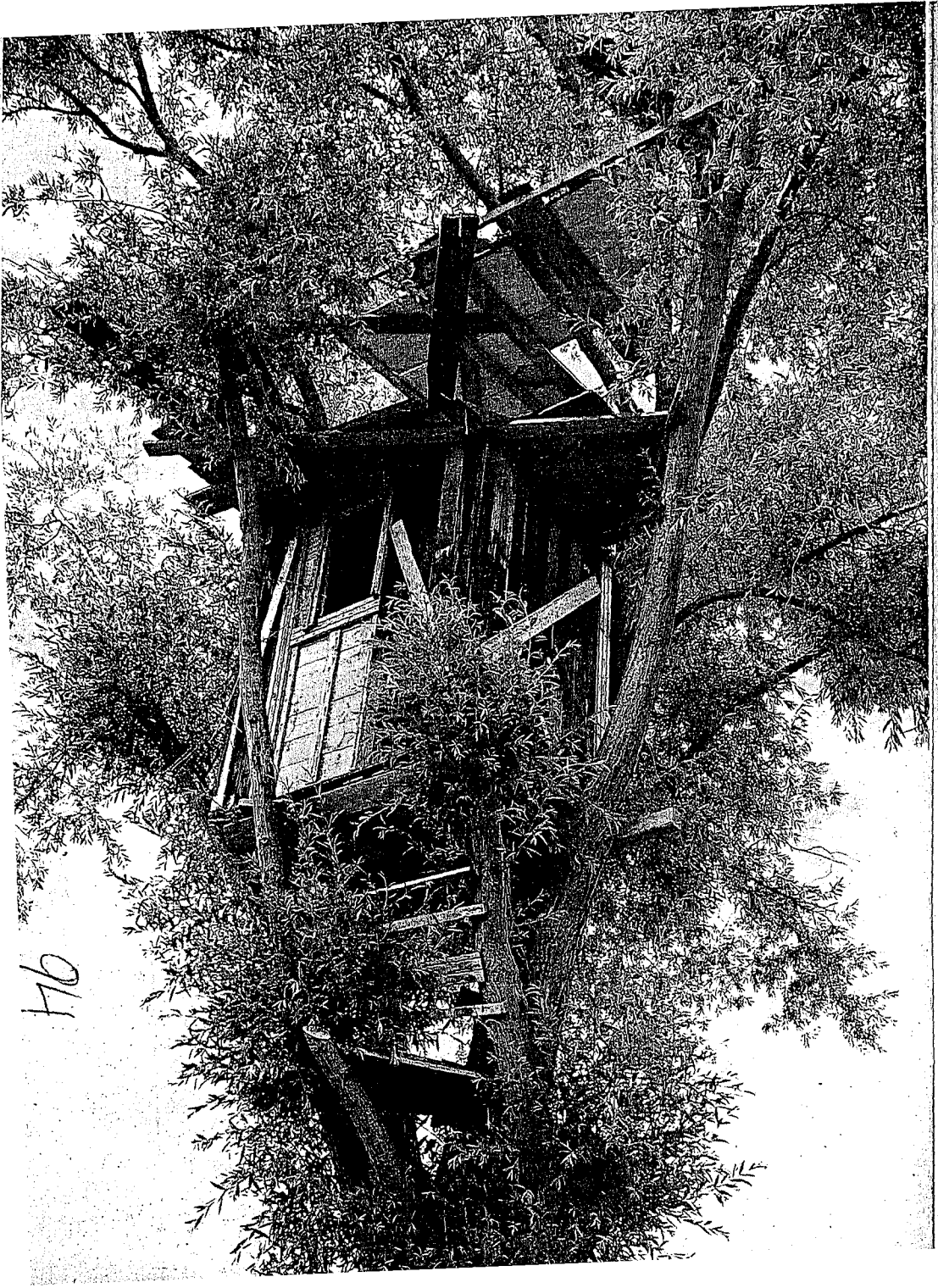
Deel 3 Praktijkvoorbeelden; mondiale duurzame ontwikkeling in de aardrijkskundeles ____ blz. 27

Tot slot ____ blz. 39

Gebruikte literatuur ____ blz. 41

Bijlage I Enquête mondiale duurzame ontwikkeling in de aardrijkskundeles ____ blz. 43

Bijlage II Acht thema's door docenten op volgorde van belangrijkheid gezet ____ blz. 47



Introductie

Het KNAG is in het najaar van 2002 een samenwerking aangegaan met de Nationale Commissie voor Internationale Samenwerking en Duurzame Ontwikkeling (NCDO) om aandacht te genereren voor mondiale duurzame ontwikkeling in het aardrijkskundeonderwijs. Dit onderzoek vindt binnen dit kader plaats. Daarnaast is het KNAG bezig met het formuleren van een mission statement voor het vak aardrijkskunde. Hierin krijgt mondiale duurzame ontwikkeling een duidelijke plaats.

Dit rapport wil meer inzicht geven in de plaats van mondiale duurzame ontwikkeling in het aardrijkskundeonderwijs. Een niveau waarop dit bekeken kan worden is het niveau van de onderwijsprogramma's. Hoe is mondiale duurzame ontwikkeling opgenomen in de programma's van het basisonderwijs, de basisvorming, VMBO en tweede fase? Op deze vraag wordt een antwoord gezocht in deel 1. De kerndoelen van basisschool tot eindexamen, die betrekking hebben op mondiale duurzame ontwikkeling, worden naast elkaar gezet. Hierdoor wordt duidelijk wat leerlingen in hun schoolloopbaan zouden moeten bestuderen. Als aanvulling daarop wordt bekeken welke plaats mondiale duurzame ontwikkeling inneemt in de voorstellen voor de nieuwe examenprogramma's havo en vwo.

Een ander niveau waarop de plaats van mondiale duurzame ontwikkeling aan bod komt betreft de uitvoering. Wat doen docenten met het onderwerp? De enquête, gehouden onder docenten aardrijkskunde, zoekt antwoord op vragen als: hoe belangrijk vinden docenten mondiale duurzame ontwikkeling en is het volgens hen nu voldoende opgenomen in het programma. De enquête-resultaten staan centraal in deel 2.

Docenten ontwikkelen allerlei lessen en projecten. Maar die blijven vaak binnen de school. Dit onderzoek heeft het doel een aantal van die aardrijkskundelessen en - projecten, gericht op mondiale duurzame ontwikkeling, te beschrijven en naar buiten te brengen. Dit heeft een tweeledig doel. Ten eerste meer inzicht te krijgen in de manier waarop mondiale duurzame ontwikkeling binnen aardrijkskunde aan bod komt. En ten tweede het naar buiten brengen van voorbeelden die als inspiratiebron kunnen dienen voor andere docenten. Deze praktijkvoorbeelden worden in deel 3 beschreven.

Het tussenniveau, de aardrijkskundemethodes, wordt hier niet nader bestudeerd. Zijdelings zal de rol van methodes wel naar voren komen.



Deel 1
Mondiale duurzame ontwikkeling in de aardrijkskunde programma's

1.1 Het begrip

Mondiale duurzame ontwikkeling (MDO) is een veelomvattend begrip. Van der Vaart geeft in het rapport 'Mondiale duurzame ontwikkeling als aandachtsveld in het Nederlands onderwijs' (Van der Vaart, 2000,1) aan: '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. (...) 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 trekken.'

Mondiale duurzame ontwikkeling wordt gezien als een proces met economische, ecologische en sociale dimensies. De NCDO stelt dat de samenhang tussen die dimensies essentieel is (NCDO-website). Daarbij zit in het begrip een ruimtelijke component (hier en daar) en een tijdscomponent (nu en de toekomst). Het betreft dus een proces waarbij rekening wordt gehouden met gebieden en samenlevingen over de hele wereld en met toekomstige generaties. Deze aspecten komen alle naar voren in de acht Millenniumdoelstellingen van de Verenigde Naties (zie kader 1.1). Een doelstelling van de NCDO is de realisatie van deze Millenniumdoelstellingen.

Bij het bekijken van de kerndoelen en eindtermen van de examens en het afnemen van de enquête is het belangrijk concreet te maken welke inhoudelijke thema's binnen aardrijkskunde onder het begrip mondiale duurzame ontwikkeling vallen. We gaan hier uit van onderwerpen die situaties in en relaties met ontwikkelingslanden beslaan en onderwerpen waarin het milieu met ontwikkelingslanden of een mondiale dimensie is verbonden.

Op basis van bovenstaande beschrijving is in dit rapport bij gebruik van het begrip mondiale duurzame ontwikkeling, in het kader van het aardrijkskundeonderwijs, uitgegaan van de volgende aspecten:

- Inhoudelijk:
  - situaties in en relaties met ontwikkelingslanden en mondiale milieuproblematiek
  - hier en daar
  - heden en toekomst
- Vaardigheden
  - meningsvorming en bewustwording

1. Het aantal mensen dat in extreme armoede leeft, moet in 2015 tenminste tot de helft zijn teruggebracht ten opzichte van 1990.
2. In 2015 moeten alle kinderen in alle landen basisonderwijs volgen.
3. Vooruitgang naar gendergelijkheid en de empowerment van vrouwen moet worden gerealiseerd door ongelijkheid van genderparticipatie in het onderwijs te elimineren voor 2005.
4. De sterftecijfers van kinderen onder de 5 jaar moeten in 2015 in elk ontwikkelingsland zijn teruggedrongen met tweederde ten opzichte van 1990.
5. Het niveau van moedersterfte moet in 2015 in elk ontwikkelingsland zijn teruggedrongen met driekwart ten opzichte van 1990.
6. Voor het jaar 2015 zal een halt worden toegeroepen aan de verspreiding van HIV/Aids, malaria en andere ziekten.
7. Waarborgen van een duurzame milieu voor 2015 door het integreren van duurzame ontwikkeling in nationaal beleid en programma's, het keren van het verlies van natuurlijke hulpbronnen en halvering van het aantal mensen zonder toegang tot veilig drinkwater. Voor 2020 moeten de levensomstandigheden van ten minste 140 miljoen bewoners van krottenwijken aanzienlijk zijn verbeterd.
8. Er wordt een mondiaal samenwerkingverband (partnership) voor ontwikkeling gesloten, met afspraken over good governance, en de ontwikkeling van een open en eerlijk, voorspelbaar, rule-based en non-discriminatoir handels- en financieel systeem, een oplossing van het schuldenvraagstuk en de overdracht van nieuwe technologieën.

Bron: NCDO-website, 2003

Kader 1.1 Millenniumdoelstellingen van de Verenigde Naties

1.2 MONDIALE DUURZAME ONTWIKKELING IN DE HUIDIGE AARDRIJKSKUNDEPROGRAMMA'S IN HET PRIMAIR EN VOORTGEZET ONDERWIJS

Introductie

Hoe, hoeveel en wanneer komt mondiale duurzame ontwikkeling aan bod bij het vak aardrijkskunde? Op deze vraag moet deze paragraaf antwoord geven. Dat gebeurt door naar de onderwijsprogramma's te kijken. Een onderdeel van het eerder genoemde rapport 'Mondiale duurzame ontwikkeling als aandachtsveld in het Nederlands onderwijs' (Van der Vaart, 2000,1) besloeg de beschrijving en analyse van mondiale duurzame ontwikkeling in de onderwijsprogramma's van verschillende schoolvakken. Aardrijkskunde was een van die vakken. Hier wordt daar alleen voor het vak aardrijkskunde op door gegaan. Van alle kerndoelen en eindtermen, van primair en voortgezet onderwijs, is bekeken of ze ontwikkelingslanden betreffen en of ze milieuvraagstukken betreffen die verbonden zijn met ontwikkelingslanden of met een mondiale dimensie. Alle kerndoelen en eindtermen waarvoor dit geldt zijn in kaders gezet. Verder is per onderwijsfase

een korte karakterisering opgenomen. De praktijkvoorbeelden, die in deel drie van dit boekje zijn beschreven, worden bij het betreffende programma en onderwerp aangestipt.

Duidelijk zal zijn dat niet alle kerndoelen en eindtermen die ontwikkelingslanden beslaan de verschillende dimensies van mondiale duurzame ontwikkeling in zich hebben. Daar waar een koppeling voorkomt tussen ontwikkeling en milieu wordt dit vermeld. Daar komen namelijk de economische, sociale en ecologische dimensies van mondiale duurzame ontwikkeling aan bod.

Primair onderwijs

In het basisonderwijs zijn er voor het vak aardrijkskunde twee kerndoelen die naar ontwikkelingslanden verwijzen (zie kader 1.2). Daarin wordt aandacht besteed aan migratiestromen van en naar Nederland en aan aspecten van het dagelijks leven in ontwikkelingslanden. Hierbij wordt een vergelijking gemaakt tussen het leven in Nederland en verschillende landen in Latijns Amerika, Azië en Afrika.

7. Leerlingen moeten begrijpen dat ontwikkelingen in Nederland veelal niet op zichzelf staan, maar zijn ingebed in een groter verband. Daarbij moeten onder andere aan de orde komen: 'migraties naar en vanuit Nederland in heden en verleden.'
8. Leerlingen 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 Afrika.

Kader 1.2: MDO in het Basisonderwijs

Basisvorming

In de basisvorming van het voortgezet onderwijs verwijzen zes van de vierentwintig kerndoelen naar ontwikkelings- en milieuproblematiek (zie kader 1.3). Een aantal kerndoelen zijn alleen op de mondiale milieuproblematiek gericht en een aantal alleen op ontwikkeling(slanden). Eén kerndoel, namelijk 18b, maakt een verbinding tussen de thema's en legt een verband tussen milieu en ontwikkeling. Voor wat betreft het ontwikkelingsvraagstuk moeten leerlingen verschillen en overeenkomsten tussen gebieden op aarde op basis van een reeks kenmerken vaststellen. Het gaat daarbij om bevolking, economie, welvaart en levensomstandigheden, politiek en cultuur. Daarnaast moeten ze het ontwikkelingsvraagstuk kunnen beschrijven, verklaren en analyseren. Het aandragen van oplossingen en het vormen van een mening vormt de volgende stap. Hier bestaat duidelijk ruimte om tot meer betrokkenheid van leerlingen met betrekking tot de verschillen in de wereld te komen. Het praktijkvoorbeeld 'Duurzame ontwikkeling in Benin, in een zustergemeente van de school', beschreven in deel 3, probeert die betrokkenheid te vergroten door leerlingen concrete plannen te laten bedenken om de gemeente Boukombé in Benin te steunen.

In de kerndoelen is met betrekking tot milieu opgenomen dat leerlingen milieuvraagstukken in Europa en de wereld kunnen beschrijven en verklaren en deze koppelen aan economische, demografische en technologische ontwikkelingen. Hier wordt de koppeling naar duurzame ontwikkeling gemaakt.

Op dit geheel sluit kerndoel 4 aan, één van de aardrijkskundige vaardigheden. Deze vereist dat leerlingen onder andere op het gebied van milieu, duurzame ontwikkeling en ontwikkelingsproblematiek een mening kunnen formuleren en daar eigen gedragskeuzen aan kunnen verbinden. Middels dit kerndoel bestaat er in het programma van de basisvorming dus expliciet aandacht voor het werken aan bewustwording en betrokkenheid met betrekking tot milieu en ontwikkelingsproblematiek. Het is dus een taak van docenten om dit in de lespraktijk aan bod te laten komen.

Bovenstaande kerndoelen en domeinen worden door uitgevers vertaald naar aardrijkskundemethodes. In 2000 hebben Béneker en Van der Vaart bekeken hoe ontwikkelingslanden in verschillende aardrijkskundemethodes van de basisvorming aan bod kwamen. Ze stellen dat de schoolboeken de koers van de kerndoelen volgen, maar dat er in de interpretatie ervan zeker verschillen zijn. De structurele kenmerken van het ontwikkelingsvraagstuk komen in de bestudeerde methodes behoorlijk aan bod. De aanpak ervan is volgens hen wel vrij traditioneel. Er wordt met name gekeken naar economische en demografische factoren. De culturele aspecten komen minder goed naar voren. Ze wijten dit aan de kerndoelen (Béneker & Van der Vaart, 2000). Om ook dat aspect te belichten zou de docent daar dus zelf meer aandacht aan moeten besteden.

Examenprogramma vmbo

Na de basisvorming volgen de examenprogramma's voor vmbo, havo en vwo. De havo en vwo programma's hebben grotendeels een zelfde opzet. Het vmbo-programma kent een andere indeling van onderwerpen.

Het vmbo-examenprogramma bestaat uit een kerndeel van zes inhoudelijke domeinen en een verrijkingsdeel. Dit verrijkingsdeel geldt alleen voor de gemengde en theoretische leerweg. Situaties in en relaties met ontwikkelingslanden en mondiale milieuproblematiek zijn duidelijk vertegenwoordigd in het vmbo-programma. De thema's komen via twee van de zes domeinen naar voren. Namelijk de domeinen 'omgaan met natuurlijke hulpbronnen' en 'internationalisering van de kleding en schoenenmarkten' (zie kader 1.4). Binnen beide kerndelen komt een koppeling van ontwikkelingslanden en milieu voor. Zo moeten leerlingen bij 'omgaan met natuurlijke hulpbronnen' bijvoorbeeld 'maatregelen in een rijk nat land en een arm nat land met elkaar vergelijken'. Daarnaast betreffen nog vier van de zes verrijkingsdelen milieu- en of ontwikkelingsproblematiek. Dit programma biedt inhoudelijk dus veel aanknopingspunten om in de aardrijkskundeles mondiale duurzame ontwikkeling een plaats te geven. Opvallend is dan dat de enquête geen praktijkvoorbeelden van lessen of projecten voor de derde en vierde klas van het vmbo heeft opgeleverd.

Aardrijkskundige vaardigheden

4 De leerlingen kunnen uitleggen hoe zij in het dagelijkse leven te maken hebben met aardrijkskundige vraagstukken, (...) o.a. op het gebied van milieu en duurzame ontwikkeling, (...), ontwikkelingsproblematiek en -samenwerking. In dat verband kunnen zij: een beargumenteerde mening geven over het vraagstuk, voorbeelden geven hoe hun eigen gedragskeuzen gerelateerd zijn aan het vraagstuk, mogelijke maatregelen voor de aanpak van het vraagstuk inventariseren, inventariseren welke bijdrage zij kunnen leveren om het vraagstuk aan te pakken.

Multiculturele samenleving

14 De leerlingen kunnen het multiculturele karakter van de samenleving in Nederland beschrijven en verklaren. In dat verband kunnen zij: verschillende migrantengroepen en hun herkomstgebieden inventariseren en lokaliseren; motieven voor migratie naar Nederland beschrijven met behulp van push- en pull factoren.

Natuur en milieu

18a De leerlingen kunnen voorbeelden van belangrijke milieuvraagstukken in Europa en de wereld beschrijven en verklaren. In dat verband kunnen zij: voorbeelden van milieuvraagstukken herkennen, noemen en beschrijven. Zij betrekken daarbij milieuproblemen met een grensoverschrijdend karakter in Europa in relatie tot Nederland (zoals lucht- en watervervuiling) en mondiale milieuproblemen (zoals ontbossing, aantasting van de ozonlaag, het broeikaseffect en woestijnvorming);

18b De leerlingen kunnen deze milieuvraagstukken in verband brengen met economische, demografische en technologische ontwikkelingen. Zij betrekken daarbij bevolkingsgroei, welvaartsontwikkeling en -verdeling en menselijke behoeften aan natuurlijke hulpbronnen.

Internationale ontwikkelingen

22 De leerlingen kunnen in de wereld belangrijke deelgebieden onderscheiden op grond van sociaal-geografische kenmerken, zoals bevolking, economische activiteiten, welvaart en levensomstandigheden, politiek en cultuur. In dat verband kunnen zij op basis van genoemde kenmerken:
- verschillende typen welvarende en ontwikkelingslanden herkennen en lokaliseren
- verschillen en overeenkomsten tussen typen landen beschrijven en verklaren. Zij betrekken daarbij de invloed van verschillende culturen waaronder de westerse cultuur.

23 De leerlingen kunnen aan de hand van een ontwikkelingsland kenmerken van het ontwikkelingsvraagstuk beschrijven en verklaren. In dat verband kunnen zij:
- kenmerken van een ontwikkelingsland beschrijven in vergelijking tot Nederland;
- het (voort)bestaan van kenmerken van het ontwikkelingsvraagstuk verklaren met interne en externe factoren.

24 De leerlingen kunnen voor kenmerken van het ontwikkelingsvraagstuk oplossingsalternatieven aandragen. In dat verband kunnen zij voorbeelden van maatregelen in ontwikkelingslanden en welvarende landen gericht op de verbetering van de situatie in ontwikkelingslanden herkennen en noemen.

Kader 1.3: MDO in de Basisvorming

In het programma zijn geen concrete landen opgenomen, maar wel verwijzingen naar type landen die besproken dienen te worden. Bijv.: 'Daarbij betrekt hij / zij minimaal een vergelijking tussen twee landen met een verschillend ontwikkelingspeil, bijvoorbeeld een ontwikkelingsland en een Oost-Europees land of twee ontwikkelingslanden'. Methodemakers of docenten kunnen daarbinnen zelf landen uitkiezen.

Kerndeel: Omgaan met natuurlijke hulpbronnen

1 De mogelijkheden van het gebruik van zoet water op aarde in relatie tot de draagkracht van de aarde beschrijven, verklaren en beoordelen.
2 Groot- en kleinschalige maatregelen gericht op duurzaam gebruik van water beschrijven, verklaren en beoordelen.
3 De verschillen in kwantiteit en kwaliteit van zoet water en in maatregelen gericht op duurzaam gebruik van zoet water tussen regio's vergelijken.

Verrijking: Omgaan met de natuurlijke hulpbron energie

De mogelijkheden van het energieverbruik op aarde in relatie tot de draagkracht van de aarde beschrijven en verklaren en de maatregelen gericht op duurzaam en milieuvriendelijk energiegebruik beoordelen met Nederland als referentiekader.

Internationalisering van de kleding- en schoenenmarkten

1 De ontwikkeling van de kleding- en schoenenproductie in tijd en ruimte beschrijven en verklaren.
2 De gevolgen van internationalisering van de kleding- en schoenenindustrie voor lagelonenlanden beschrijven, verklaren en beoordelen.
3 Het proces van internationalisering van de kleding- en schoenenindustrie in twee regio's vergelijken.

Verrijking: Internationalisering van de voedselproductie

De gevolgen van internationalisering van de voedselproductie beschrijven, verklaren en beoordelen.

Verrijking: Vluchtelingen in Nederland

Het migratieproces van vluchtelingen naar Nederland vanaf de jaren '70 beschrijven en verklaren en het toelatings- en spreidingsbeleid van Nederland beschrijven en beoordelen.

Verrijking: Transport in een ontwikkelingsland

De betekenis van de verkeersinfrastructuur voor de regionale ontwikkeling van een (deelgebied in een) ontwikkelingsland beschrijven, verklaren en beoordelen.

Kader 1.4: MDO in het vmbo-examenprogramma

Examenprogramma havo en vwo

Het huidige examenprogramma voor het vwo bestaat uit acht domeinen. Het havo- examenprogramma bestaat uit zes domeinen. Deze domeinen zijn net als het vmbo-programma thematisch gerangschikt. Binnen deze domeinen zijn er verschillende subdomeinen waarin ontwikkelingslanden en mondiale milieuvraagstukken genoemd worden (zie kaders 1.5 en 1.6). Ook het domein regionale beeldvorming biedt mogelijkheden voor invulling met betrekking tot ontwikkelingslanden. Maar aangezien in de subdomeinen een dergelijke verwijzing niet is opgenomen, staat dit domein niet vermeld in onderstaande kaders.

Politiek en Ruimte

9 Territoriale conflicten in niet-westerse gebieden analyseren en daarbij een relatie leggen met het spanningsveld tussen het regionale bewustzijn van de betrokkenen en de politiek-ruimtelijke organisatie van de betreffende gebieden.
11c De gevolgen van de samenwerking in de EU aangeven voor de (...) relaties met gebieden buiten Europa, met name ontwikkelingslanden, Japan en de NAFTA.

Migratie en Mobiliteit

15 Actuele migratie- en mobiliteitsstromen analyseren en interpreteren. (... onder andere vluchtelingenstromen, mondiale Zuid-Noord-migratie, migratiebewegingen binnen ontwikkelingslanden).
16 Actuele migratievraagstukken analyseren en beoordelen. (...onder andere: de betekenis aangeven van migratiestromen tussen rurale vertrekgebieden en stedelijke vestigingsgebieden binnen een ontwikkelingsland).

Vervoer en Ruimtelijke Inrichting

21 Het verband tussen vervoersinfrastructuur en regionale ontwikkeling in een ontwikkelingsland analyseren en beoordelen.

Mens en Milieu

24 De manier waarop de mens omgaat met het natuurlijke milieu beoordelen in het licht van duurzame ontwikkeling. (... Hij betrekt daarbij relevante ontwikkelingen in de samenleving zoals bevolkingsontwikkeling, ontwikkeling van de welvaart, technologische ontwikkelingen, en de belasting van het natuurlijk milieu).
25 De omvang van de beschikbare milieugebruiksruimte vaststellen.
- Voor de bewoners van Nederland en van een ontwikkelingsland vaststellen wat de omvang is van de verschillende hulpbronnen, die de milieugebruiksruimte vormen.
- Maatregelen aangeven die men kan nemen om de milieugebruiksruimte ten aanzien van bodem en zoet water te handhaven dan wel te vergroten.

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.

Kader 1.5: MDO in het vwo-examenprogramma

Binnen het huidige vwo-programma zijn er meer aanknopingspunten voor mondiale duurzame ontwikkeling dan in het havo-programma. Het havo-programma is minder omvangrijk en juist een aantal subdomeinen met betrekking tot ontwikkelingslanden en mondiale milieuproblematiek is samengevoegd of weggelaten. Onderwerpen die behandeld worden betreffende ontwikkelingslanden zijn: conflicten, handel, migratievraagstukken, vervoer en ontwikkeling en milieu. In de basisvorming was een blokje van kerndoelen met betrekking tot de ontwikkelingsproblematiek opgenomen. In de tweede fase programma's wordt op die basis voortgebouwd aan de hand van thema's die in de verschillende domeinen zijn verweven. De aandacht voor situaties in en relaties met ontwikkelingslanden is in het tweede fase programma meer thematisch en daardoor dus meer gefragmenteerd.

Mondiale milieuproblematiek is in het vwo-programma vertegenwoordigd in het domein Mens en Milieu middels de kernwoorden: duurzame ontwikkeling, milieugebruiksruimte en afwenteling. Hier wordt ook duidelijk de koppeling gemaakt tussen milieu en ontwikkelingslanden. Bij het domein Natuur en Milieu van het havo-programma is dit thema wat ingekort, maar komen grotendeels

66

Migratie en vervoer

9 Actuele migratiestromen analyseren en interpreteren.

11 Vervoersstromen analyseren en interpreteren (...onder andere: vervoerstromen tussen ontwikkelingslanden en Europa verklaren).

Politiek en Ruimte

14c De gevolgen van de samenwerking in de EU aangeven voor de (...) relaties met gebieden buiten Europa, met name ontwikkelingslanden, Japan en de NAFTA.

Natuur en milieu

16 De aard en omvang van de milieugebruiksruimte relateren aan de eigenschappen van het natuurlijke milieu en de voorwaarden voor duurzame ontwikkeling. Onder andere:
- Voor de bewoners van Nederland en van een ontwikkelingsland vaststellen wat de omvang is van de verschillende hulpbronnen, die de milieugebruiksruimte vormen.
- Voorwaarden inventariseren die nodig zijn voor de instandhouding of vergroting van de hulpbronnen bodem en zoet water.

Hij betrekt daarbij relevante ontwikkelingen in de samenleving zoals bevolkingsontwikkeling, ontwikkeling van de welvaart, technologische ontwikkelingen, en de belasting van het natuurlijk milieu).

17 Veranderingen in het natuurlijk milieu door menselijke activiteiten relateren aan natuurlijke veranderingen op lange termijn.

Kader 1.6: MDO in het havo examenprogramma

dezelfde aspecten aan bod. Het praktijkvoorbeeld 'energieverbruik in de toekomst' dat beschreven is in deel 3, sluit hierop aan en laat leerlingen aan de hand van vier toekomstscenario's stilstaan bij duurzame ontwikkeling en de mondiale ontwikkelingen die daar verband mee houden.

Aardrijkskunde is natuurlijk niet het enige vak waar mondiale duurzame ontwikkeling in het onderwijsprogramma aan bod komt. In het praktijkvoorbeeld 'Globalisering; een vakoverstijgend project' wordt gebruik gemaakt van de raakvlakken van de verschillende schoolvakken. Docenten aardrijkskunde, economie, maatschappijleer en geschiedenis werken daarin samen om leerlingen de effecten van globalisering te laten onderzoeken.



1.3 EEN VOORSTEL VOOR EEN NIEUW EXAMENPROGRAMMA

In augustus 2003 is het KNAG-rapport *Gebieden in perspectief. Natuur en samenleving, nabij en veraf* aan de minister van Onderwijs, mevrouw Van der Hoeven, aangeboden. Dit rapport is een voorstel voor nieuwe examenprogramma's aardrijkskunde in de tweede fase van havo en vwo. Ook van dit voorstel worden de eindtermen bekeken vanuit het perspectief van mondiale duurzame ontwikkeling.

Domein B Wereld

7 De kandidaat kan de begrippen mondialisering en tijd-ruimte compressie in onderling verband en vanuit een geografisch perspectief analyseren.
8 De kandidaat kan mondiale spreidingspatronen van economische, culturele, demografische, sociale en politieke verschijnselen beschrijven, in hoofdlijnen verklaren en aan elkaar relateren.
10 De kandidaat kan het wereldvoedselvraagstuk beschrijven en analyseren als een vraagstuk van maatschappelijke verdeling.
11 De kandidaat kan actuele discussies over het wereldvoedselvraagstuk kritisch beoordelen.
12 De kandidaat kan beleid dat is gericht op het vergroten van de voedselzekerheid in Afrika beoordelen.

Domein C Aarde

18 De kandidaat kan beleidsinitiatieven gericht op de beheersing van mondiale klimaatveranderingen beoordelen.

Domein D Zuidoost-Azië

19 De kandidaat kan de afbakening van Zuidoost-Azië analyseren. Hij of zij kan met voorbeelden aangeven dat verschillende combinaties van kenmerken verschillende gebiedstyperingen opleveren.
20 De kandidaat kan een geografische vergelijking maken tussen Zuidoost-Azië en een andere ontwikkelingsregio in de wereld.
21 De kandidaat kan de ontwikkelingsprocessen in Zuidoost-Azië in hoofdlijnen aangeven en verklaren.
22 De kandidaat kan milieuvraagstukken en natuurlijke gevaren in Zuidoost-Azië beschrijven en Analyseren.
23 De kandidaat kan kenmerken van hedendaagse ontwikkeling van Zuidoost-Azië in de steden en op het platteland, beschrijven en verklaren.
24 De kandidaat kan conflicten in Zuidoost-Azië - voor zover ze verband houden met de etnische en culturele diversiteit in de regio - beschrijven en analyseren.

Bron: Commissie Aardrijkskunde Tweede Fase, 2003

Kader 1.7: MDO in het voorstel nieuw examenprogramma vwo

Domein B Wereld

7 De kandidaat kan de situatie in het Mexicaans-Amerikaans grensgebied beschrijven en toelichten.
8 De kandidaat kan de situatie in het Mexicaans-Amerikaanse grensgebied analyseren.
9 De kandidaat kan spreidings- en relatiepatronen van economische, demografische en sociaal-culturele verschijnselen beschrijven en in hoofdlijnen verklaren.
10 De kandidaat kan het proces van mondialisering beschrijven, herkennen en in hoofdlijnen verklaren.

Domein D Indonesië

17 De kandidaat kan sociaal-geografische en fysisch-geografische kenmerken van Indonesië beschrijven en analyseren.
18 De kandidaat kan de sociaal-economische positie van Indonesië binnen de regio Zuidoost-Azië en in de wereld beschrijven en analyseren.
19 De kandidaat kan vraagstukken van landdegradatie en milieuverontreiniging in Indonesië beschrijven en analyseren.
20 De kandidaat kan conflicten in Indonesië – die verband houden met de etnische en culturele diversiteit in het land – beschrijven en analyseren.

Bron: Commissie Aardrijkskunde Tweede Fase, 2003

Kader 1.8: MDO in het voorstel nieuw examenprogramma havo

In de verantwoording van het rapport komt naar voren dat het proces van mondialisering een belangrijke rol speelt binnen het programma. Ook wordt gesteld: 'een meer duurzame ontwikkeling van de samenleving vereist dat verbanden tussen natuur en samenleving in het onderwijs de aandacht krijgen die zij verdienen' (Commissie Aardrijkskunde Tweede Fase, 2003). Van der Vaart (lid van de Commissie Aardrijkskunde Tweede Fase) antwoordt, in een interview in Geografie, op de vraag welk inhoudelijk verhaal aardrijkskunde volgens de commissie moet vertellen: ' ... Dat de kenmerken en uitgangssituaties van gebieden verschillen en dat dit invloed heeft op hun deelname aan mondialiseringprocessen, op de duurzaamheid van hun leefmilieu en op hun sociaal-economische ontwikkeling' (Donkers, 2003). Deze uitgangspunten lijken ernaar te verwijzen dat mondiale duurzame ontwikkeling een duidelijke plaats heeft in het voorstel.

Er is een groot verschil in structuur tussen het huidige programma en het voorstel voor nieuwe eindtermen. Het huidige programma is thematisch ingedeeld. Het voorstel heeft een regionaal uitgangspunt. Voor het vwo gaat het voorstel voor het nieuwe programma uit van de gebieden Wereld, Aarde, Zuidoost-Azië en Leefomgeving. Bij de havo is Zuidoost-Azië vervangen door Indonesië. Binnen deze structuur is er veel plaats voor processen in en relaties met ontwikkelingslanden (zie kader 1.7 en 1.8). In het domein Wereld wordt die ruimte gerealiseerd door middel van het thema wereldvoedselvraagstuk op het vwo en de aandacht

voor het Mexicaans-Amerikaanse grensgebied op de havo. Daarnaast is er ruimte voor het thema door het opnemen van de domeinen Zuidoost-Azië (vwo) en Indonesië (havo). Milieuproblematiek komt niet in een apart domein aan bod zoals in het huidige programma, maar heeft een plaats gekregen binnen de regionale domeinen. Zo moeten havo-leerlingen bijvoorbeeld vraagstukken van landdegradatie en milieuverontreiniging in Indonesië kunnen beschrijven en analyseren.

1.4 Conclusie

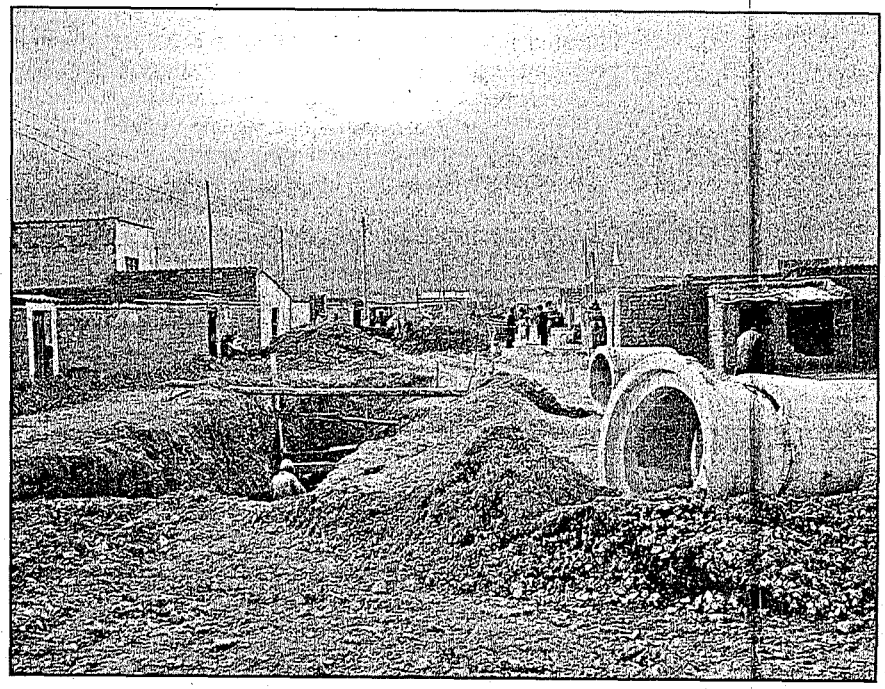
De huidige onderwijsprogramma's bij aardrijkskunde hebben allen een thematische inslag. In de programma's worden dus geen landen, regio's of werelddelen centraal gesteld. Thema's betreffende ontwikkelingslanden worden in algemene zin beschreven en kunnen door uitgevers toegepast worden op regio's.
Voor wat betreft ontwikkelingslanden moeten leerlingen na de basisvorming kenmerken van het ontwikkelingsvraagstuk kunnen beschrijven, verklaren en oplossingen kunnen aandragen. In de eindexamenprogramma's wordt er vanuit de verschillende thema's naar ontwikkelingslanden en mondiale milieuproblematiek gekeken. In de havo- en vwo-programma's betreft het losse eindtermen of subdomeinen. In het vmbo-programma is de aandacht duidelijker doordat twee hele domeinen aansluiten op de genoemde thema's (en wel 'Internationalisering van de kleding- en schoenenmarkten' en 'Omgaan met natuurlijke hulpbronnen'). Voor alle programma's geldt dat in een of enkele kerndoelen/eindtermen de koppeling ontwikkeling en milieu aanwezig is.
Het voorstel voor een nieuw eindexamenprogramma voor havo en vwo laat een nadruk op mondiale processen zien en besteedt veel aandacht aan situaties in en relaties met ontwikkelingslanden. Voor onderwijs met betrekking tot mondiale duurzame ontwikkeling geeft dit voorstel een bredere basis.

Deel 2

Resultaten van de enquête

Gedurende een periode van 2 maanden konden docenten aardrijkskunde op de website van het KNAG een enquête invullen over mondiale duurzame ontwikkeling in de aardrijkskundeles. Een bijsluiter bij het tijdschrift Geografie heeft docenten opgeroepen de enquête in te vullen. De enquête is als bijlage 1 aan dit rapport toegevoegd.

Het doel van de enquête was meer inzicht te krijgen in de vragen:
1 Hoe belangrijk vinden docenten mondiale thema's in het aardrijkskundeonderwijs?
2 Vinden docenten dat mondiale duurzame ontwikkeling voldoende in de huidige aardrijkskundeprogramma's is opgenomen?
3 Hoeveel lesuren besteden docenten aan thema's betreffende ontwikkelingslanden en mondiale milieuproblematiek?
4 Komen bovenstaande thema's aan bod via de lesmethodes, projecten of acties?



Om duidelijk te hebben dat alle respondenten bij de vragen met betrekking tot mondiale duurzame ontwikkeling uitgaan van dezelfde thema's, is zowel boven aan de enquête als bij een aantal vragen aangegeven wat we hier onder mondiale duurzame ontwikkeling verstaan. Namelijk: inhouden die het ontwikkelingsvraagstuk en/ of mondiale milieuproblematiek betreffen. Dat zijn onderwerpen die in de methodes zijn terug te vinden.

In totaal hebben 56 docenten aardrijkskunde de enquête ingevuld. Ondanks dit kleine aantal geven de resultaten een inzicht in bovenstaande vragen.

1 HOE BELANGRIJK VINDT U MONDIALE THEMA'S BINNEN HET AARDRIJKSKUNDEONDERWIJS?

De docenten hebben van acht thema's aangegeven hoe belangrijk zij deze thema's binnen het aardrijkskundeonderwijs vinden. Het betreft thema's die alle, in de vorm van domeinen of deeldomeinen, in het programma van de basisvorming zijn opgenomen. Hiervoor is gekozen omdat de meeste docenten met onderbouwklassen te maken hebben. In het rijtje van acht zijn twee thema's opgenomen die op mondiale duurzame ontwikkeling aansluiten: het ontwikkelingsvraagstuk en mondiale milieuproblematiek. Beide zijn deeldomeinen (zie kader 1.3).
De opdracht was om het belangrijkste onderwerp op plaats 1 te zetten en dus 1 punt te geven, het daaropvolgende onderwerp 2 punten en zo door tot en met acht. Het onderwerp dat dan in totaal het minste aantal punten heeft, is door de docenten gezamenlijk als belangrijkste gekozen. Tabel 2.1 geeft de belangrijkste resultaten weer. De volledige tabel is als bijlage 2 opgenomen.
Als belangrijkste van de acht thema's is het ontwikkelingsvraagstuk naar voren gekomen. Tussen de eerste en tweede plaats, de mondiale milieuproblemen,

Thema	*Gekozen rangorde*	*Totaal aantal punten**	*Aantal keren op plaats 1*
Ontwikkelingsvraagstuk	**1**	**159**	**18**
Mondiale milieuproblemen	2	229	5
Stedelijke en landelijke gebieden	3	237	9
Nederlandse landschap	4	240	7
Eigen omgeving	5	241	9
Multiculturele samenleving	6	257	4
Europa, EU	7	253	4
Recreatie, vakantiegebieden	8	331	0

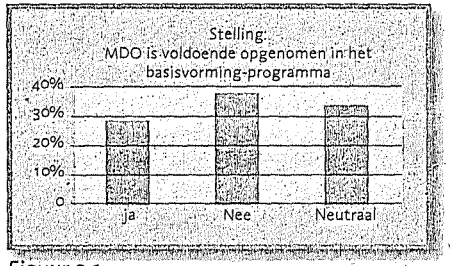
* Hoe lager het eindtotaal, hoe belangrijker het thema volgens de respondenten

Tabel 2.1: Acht thema's door docenten op volgorde van belangrijkheid gezet

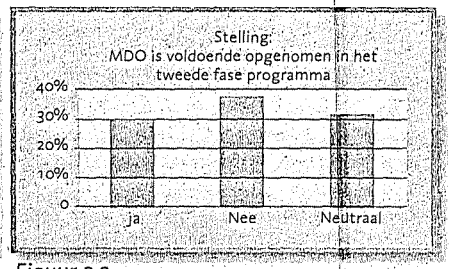
zit een groot gat. Op nummer drie staat het thema stedelijke en landelijke gebieden. Plaats twee tot en met zeven zitten qua totaal puntenaantal dicht bij elkaar. Nummer 8, het thema recreatie en vakantiegebieden, volgt op afstand. Mondiale thema's eindigen het hoogst, gevolgd door nationale onderwerpen. Europa en vakantiegebieden eindigen onderaan. In een enquête uit 2000 waar docenten om een ideaal vwo-programma werd gevraagd, kwamen de mondiale en nationale schaal ook als belangrijkst uit de bus (Van der Vaart, 2000, 2).
Gekeken naar het aantal keren dat een onderwerp op de eerste plaats is gezet, vallen een aantal zaken op. Het ontwikkelingsvraagstuk staat duidelijk bovenaan. Daarop volgen de onderwerpen stedelijke en landelijke gebieden en de eigen omgeving. Mondiale milieuproblematiek krijgt minder eerste plaats noteringen, maar is door de constante hoge plaatsingen toch boven deze onderwerpen in het puntentotaal gekomen.

2 VINDT U DAT MONDIALE DUURZAME ONTWIKKELING VOLDOENDE IN DE AARDRIJKSKUNDEPROGRAMMA'S AAN BOD KOMT?

Aangezien het ontwikkelingsvraagstuk en mondiale milieuproblematiek boven aan het lijstje zijn geëindigd, is een logische vervolgvraag: vinden docenten dat mondiale duurzame ontwikkeling voldoende in de onderwijsprogramma's is opgenomen. De docenten kregen deze vraag voorgelegd voor de basisvorming, het vmbo-examenprogramma en het tweede fase programma (havo en vwo). Uit figuur 2.1 en 2.2 blijkt dat het meest gekozen antwoord is, dat er momenteel te weinig mondiale duurzame ontwikkeling in het basisvormingprogramma en het tweede fase programma is opgenomen. Eén van de docenten voegt toe: 'Zou er meer mee willen doen ... Het moet ook (weer) een prominentere rol krijgen in het aardrijkskunde onderwijs.' De discussie is echter groot, want de groep die vindt dat het momenteel voldoende aan bod komt is niet veel kleiner. Er is dus geen sprake van een eenduidige mening. Opvallend is dat ook veel docenten zich in het midden houden door een neutrale stem te geven. Het merendeel van deze stemmen is gegeven door docenten die geen les geven in de betreffende klassen. Omdat slechts een klein deel van de respondenten van deze enquête les geeft in de 3e en 4e klas van het VMBO is er over die antwoorden niets te zeggen.



Figuur 2.1

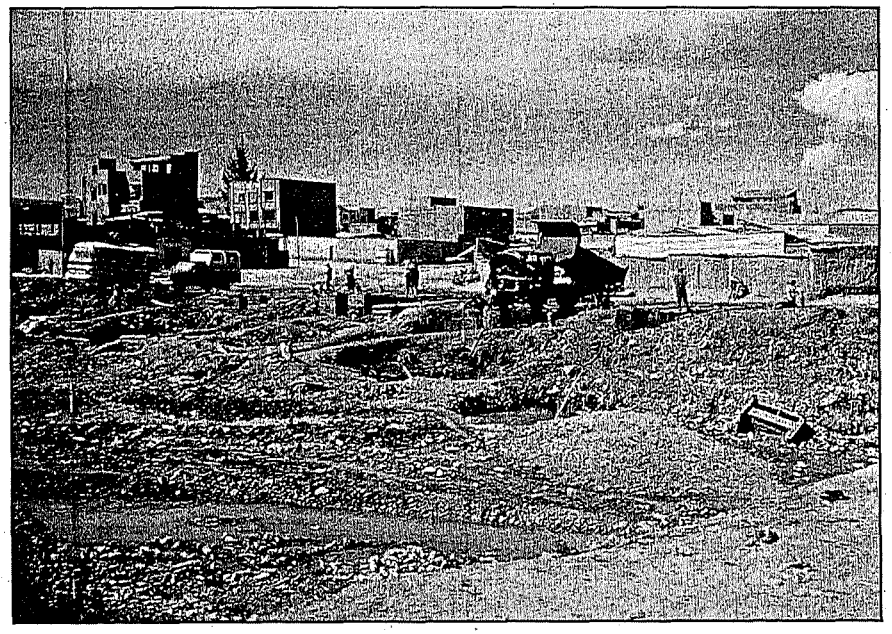


Figuur 2.2

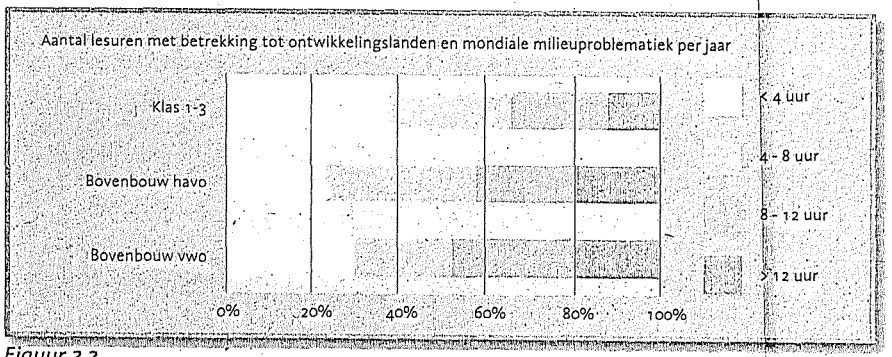
3 Hoeveel uur komen thema's betreffende ontwikkelingslanden en mondiale milieuproblematiek aan bod in de aardrijkskundeles?

Docenten werd gevraagd per schooljaar in te vullen hoeveel lesuren er besteed werden aan het ontwikkelingsvraagstuk en mondiale milieuproblemen. Zoals figuur 2.3 laat zien krijgt zo'n 40% van de onderbouwklassen van de respondenten minder dan 4 lesuur per jaar over deze onderwerpen. Uitgaande van 40 lesweken met 2 uur aardrijkskunde per week (in de praktijk door lesuitval om verscheidene redenen waarschijnlijk minder) valt op hoe weinig lesuren per jaar er gemiddeld besteed worden aan deze onderwerpen. Terwijl wel zo'n kwart van de kerndoelen ontwikkelingslanden en mondiale milieuproblemen betreft. Daarbij moet er natuurlijk wel aan gedacht worden dat het aantal kerndoelen dat een thematiek beschrijft niet recht evenredig hoeft te zijn aan de hoeveelheid aandacht dat een onderwerp in de methodes krijgt toebedeeld. Daarvoor zouden de verschillende aardrijkskundemethodes nader bekeken moeten worden.

In de bovenbouw ligt het gemiddeld aantal lesuren m.b.t mondiale duurzame ontwikkeling wat hoger. In de bovenbouw vwo krijgt bijna vijftig procent van de klassen van de respondenten meer dan 8 lesuren per jaar te maken met genoemde thema's. Het derde en vierde jaar van het vmbo zijn weer niet in de figuur opgenomen vanwege te weinig gegevens.



Het aantal uren dat thema's over mondiale duurzame ontwikkeling aan bod komen, heeft bij de meeste docenten te maken met de methode. De overgrote meerderheid van de respondenten geeft namelijk aan dat de klassen waar mondiale duurzame ontwikkeling bij hen veel aan bod komt, de methode aanbiedt. Uit een onderzoek van COS Rijnmond en Midden Nederland naar mondiale vorming komt ook naar voren dat docenten in het voortgezet onderwijs sterk vak- en examengericht zijn. Methodes blijken de basis voor het lesprogramma. En mondiale onderwerpen komen dus aan bod, daar waar de methode het aan biedt (COS, 2003).
Ongeveer een derde van de docenten geeft aan het meer aan te bieden daar waar het programma ruimte geeft. Een enkeling geeft aan extra tijd aan de betreffende thema's te besteden vanwege eigen interesse.



Figuur 2.3

4 Aardrijkskundemethode, project of actie?

Alle docenten geven aan dat duurzame ontwikkeling in hun lessen aan bod komt via de methode, in de meeste gevallen aangevuld met eigen toevoegingen. Een kleinere groep laat het onderwerp ook in lessen buiten het boek om naar voren komen, of via een project. Voorbeelden van projecten die genoemd worden zijn een energieproject en een vakoverstijgend project over India. Op ongeveer een vijfde van de scholen van de respondenten wordt er een actie opgezet. Als voorbeeld wordt een inzamelingsactie genoemd voor de bouw van een lagere school in Kenya.

Een kleine groep geeft aan ook lesmateriaal of informatie van ontwikkelings- of natuur- en milieu-organisaties te gebruiken. Zo'n dertig procent van de docenten kent dergelijk lesmateriaal. Ongeveer de helft daarvan gebruikt het wel eens. Op de vraag van welke organisaties men lesmateriaal kent (of welke voorbeelden van extra lesmateriaal) komen de volgende antwoorden: Novib (o.a Do-it), Unicef, Centrum Mondiaal Onderwijs, Landendocumentatie KIT, Tropenmu-

103

seum, Cd-rom Click the Globe, Samsam, COS (Groningen), Milieudefensie, WNF, Greenpeace, Vereniging Natuurmonumenten, IVN, CNME, Diskette 'Ecologische Voetafdruk'. De cd-rom Do-it van Novib wordt meerdere malen genoemd. Deze is bijgevoegd bij de aardrijkskundemethode Wereldwijs en daarom in ieder geval bij de gebruikers van die methode bekend.
Dat 30% van de respondenten aangeeft lesmateriaal of informatie van een of meerdere van bovenstaande organisaties te kennen, zegt dus ook dat 70% van de docenten daar niet van op de hoogte is. Daar ligt dus nog een taak voor de ontwikkelings- en natuur en milieuorganisaties die zich op het onderwijs richten.

Waar vragen docenten om?
Een aantal docenten heeft aangegeven aan wat voor materiaal ze behoefte hebben en waaraan juist niet. Hieronder een aantal opmerkingen bij elkaar gezet.

Wel
'Zeer bruikbaar zou zijn: een opvolger van de korte videofilmpjes over onderontwikkeling die destijds bij de Geo onderbouw zijn gemaakt en een opvolger op de serie over West-Afrika van de NOT (begin jaren '90).'

'Geef suggesties die aansluiten bij de meest gebruikte methodes in de onderbouw en bij de onderwerpen Mens en milieu/ Natuur en milieu en Politiek en Ruimte in de bovenbouw.'

'Extra Geotopics (NOT) over facetten van mondiale duurzame ontwikkeling en onderontwikkeling, waarbij de diversiteit van de problematiek in verschillende delen van de wereld aanschouwelijk wordt besproken zijn altijd welkom.'

'Video of case waarin een bepaald thema of een serie begrippen toegepast wordt dat aansluit op de methode. Zodat het deels vervanging, deels verdieping op de methode is zonder dat er weer een heel project gedaan moet worden. Daar is weinig tijd voor.'

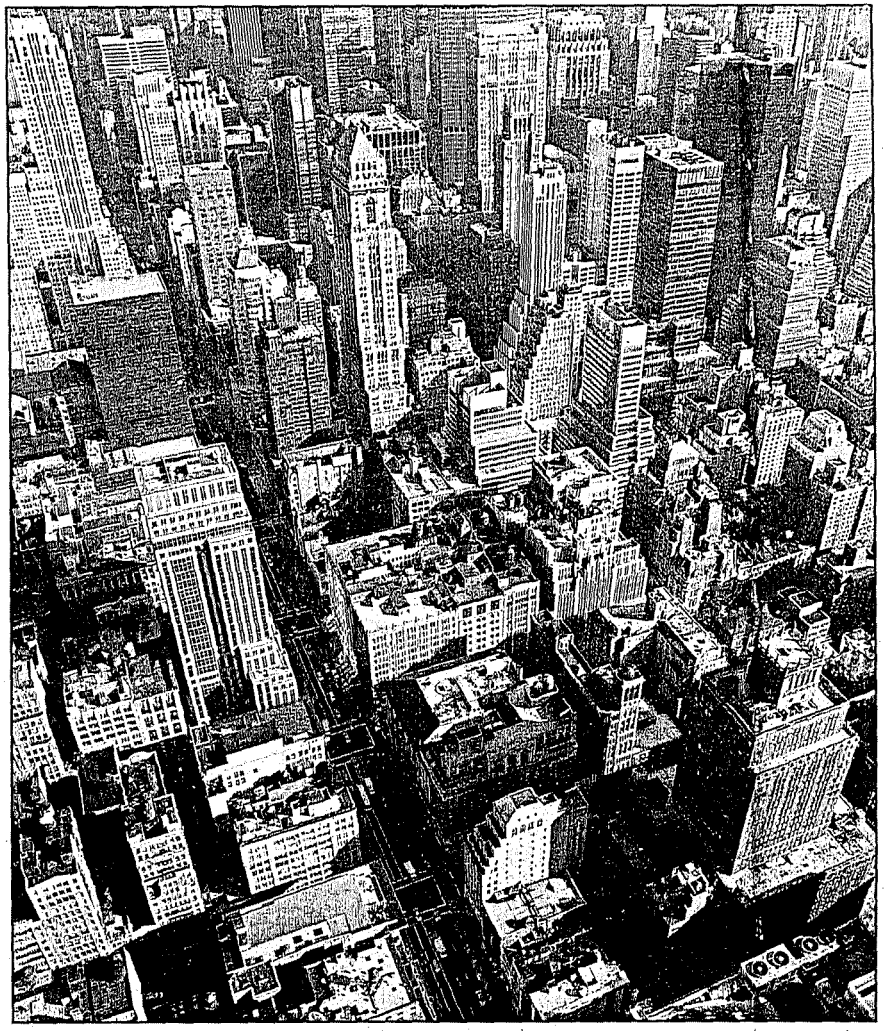
Niet
'Ik zit absoluut niet op kant en klaar materiaal te wachten, want dat is toch al weer snel verouderd of oudbollig. Dus geen werkbladen, CD-Roms en dergelijke!!!!!!'

'Wat die educatieve producten van ontwikkelingsorganisaties en dergelijke betreft, ik gebruik ze niet (meer), omdat ze te vaak eenzijdige en gekleurde informatie bevatten en onderwijskundig van slechte kwaliteit zijn.'

'Dikke flauwekul al die aparte lesbrieven. Een beetje docent verweeft elk aansprekend en actueel onderwerp zo door z'n lessen heen.'

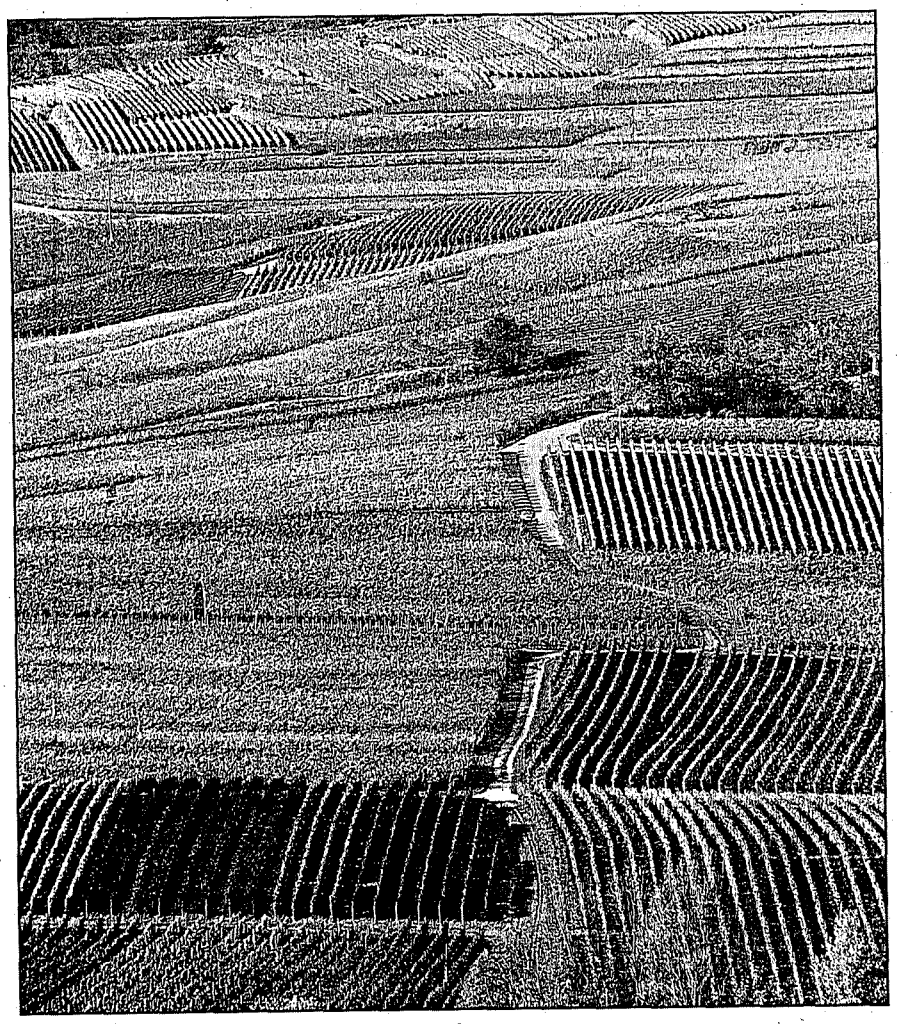
Kader 2.1

Een aantal docenten heeft een extra opmerking gemaakt over het wel of niet nodig hebben van extra materiaal (zie kader 2.1). Het gaat om losse opmerkingen, maar er spreekt wel een boodschap uit voor instellingen en organisaties die buiten de methoden om het een en ander willen aanbieden. Deze docenten willen wel extra materiaal, maar dat moet aan een paar eisen voldoen: het moet gemakkelijk te integreren zijn in de les (zoals video's) en moet aansluiten bij de methodes en dus de onderwijsprogramma's (zoals suggesties bij bestaande methodes).



Conclusie

Methodes, en daarmee indirect dus de programma's, spelen een belangrijke rol. Zij vormen veelal de leidraad voor de lesinhoud. Docenten geven aan de mondiale onderwerpen erg belangrijk te vinden. Maar het aantal lesuren dat docenten zeggen te besteden aan de onderwerpen van het ontwikkelingsvraagstuk en mondiale milieuproblematiek, blijkt voor veel klassen niet hoog in aantal te zijn. Wel blijkt uit de praktijk dat bij aardrijkskunde naast de methode ook projecten en acties een rol spelen bij het onderwijs omtrent mondiale duurzame ontwikkeling.



105

Deel 3
Praktijkvoorbeelden;
mondiale duurzame ontwikkeling in de aardrijkskundeles

Een van de vragen in de enquête was een goede, leuke inspirerende les (of project) te beschrijven die mondiale duurzame ontwikkeling betreft. Het voornaamste doel hiervan was het aandragen van lesideeën voor andere docenten aardrijkskunde. Op deze manier kan er van elkaars expertise gebruik gemaakt worden. Er zijn drie projecten/lessen geselecteerd, verschillend van opzet, inhoud en werkvorm.

Case 1: Globalisering: een vakoverstijgend project
Case 2: Duurzame ontwikkeling in Benin, in een zustergemeente van de school
Case 3: Energiegebruik in de toekomst

Bij de selectie van de lessen is naar verschillende aspecten gekeken:

- **Inhoudelijk** De inhoud van de lessen of projecten moet binnen het begrip mondiale duurzame ontwikkeling vallen. Binnen aardrijkskunde betreft het dan onderwerpen waarbij processen in en relaties met ontwikkelingslanden aan bod komen of de mondiale milieuproblematiek wordt uitgelicht. Bij deze onderwerpen spelen verschillende dimensies een rol. Belangrijk bij de selectie is dat de mondiale component aanwezig is. Ook worden criteria voor ontwikkelingseducatie in de gaten gehouden. Zoals: laat het dagelijks leven in het Zuiden zien, informeer over oorzaken, gevolgen en oplossingen van het verdelingsvraagstuk, verduidelijk hoe afhankelijk Noord en Zuid van elkaar zijn etc. (LSO, 1996 -LSO is in 2001 overgegaan in Alice O)

- **Aansprekend en uitdagend** Het is belangrijk dat het een les betreft die leerlingen zal aanspreken en enthousiasmeren. Simpel gezegd: is de les leuk. Daarbij speelt de inhoud een rol, hoe deze aan bod komt, maar ook de werkvorm. Ook heel belangrijk is dat betrokkenheid vergroot wordt en dat er ruimte is voor meningsvorming.

- **Uitvoerbaar** De praktijkvoorbeelden zijn bedoeld voor docenten. Een belangrijke randvoorwaarde waar docenten mee te maken hebben is tijd. De opgenomen voorbeelden variëren daarom van weinig voorbereiding naar een uitgebreidere organisatie. Ook qua benodigdheden en faciliteiten is er uitgegaan van verschillende randvoorwaarden: het ene project vereist computergebruik, het andere gaat uit van samenwerking met een andere sectie, voor een volgende les zijn (buiten de voorbereiding) slechts wat kopietjes nodig.

CASE 1: GLOBALISERING; EEN VAKOVERSTIJGEND PROJECT

Docent: Docententeam Het Calandlyceum, Amsterdam
Klas: Uitgevoerd in 4 havo en 4 vwo
Domein: Aansluiting bij bijv. Politiek en Ruimte
Werkvorm: Praktische opdracht: zelfstandig werk, groepswerk, discussie
Tijd: 4 à 5 weken

Het project

Inhoud
Op het Calandlyceum wordt in de vierde klas van de havo en het vwo een vakoverstijgend project aangeboden. De hoofdvraag van dit project is: Wat zijn de effecten van globalisering? In het project wordt duidelijk dat de effecten van globalisering voor verschillende gebieden in de wereld verschillen. Niet elk land profiteert in dezelfde mate. Het is een vakoverstijgend project waarvoor op de havo aardrijkskunde, economie en maatschappijleer samenwerken en op het vwo aardrijkskunde, economie en geschiedenis I.

In groepjes van vier moeten leerlingen een antwoord formuleren op de hoofdvraag. Voor elk groepje wordt van tevoren bepaald of ze voor of tegen (de effecten van) globalisering zijn. Dit standpunt (ook al zijn ze het er zelf misschien niet mee eens) moeten ze met argumenten onderbouwen. Binnen het project staan vier onderwerpen centraal: milieu, protectionisme, patentrecht en sociale wetgeving. Ieder groepslid richt zich op een van die onderwerpen en is de expert op dat gebied. De hoofdvraag wordt dus door elk groepje vanuit vier onderwerpen bekeken waardoor verschillende dimensies aan bod komen.

Tijdens de lessen worden er hoorcolleges gegeven over de vier onderwerpen, er worden video's gedraaid, de leerlingen krijgen een reader met extra informatie en er staan links op de website van het project. De onderwerpen zijn over de vakken verdeeld. Zo behandelt aardrijkskunde bijvoorbeeld het thema milieu en economie het thema protectionisme.

Eindproduct
De groepjes sluiten hun project af met een debat en een verslag. In het verslag komt het werk van de vier groepsleden bijeen. Elk groepslid is daarin verantwoordelijk voor zijn expertgebied en wordt daar ook op afgerekend. Gezamenlijk geven ze antwoord op hun hoofdvraag. Naast het verslag verdedigen de leerlingen hun standpunt in minidebatten. Een groepje dat de voordelen van globalisering vertegenwoordigt zit tegenover een groepje dat negatief tegenover de effecten van globalisering staat. Deze groep van acht krijgt een aantal stellingen voorgelegd waarover gediscussieerd moet worden. Is er een stelling met betrekking tot

milieu, dan gaan de milieuexperts van beide groepjes daarover met elkaar in discussie. Daarop volgen andere stellingen en andere sprekers. Er vindt dus steeds een 1 op 1 discussie plaats. In totaal krijgt elke leerling 5 deelcijfers, zowel individuele als groepscijfers, waaruit het eindcijfer wordt vastgesteld.

Laurens: 'Leerlingen pakken het over het algemeen erg serieus aan. Ze zitten heel serieus in de les, omdat ze de informatie die aan bod komt echt nodig hebben. Ze willen in de discussie niet op hun bek gaan, dus bereiden hun onderwerp goed voor. En sommige groepjes vinden het debat zo leuk dat ze er buiten de les gewoon nog mee doorgaan.'

Hieronder een gedeelte van het verslag van een groepje uit 4vwo dat argumenten moet geven voor globalisering. Een stukje uit het hoofdstuk over sociale wetgeving:
'De Verenigde Staten besloten een aantal jaren terug om de import van textielproducten uit Bangladesh te verbieden omdat ze door kinderen gemaakt waren. Het gevolg was dat de bedrijven daar die kinderen ontsloegen. Toen de gevolgen van deze maatregel onderzocht werden werd gezien dat de meeste van die kinderen terechtkwamen in lokale bedrijfjes, in prostitutie en criminaliteit. In bijna alle gevallen waren de kinderen er erger aan toe dan vroeger. Het probleem is dus veel breder dan dat. De enige oplossing is het creëren van welvaart. Zo hebben we de kinderarbeid bij ons in Nederland laten verdwijnen en zo zal het in de komende jaren ook in landen met een groeiende economie verdwijnen. (...) Doordat door globalisering economische groei zal plaatsvinden zal er uiteindelijk geen kinderarbeid meer bestaan in die arme landen.

Organisatie

Dit project is een samenwerkingsopdracht tussen verschillende vakken. Jeannine Laurens: 'Al jaren is er in de bovenbouw zo'n vakoverstijgend project. Voorwaarde voor het thema van zo'n project is dat het actueel is en dat het inhoudelijk past bij de meewerkende vakken. Het project 'globalisering' is nu twee keer uitgevoerd. Omdat meerdere docenten en secties bij het project betrokken zijn is de communicatie erg belangrijk. Er is een commissie ingesteld die het geheel organiseert. Toen het project twee jaar geleden voor het eerst werd uitgevoerd verliep het wat rommelig. Afgelopen jaar ging het veel beter'.

TIP! Op de website van het Calandlyceum is meer informatie over dit project te vinden. Daarnaast is een reeks links opgenomen m.b.t. globalisering en milieu, protectionisme, patentrecht en sociale wetgeving. Kijk op: www.hetcalandlyceum.nl/globalisering

TIP! www.oneworld.nl: informatiepunt op het internet over internationale samenwerking, mensenrechten en het milieu.

Niet alleen voor de docenten is het organisatorisch een groot project. Een project voor drie vakken waarbij ook nog samengewerkt moet worden is voor leerlingen in het begin moeilijk te overzien. Op de website van de school is een pagina ingericht voor het project. Daarop is onder andere een rooster opgenomen. Daarin staat gepland wanneer bijvoorbeeld de inleiding af moet zijn of wanneer de argumenten opgesteld moeten zijn. Maar ook zijn de veelgestelde vragen over het project op een rijtje gezet, is een hele lijst links opgenomen en is de wijze van beoordelen aangegeven.
Aangezien het project vakoverstijgend is, wordt er ook voor alledrie de vakken een cijfer aan verbonden.



Case 2: Duurzame ontwikkeling in een zustergemeente van de school

Docent: Jos Kool, Almende College –locatie Isala- in Silvolde
Klas: Basisvorming, uitgevoerd in klas 3
Domein: Sluit aan bij Internationale ontwikkelingen
Werkvorm: Onderzoek in duo's
Tijd: Uitgevoerd in een doe-week. Als het in reguliere lessen gebeurt kost het een paar weken.

Het project

Aanleiding
Een derde klas van het Almende College, locatie Isala, in Silvolde (gemeente Wisch) heeft concrete plannen gemaakt voor duurzame ontwikkeling in de zustergemeente Boukombé in Benin. De gemeente Wisch wilde het onderwijs betrekken bij het partnerschap tussen de twee gemeenten. Aardrijkskundedocent Jos Kool zag mogelijkheden voor de derde klas, omdat daar een project met betrekking tot duurzaamheid gedaan zou worden. Kool: 'Jaarlijks zijn er voor alle klassen doe- of werkweken. De derde klas ging vorig jaar aan de slag met een project van Codename Future. Codename Future biedt thema's aan waarbij duurzame ontwikkeling centraal staat en leerlingen concreet aan de slag gaan. Leerlingen werken daarbij op de computer een stappenplan door. Door de vraag van de gemeente ontstond het idee om het project van één klas op de zustergemeente in Benin te richten.'

Inhoud
De leerlingen kregen in duo's de opdracht een concreet plan te bedenken waarmee ze een bijdrage dachten te kunnen leveren aan duurzame ontwikkeling in Boukombé. Kool: 'Bij duurzame ontwikkeling zijn we uitgegaan van een brede invulling. De leerlingen hebben het begrip in de methode opgezocht en Codename Future heeft een beschrijving op de website staan. Namelijk: dat de wereld van nu een wereld moet zijn waarin het prettig leven is en waarbij rekening wordt gehouden met toekomstige generaties. Binnen die beschrijving konden de leerlingen aan de slag gaan. Ze moesten zelf gaan uitzoeken waar behoefte aan was in Boukombé. Ze begonnen op internet te zoeken naar informatie over Benin, maar veel informatie viel af vanwege de taal of was te algemeen. Zelf kwamen ze op het idee om met mensen van de gemeente te gaan praten die in Boukombé geweest waren. Dat was een goede zet, omdat die mensen ze een goed beeld van de situatie daar konden geven.'

Een belangrijk aandachtspunt was dat het plan dat ze bedachten concreet en uitvoerbaar was. Voorlichting bijvoorbeeld is te grootschalig en niet door de

leerlingen zelf te verwezenlijken. Het gevaar is ook dat de plannen te abstract worden. Kool stelt dat het de bedoeling was betrokkenheid te vergroten. Daarom was het belangrijk dat het om een echte, concrete situatie ging, waarvoor een concreet plan gemaakt moest worden dat ook daadwerkelijk uit te voeren was. Die uitvoering konden ze voorbereiden door het veld in te gaan. Vereiste hun plan bepaalde spullen, dan moesten ze er ook voor zorgen dat die spullen echt geleverd zouden kunnen worden.

Eindproduct

In duo's werkten de leerlingen op de computer via een stappenplan aan hun opdracht en voerden ze veldwerk uit. Het eindproduct van het project was een plan dat in een powerpoint-presentatie aan de klas werd gepresenteerd. Een aantal van de plannen zijn:

- werken aan uitwisselingsprojecten tussen docenten / leerlingen om van elkaar te leren - iedere leerling geeft een schrift, potlood, pen, of iets dergelijks aan de school in Boukombé
- opzetten van e-mail project met de school in Boukombé
- verzamelen van medische producten (beschikbaar gesteld door drogist, apotheek, groothandel) voor het plaatselijke ziekenhuis
- verzamelen van voetballen voor jongeren

Voor één van de plannen bleef het niet bij een presentatie. Er werd namelijk een winnend plan uitgekozen dat ook echt uitgevoerd zou worden.
Het project dat uitgekozen is, is het laatst genoemde, het voetbalproject. Het duo Jelle en Ahmet, twee sportliefhebbers, wilde voetballen verzamelen voor de jongeren in Boukombé om zo op sociaal vlak een bijdrage te kunnen leveren. Als veldwerk zijn de jongens sportzaken in de buurt langs gegaan om steun te vragen voor hun plan.

Kool: 'Onlangs bracht een delegatie uit Benin een bezoek aan onze school. De powerpoint-presentatie is toen voor die delegatie, met de hulp van een tolk, overgedaan. De toehoorders waren diep geroerd. "Dat jullie dat aanvoelen...jullie zijn geniaal", aldus de burgemeester. De delegatie vertrok met zeven ballen als extra bagage. De uitvoering van het plan op deze manier werkt zeker voor de bedenkers, maar ook voor de anderen erg motiverend'.

Organisatie

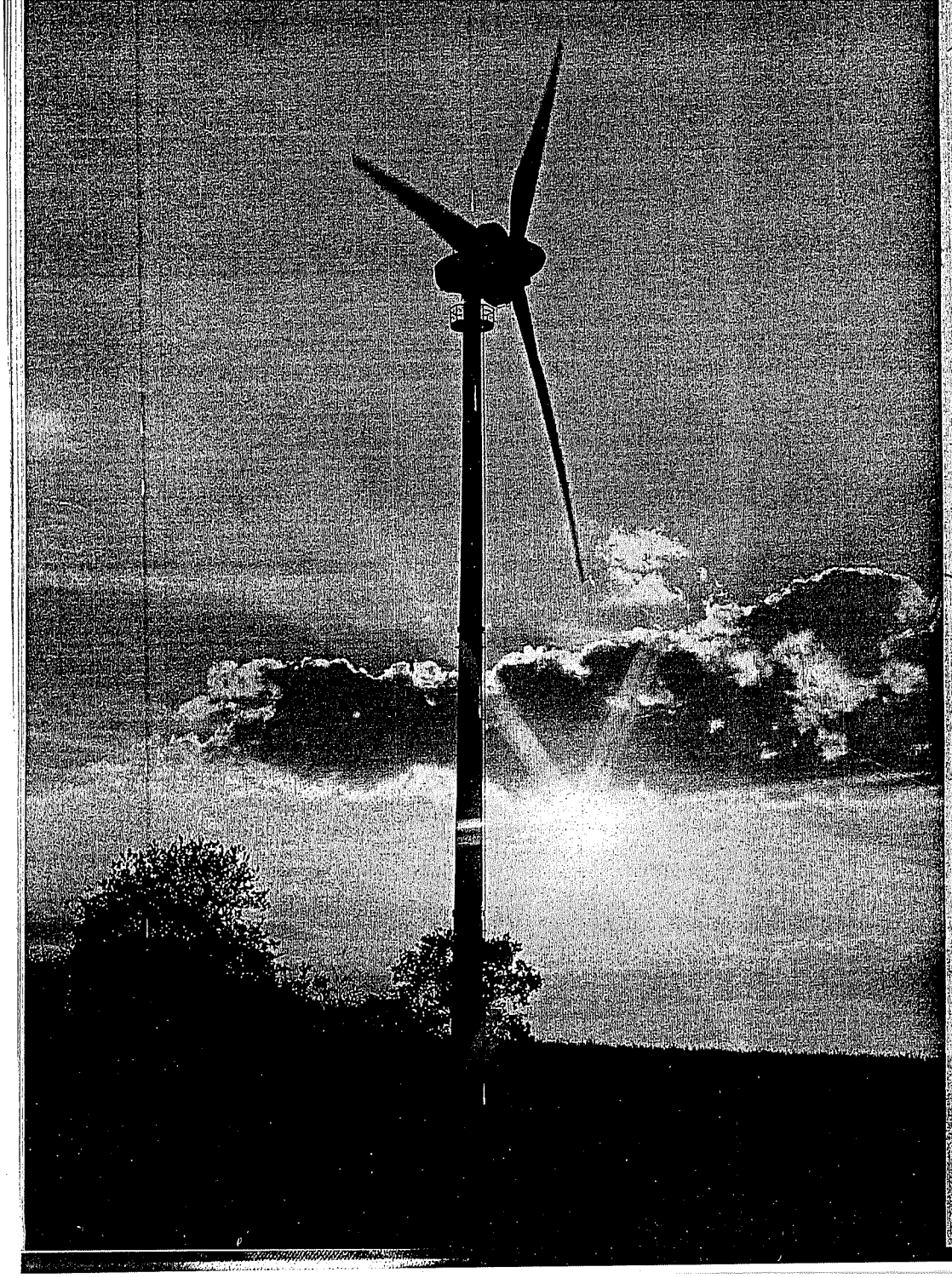
Het thema is binnen het project van Codename Future geplaatst waardoor de opzet van het onderzoek doen vast stond. De doe-week is met de leerlingen voorbereid in zo'n twee lessen waarin onder andere de vraag centraal stond: Wat is duurzame ontwikkeling? In de doe-week zelf waren de leerlingen drie dagen bezig met het project. Elk moment waren er voor de verschillende derde klassen twee aardrijkskundedocenten beschikbaar om vragen aan te stellen, de computerlokalen waren voor hen gereserveerd, en ze konden hun veldwerk uitvoeren. De afronding, het geven van de presentaties, vond de laatste dag plaats.

TIP! Dit project is uitgevoerd binnen het concept van de organisatie Codename Future. Informatie over Codename Future op www.codenamefuture.nl.

TIP! Veel gemeenten hebben een stedenband of een partnerschap met een gemeente in een ander land. Maar ook internationale contacten van andere lokale groepen kunnen gebruikt worden als uitgangspunt voor een dergelijke opdracht. Dit maakt de opdracht echt en concreet.

TIP! Scholen kunnen bij de NCDO subsidies aanvragen voor projecten die betrekking hebben op mondiale duurzame ontwikkeling.
Als scholen een inzamelingsactie houden voor een project in de derde wereld kunnen ze een aanvraag doen via het programma KPA. Bij goedkeuring van de aanvraag worden de opbrengsten verdubbeld.
Het programma Voorlichting en Meningsvorming Duurzame Ontwikkeling (VMDO) gaat om voorlichting in Nederland. Projecten van scholen gericht op het vergroten van kennis en betrokkenheid bij vraagstukken van internationale samenwerking en duurzame ontwikkeling kunnen in aanmerking komen voor een subsidie van maximaal 5000 euro.
Informatie over de voorwaarden: www.ncdo.nl





Case 3: Energiegebruik in de toekomst

Docent: Erik Harinck, Geref. Scholengemeenschap Randstad, Rotterdam
Domein: Mens en Milieu
Jaar: Uitgevoerd in 4 en 5 vwo
Werkvorm: Onderwijsleergesprek en frontale les
Tijd: 3 à 4 lessen

Aanleiding

In het artikel 'Vier wegen voor de wereld' verschenen in het NRC Handelsblad (maart 2002), werden 4 toekomstscenario's losgelaten op het energieverbruik in de komende eeuw. Erik Harinck gebruikte de scenario's en grafieken, die het artikel bevatte, om de thema's milieugebruiksruimte en afwenteling in tijd en ruimte te behandelen. Harinck: 'De term milieugebruiksruimte is voor leerlingen vrij abstract. Het is binnen het thema van het milieu een belangrijk, maar ook complex begrip. Daarom vind ik het belangrijk dat ze er veel mee bezig zijn en er middels steeds andere voorbeelden meer inzicht in krijgen.'

In het artikel worden het Huntington-scenario, het Fukuyama-scenario, het Anti-globalisten-scenario en het Brundtland-scenario toegelicht. De scenario's zijn ingedeeld naar regionalisme versus globalisering en materiële welvaart versus duurzaamheid. Op basis van de vier scenario's zijn voorspellingen gemaakt voor het energieverbruik in de toekomst. Deze zijn in grafieken weergegeven. Zowel wat betreft de omvang van het energieverbruik als de samenstelling van de gebruikte hulpbronnen, geven de voorspellingen enorme verschillen.

De les

Harinck begint de lessen met het behandelen van de vier toekomstscenario's. Elk scenario voorspelt economische, culturele en sociale ontwikkelingen op mondiaal niveau. De combinatie van de scenario's met de grafieken laat zien hoe die mondiale ontwikkelingen hun uitwerking kunnen hebben op het energieverbruik. Hoe groot zal de economische groei zijn en hoe zal de welvaart verdeeld zijn? Hoe hard zal de bevolking groeien? Hoe gaat die bevolking om met de energiebronnen op aarde? Het zal de leerlingen duidelijk worden dat de economische, sociale en culturele ontwikkelingen waar de scenario's van uit gaan uiteenlopende gevolgen hebben op het verbruik van energiebronnen. De grafieken maken dat concreet.

Om de mondiale ontwikkelingen tastbaarder te maken laat Harinck zijn leerlingen nadenken over concrete thema's. Bijvoorbeeld:
Zullen Europeanen in de toekomst meer auto gaan rijden?
Hoe zal biologische landbouw zich ontwikkelen?
Zullen de tropische bossen blijven bestaan?

Fukuyama-scenario
Fukuyama gelooft in globalisering. Deze zal leiden tot een grote economische groei en welvaart in de hele wereld en een verspreiding van westerse 'moderniteiten' als consumentisme, democratie, mensenrechten en vrij ondernemerschap. Gevolg: enorme stijging van energieverbruik, maar op den duur ook een stop van de bevolkingsgroei. Opwarming van de aarde is in dit scenario onvermijdelijk.

Brundtland-scenario
Uitgangspunt: de ecologische draagkracht van de aarde is beperkt en de landen van de wereld moeten er met elkaar voor zorgen dat de groei van de wereldbevolking en het energieverbruik binnen de perken blijft. Daarvoor moet de hele wereld delen in de welvaart, een welvaart zijn die niet alleen is gebaseerd op materiële rijkdom en consumentisme. Sociaal-culturele activiteiten krijgen in dit scenario een belangrijke betekenis. Deze leveren net zo goed een gevoel van welzijn en zorgen voor veel minder schade aan het milieu.

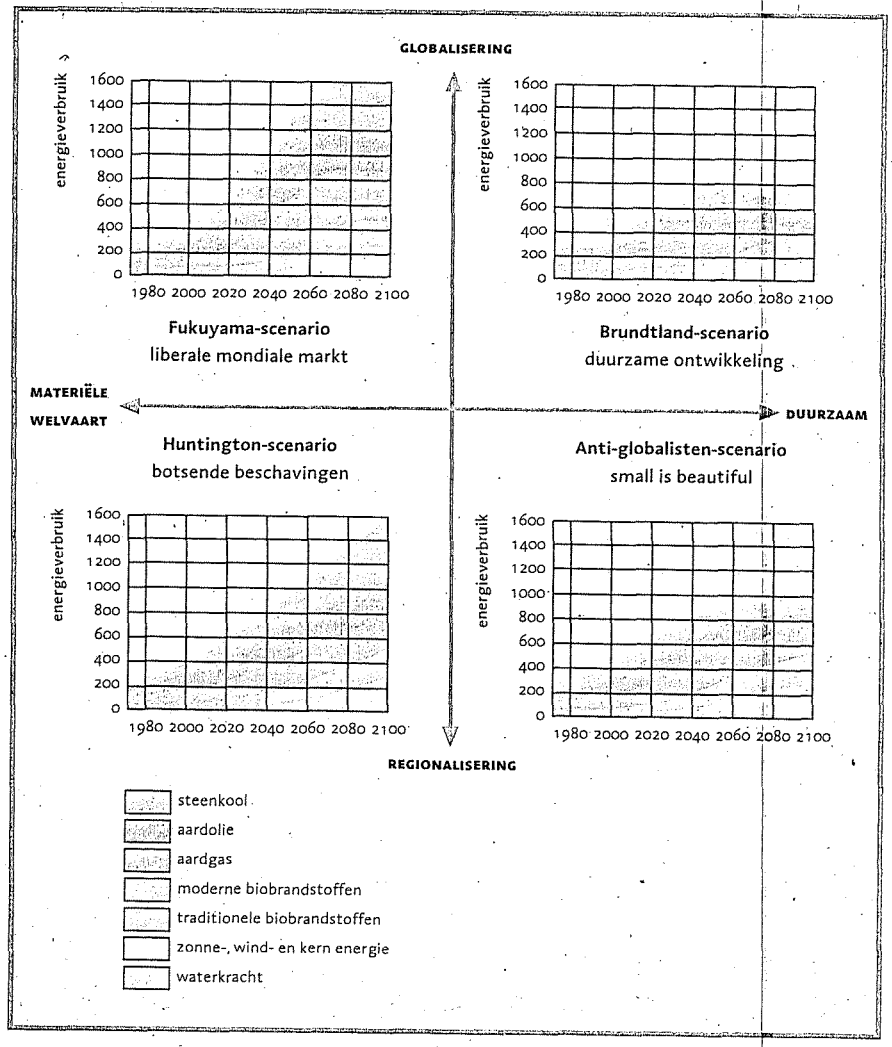
Huntington-scenario
Huntington stelt dat globalisering betekent dat de hele wereld zich zal moeten onderwerpen aan de westerse culturele en economische denkbeelden. We hoeven er echter niet op te rekenen dat de van oorsprong niet-westerse beschavingen zich daar gemakkelijk aan zullen onderwerpen. Zij heroriënteren zich op hun traditionele cultuur en zullen zich van het westen afkeren. Volgens Huntington leven er aan het eind van deze eeuw 14 miljard mensen op aarde, allemaal net zo materieel ingesteld als de huidige westerse mens. Gevolg: een enorme energie- en voedselvraag. Duurzaamheid verdwijnt uit het zicht.

Anti-globalisten-scenario
Het anti-globalisme is opgekomen als tegenkracht tegen de globalisering zoals Fukuyama die heeft beschreven. Het gaat om een brede groep denkers, maar ook actievoerders die zich steevast laten horen bij de topontmoetingen van de EU, de WTO en de Wereldbank. Het anti-globalisme is tegen eenzijdige economische en technologische ontwikkeling, omdat die ten koste gaat van de cultuur en de eigen identiteit van de wereldbevolking. In dit toekomstscenario blijft de wereld onderverdeeld in regio's met een bevolking die weinig grondstoffen en energie verbruikt. De bevolkingsgroei blijft bescheiden, vanwege grote aandacht voor sociale voorzieningen en onderwijs.

Bron: Verwerking door Harinck van artikel 'Vier wegen voor de wereld', NRC Handelsblad 2002

Kader 3.1: De vier scenario's in het kort

Leerlingen moeten dus in de toekomst kijken. Ze geven aan wat er volgens hen zal gebeuren. Vervolgens beantwoorden ze vragen als: Wat zijn de gevolgen van deze ontwikkeling voor de milieugebruiksruimte? Is er sprake van uitputting? Wat merken toekomstige generaties hiervan? En natuurlijk: welk toekomstscenario past bij deze ontwikkeling?



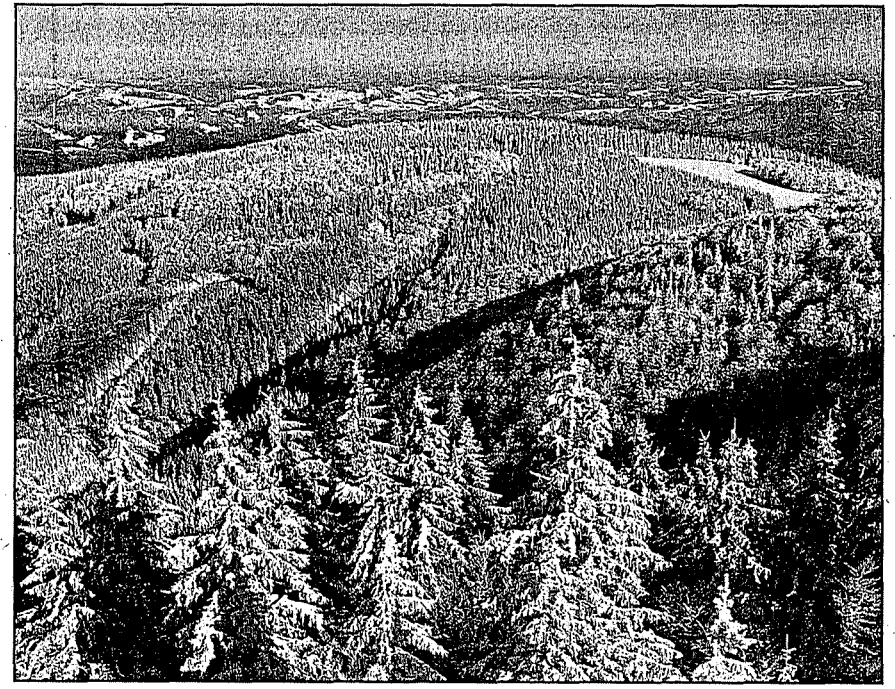
TIP! De vier grafieken en de korte beschrijvingen van de scenario's zijn digitaal weergegeven op www.knag.nl

De laatste stap is dan een inschatting te maken van het geheel. Welk scenario ligt het dichtst bij de toekomst van de wereld? Dus: Welke ontwikkelingen krijgen volgens de leerlingen de overhand? De beschrijving van welk scenario lijkt

hen het meest logisch? Zal duurzame ontwikkeling bijvoorbeeld doorzetten? Of speelt materiele welvaart een grotere rol? Dit kan nog concreter worden door leerlingen hun eigen gedrag en houding te laten bekijken. Hoe past hun eigen gedrag binnen het scenario dat ze voorspellen?

Harinck: 'De leerlingen reageren enthousiast op deze lessen. Het trekt hen aan omdat het actueel is. Het Huntington-scenario bijvoorbeeld, hebben we nog besproken aan de hand van botsende culturen m.b.t. de oorlog in Irak. Daarnaast spreekt het tot de verbeelding dat ze de toekomst moeten proberen te voorspellen. Ze zoeken een antwoord op de vraag welke van de vier scenario's de overhand zal krijgen. De interesse van de leerlingen blijkt ook uit het feit dat een aantal leerlingen zich verder in dit onderwerp verdiept in hun praktische opdracht.'

Organisatie
Deze les vergt weinig organisatie. Voor de leerlingen zijn kopietjes nodig van de beschrijvingen van de scenario's en van de grafieken. In dit voorbeeld is er gewerkt middels onderwijsleergesprekken en frontale uitleg. Door werkbladen te maken of een opdracht te formuleren kan de nadruk meer op zelfstandig werken en leren gelegd worden.



Tot slot

De enquête maakt duidelijk dat docenten ontwikkelingsproblematiek en mondiale milieuproblemen belangrijke thema's vinden binnen het aardrijkskunde onderwijs. De aandacht voor deze thema's in de voorstellen voor de nieuwe examenprogramma's voor havo en vwo, sluit hierop aan. Als de voorstellen uitgevoerd gaan worden is de vertaling van de eindtermen naar de aardrijkskundemethodes een belangrijke stap. De docenten geven immers aan dat waar de methode mondiale duurzame ontwikkeling aanbiedt zij het behandelen.

Maar middels de enquête wordt ook duidelijk dat mondiale duurzame ontwikkeling in de aardrijkskunde les via eigen lessen, projecten en acties (vaak breder dan alleen de aardrijkskundeles) aan bod komt. Veelal blijven de projecten en lessen die docenten bedenken binnen de muren van de school. Om de kennis, ideeën en ervaringen naar buiten te brengen, zodat anderen ervan kunnen profiteren, hebben we drie praktijkvoorbeelden beschreven. Ze laten verschillende inhoudelijke thema's en werkvormen zien, maar hebben wel alle tot doel bewustwording en betrokkenheid te vergroten. De eerste twee voorbeelden tonen aan dat de thematiek zich goed leent om onderzoeksvaardigheden te trainen. Uit de enquête-resultaten bleek dat mondiale duurzame ontwikkeling volgens veel docenten onvoldoende in de onderwijsprogramma's is opgenomen. Door bijvoorbeeld bij onderzoeksopdrachten vragen met betrekking tot ontwikkelingslanden centraal te stellen kunnen docenten de aandacht voor mondiale duurzame ontwikkeling zelf vergroten.

WAAR IS DE DERDE WERELD GEBLEVEN IN HET ONDERWIJS?

Mondialisering op de middelbare school

Marc Broere

In IS nummer 6 klagen vier jonge activisten uit de Derde-Wereld-beweging over de manier waarop het ontwikkelingsvraagstuk tegenwoordig aan de orde komt in het middelbaar onderwijs. 'Jongeren krijgen minder goed onderwijs over internationale verhoudingen dan vroeger', stellen ze. In hoeverre is deze kritiek terecht?

Rob van der Vaart, buitengewoon hoogleraar Geografie voor Educatieve Gebiedsstudies van de Universiteit Utrecht kan niet anders dan de kritiek van de vier beamen. Een collega van hem deed onlangs een onderzoek naar de aandacht voor de Derde Wereld in schoolboeken. De titel: 'Waar is de Derde Wereld gebleven?' is veelzeggend.

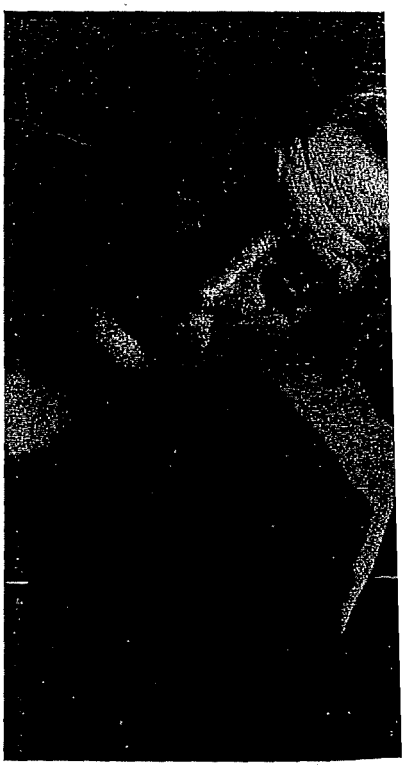
"Je ziet in het onderwijs een enorme verschraling van de aandacht voor gebieden buiten Nederland en vooral voor de Derde Wereld", zegt Van der Vaart. De sociaal-geograaf spreekt van een paradox. "Iedereen heeft het tegenwoordig over mondialisering en globalisering. Terwijl de wereld samenhangender wordt, zie je dat het Nederlandse onderwijs steeds bijziender wordt en zich meer en meer op het eigen land richt. Er zijn mensen die deze trend logisch vinden. Zij zeggen dat de mondialisering een tegenreactie oproept naar nationale cultuur, eigenheid en het zoeken van zekerheid in de eigen omgeving."

Het ontwikkelingsvraagstuk kwam vroeger altijd in verschillende vakken aan de orde. Bij geschiedenis en maatschappijleer, maar vooral bij aardrijkskunde. Tot 1990 werd er bij aardrijkskunde in het tweede of het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs altijd aandacht besteed aan ontwikkelingslanden. Het ging over het ontwikkelingsvraagstuk, de relatie tussen ontwikkelingslanden en het westen, de armoedecyclus en er was een kennismaking met de levenswijze van mensen in andere culturen. Van der Vaart: "Je kon er van alles op afdingen, zoals het ontbreken van stemmen uit het zuiden, maar het gebeurde tenminste. Voor leerlingen die aardrijkskunde als examenvak kozen, stond er altijd een ontwikkelingsland op het programma. Ze waren dan echt enkele maanden met zo'n land bezig."

Willekeurig

Deze situatie is nu geheel veranderd, vooral door structurele ontwikkelingen binnen het onderwijs zelf. Begin jaren negentig werd de basisvorming ingevoerd, een algemeen programma voor leerlingen van tussen de twaalf en vijftien jaar. Van der Vaart. "In de nieuwe programma's wordt veel meer nadruk gelegd op het ontwikkelen van vaardigheden zoals het omgaan met de computer, het zelfstandig verrichten van onderzoek, het opzoeken van informatie en dat kunnen presenteren. Bij de inhoudelijke vakken zelf gaat het om wat algemene kennis die je zo op allerlei verschillende situaties kunt toepassen."

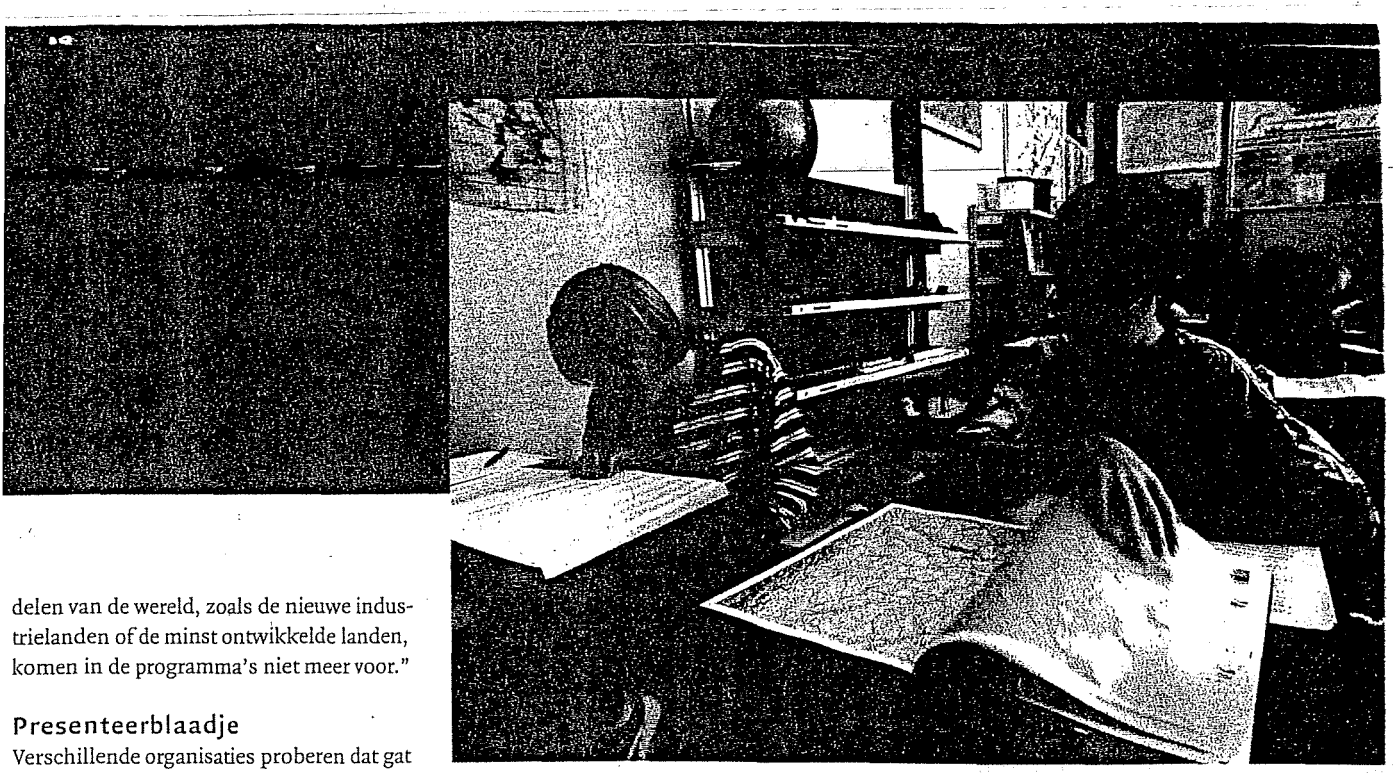
Hij illustreert dit met zijn eigen vakgebie de aardrijkskunde. "Vroeger had je bij aar rijkskunde die regionale ordening. Nu he bijvoorbeeld het onderwerp politiek en ruimte. Daar moeten leerlingen dan een a tal algemene dingen over leren. Vervolger worden ze geacht die kennis op willekeur voorbeelden toe te passen. Tijdens de less leren ze bijvoorbeeld over Cyprus, maar o het examen krijgen ze vragen over Kashm



Rob van der Vaart (foto: Jan Banning)

Op basis van wat ze over Cyprus hebben geleerd worden de leerlingen geacht een zinvolle interpretatie te geven over de situatie in Kashmir. Het gevolg is dat de regionale benadering bijna helemaal is verdwenen. Op de Europese samenwerking na. Bepaalde

112



"Het onderwijs wordt steeds bijziender" (foto: Marc de Haan/HH)

delen van de wereld, zoals de nieuwe industrielanden of de minst ontwikkelde landen, komen in de programma's niet meer voor."

Presenteerblaadje

Verschillende organisaties proberen dat gat op te vullen door scholen kant en klare lespakketten aan te bieden, zoals het Centrum Mondiaal Onderwijs (CMO) of het Landelijk Servicepunt Ontwikkelingseducatie. "Bij dit soort organisaties hoor je tegenwoordig steeds meer de klacht dat het moeilijker wordt om het onderwijs binnen te komen. Ontwikkelingseducatie was vooral een hausse in de jaren tachtig. Daarna is het verdrongen door milieueducatie. Tegenwoordig ligt het accent vooral op erfgoed-educatie, aandacht voor de nationale cultuur. Je hebt te maken met wisselende modes", constateert Van der Vaart.

Wel succesvol in het onderwijs zijn de scriptiepakketten die CMO aanbiedt. Veel leerlingen maken hiervan gebruik en schrijven een scriptie over een onderwerp dat gerelateerd is aan de Derde Wereld. Van der Vaart heeft hierover gemengde gevoelens. "Met een beetje plak- en knipwerk zetten de leerlingen zo een scriptie in elkaar. Ze krijgen het echt op een presenteerblaadje aangeboden. Maar is dat wat we willen?"

Sommige organisaties zijn creatief ingesprongen op de trends binnen het onderwijs. Van der Vaart wijst op een cd-rom die door Novib is gemaakt. "In dit computerprogramma, Do it geheten, gaan leerlingen als een journalist op stap om over een bepaald land een verhaal te maken. Dit programma sluit duidelijk aan op een behoefte binnen het onderwijs, namelijk de vraag naar goede cd-rom's."

Ontwikkelingssamenwerking stelt via de NCDO geld beschikbaar voor onderwijsprojecten. Maar echt hout snijden deze projecten volgens Van der Vaart niet. "Het zijn de mensen op het ministerie van Onderwijs die bepalen wat inhoudelijk wel en niet kan. De NCDO kan wel prachtige projecten ondersteunen, zoals een tournee van een toneel- of muziekgroep uit Afrika langs de scholen, maar het blijft altijd marginaal."

Er zal dus iets structureel in het onderwijs zelf moeten veranderen. Van der Vaart is voorzichtig optimistisch over de kansen. Zo heeft staatssecretaris Adelmund van Onderwijs aan het Aardrijkskundig Genootschap gevraagd om voor 2004 een nieuw programma te ontwikkelen waarin de regionale spreiding weer terugkomt. Verder zal de NCDO in september en oktober twee studiedagen organiseren waarop deskundigen zich zullen buigen over de vraag hoe het ontwikkelingsvraagstuk een meer prominente rol kan krijgen in het onderwijs.

Eigentijds

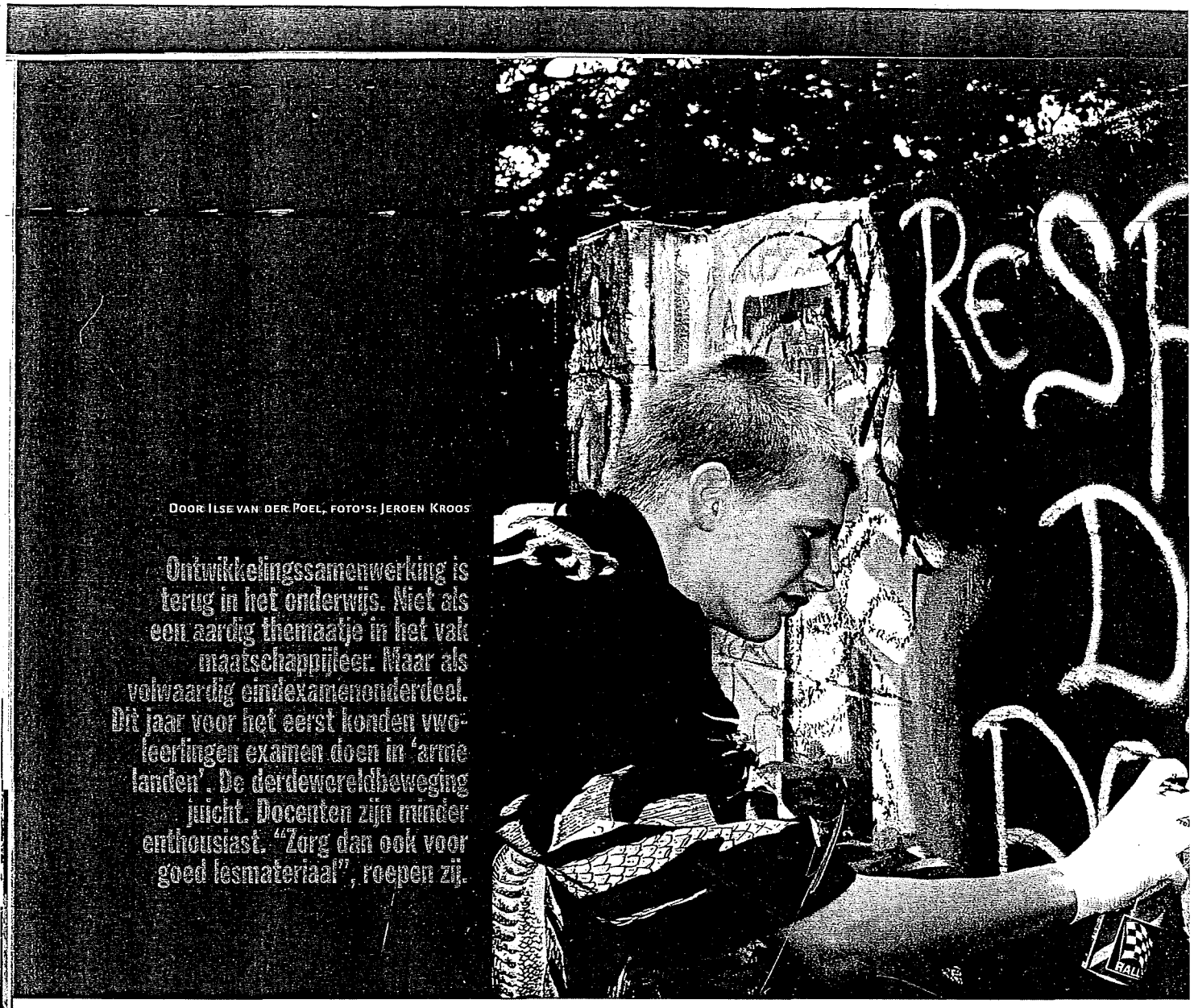
Als het aan de buitengewoon hoogleraar zelf ligt, zouden scholen meer vrijheid moeten krijgen om hun maatschappijonderwijs in te richten. Dan zou er ruimte zijn voor initiatieven zoals een module of vak over mondiale vraagstukken. "De ontwikkelingsproblematiek zou hier expliciet in verwerkt zitten."

Je zou het bijvoorbeeld mondialisering of mondiale vorming kunnen noemen. Dat klinkt een stuk eigentijdser dan onderontwikkeling. Als er mogelijkheden voor zo'n nieuw vak zouden komen, kun je er echt iets moois van maken."

Er ligt een probleem bij de verkokering van het onderwijs in aparte vakgebieden. "Teamteaching bestaat bijna niet in Nederland. Leraren zijn echt vrije ondernemers die de deur achter zich dichttrekken op school. Er wordt bijna niet samengewerkt tussen de verschillende vakken."

Hoe stelt Van der Vaart zich zo'n nieuw vak concreet voor? "Eén van de onderdelen van mondiale vorming zou bijvoorbeeld een module van een half jaar over Afrika kunnen zijn. Je zou dan gezamenlijk iets op kunnen zetten met maatschappijleer, economie, geschiedenis, aardrijkskunde en de kunstzinnige vakken. Het is belangrijk om zo'n nieuw vak multidisciplinair op te zetten. Het zou niet goed zijn als zo'n vak gemonopoliseerd wordt door één vakgebied."

"Inhoudelijk moet er wel meer worden aangesloten bij de huidige maatschappij. Lesprogramma's over ontwikkelingslanden van vóór de jaren negentig zijn achterhaald", vindt Van der Vaart. "Je zou daarom, meer dan voorheen, moeten aansluiten op wat jongeren interessant vinden. Dat betekent meer aandacht voor cultuur, voor stemmen uit het zuiden, voor het betrekken van de multiculturele omgeving in Nederland. En je zou moeten aansluiten bij de nieuwe informatietechnologie. Per e-mail bijvoorbeeld kun je tegenwoordig makkelijk contact leggen met scholen in het Zuiden. Mogelijkheden zijn er voldoende."



Door Ilse van der Poel, foto's: Jeroen Kroos

Ontwikkelingssamenwerking is terug in het onderwijs. Niet als een aardig themaatje in het vak maatschappijleer. Maar als volwaardig eindexamenonderdeel. Dit jaar voor het eerst konden vwo-leerlingen examen doen in 'arme landen'. De derdewereldbeweging juicht. Docenten zijn minder enthousiast. "Zorg dan ook voor goed lesmateriaal", roepen zij.

Arme landen al

"Getver", was de eerste reactie van Joar van Raalte, docent maatschappijleer op het Rijnlands Lyceum in Oegstgeest, toen zij hoorde dat ontwikkelingssamenwerking onderdeel van het examen in haar vakgebied werd. "Dit thema staat niet bovenaan mijn prioriteitenlijstje als het gaat om maatschappelijk relevante onderwerpen. Ook de reactie van leerlingen durfde ik niet te voorspellen. Thema's als 'multiculturele samenleving' en 'criminaliteit en strafrecht' kunnen van oudsher rekenen op veel enthousiasme bij leerlingen. De Derde Wereld stond voor mijn gevoel veel verder van hen af. Ten onrechte, bleek later. De interesse in dit thema was groter dan ik had verwacht en ook voor mijzelf was het eigenlijk heel leerzaam en leuk om te onderwijzen. Ik had zelf nog het beeld van de traditionele ontwikkelingswerker in mijn hoofd en veel minder de internationale politiek."
De reactie van Van Raalte is typerend voor de ideeën over ontwikkelingssamenwerking in het onderwijs. In de jaren zeventig en tachtig hadden docenten maatschappijleer veel vrijheid om het programma voor hun vak zelf in te vullen. Ontwikkelingssamenwerking kon rekenen op aardig wat belangstelling bij leerlingen en stond daarom regelmatig op het programma. Langzamerhand werd de ruimte van docenten echter beperkt en liep de aandacht voor het thema sterk terug. Met de invoering van de Tweede Fase kwam de kentering.

Gortdroog

"Ik beklaag jonge vakgenoten die plotseling geconfronteerd werden met het domein ontwikkelingssamenwerking", zegt docent maatschappijleer Peter Salden van het Fons Vitae Lyceum in Amsterdam. "Ik ben voorstander vai internationale elementen in maatsch pijleer, alleen was de voorbereiding dit domein onder de maat", vindt hij weet hoe belangrijk goed lesmateria en daar ontbreekt het nu aan. Ik put vijfentwintig jaar onderwijservaring ben redelijk geschoold in internatio betrekkingen, maar voor jonge doce is het gebrek aan materiaal een ramp Salden doelt hiermee op het boek 'Ontwikkelingssamenwerking, twee fase', dat bijna alle scholen in het vo gezet onderwijs gebruiken.
Dit jaar hebben om precies te zijn 20c leerlingen eindexamen gedaan in ma schappijleer. Dat is een relatief kleine groep. Uitgevers staan dan ook niet t trappelen om materiaal op de markt t brengen, dat levert weinig op. Gevolg dat het boek een gortdroge opsommi van de theorie is geworden. De inforr

114



indexamen

Hulp in de klas

Sinds de invoering van de Tweede Fase bestaat het programma voor leerlingen van havo en vwo uit twee delen: een gemeenschappelijk deel en een vrije ruimte. In het gemeenschappelijke deel is maatschappijleer-1 voor alle leerlingen verplicht. Zij sluiten dit deel af met een schoolexamen. In de vrije ruimte kiezen leerlingen vakken. Maatschappijleer-2 kan dan nogmaals gekozen worden. De onderwerpen verschillen weliswaar, maar er zijn leerlingen die hierdoor twee keer maatschappijleer volgen. Dit deel wordt afgesloten met een centraal eindexamen dat uit drie thema's bestaat die om de paar jaar wisselen. Op vwo-niveau was ontwikkelingssamenwerking afgelopen jaar een van die drie thema's.
Afgelopen schooljaar hebben 2004 leerlingen deelgenomen aan het centraal eindexamen maatschappijleer-2.

tie is gedateerd en het boek oogt onaantrekkelijk. In eenvoudige zwart-wit tekstjes wordt de belangrijkste informatie weergegeven. Grafieken en cijfers zijn nauwelijks gebruikt en foto's zijn over het algemeen van een abominabele kwaliteit; alsof de fotograaf met zijn camera heeft staan schudden tijdens de opnamen.
Het lesboek behandelt zeven thema's: onderontwikkeling en ontwikkelingssamenwerking, waarom ontwikkelingssamenwerking, culturele verschillen, het Nederlandse ontwikkelingsbeleid, internationale organisaties, MFO's en opvattingen over ontwikkelingssamenwerking.
Oké, de leerlingen krijgen de kennis voorgeschoteld die ze nodig hebben om het examen te halen, maar daar houdt het ook mee op. Geen enkele poging is gedaan om het ontwikkelingsvraagstuk ook interessant te maken voor jongeren. Hebben zij enig idee waar de sportschoenen van 's werelds grootste fabrikant worden gemaakt? Of hoeveel de katoenboeren verdienen op die goedkope blouses? Nee. In plaats van uitleg over Kuyichi-jeans, de 'eerlijke' spijkerbroek uit Peru, moeten leerlingen de geschiedenis van het ontwikkelingsbeleid onder verschillende ministers uit het hoofd leren.
"Als de theorie verhalenderwijs wordt duidelijk gemaakt, is de stof niet zo droog en onthoud ik het veel langer, vindt Maartje Linnenkamp, eindexamenkandidaat aan het Fons Vitae Lyceum in Amsterdam. "Nu passeren de onderwerpen en passant de revue. Na het examen ben ik alles weer vergeten."
Docenten Van Raalte en Salden delen deze kritiek. Van Raalte: "Mijn leerlingen moesten allemaal een eigen onderzoekje doen naar een derdewereldland. Uiteraard beginnen ze daar veel te laat mee, maar wanneer ze eenmaal 'in' zo'n land zijn gedoken, weten ze ook van geen ophouden. Hele boekwerken kreeg ik uiteindelijk op mijn bureau.
Onderwerpen gaan pas leven als leerlingen zich er een beeld van kunnen vormen." Salden: "Tijd voor het behandelen van cases heb ik niet, omdat de theorie zo veelomvattend is. De nadruk ligt op het behandelen van alle stof."

Interactief

Veel vrijheid om zelf een gedeelte van het vak maatschappijleer in te vullen blijft er dus niet over. In een dik boekwerk staan alle eindtermen omschreven; begrippen, definities en theorie die leerlingen moeten kennen voor het eindexamen. De verhandelingen beschrijven tot in detail het Nederlandse en Europese ontwikkelingsbeleid, de rol van nationale en internationale organisaties, de economische betrekkingen tussen Nederland en de Derde Wereld. Om een voorbeeld te geven: 'De eindexamenkandidaat kan de taak van een aantal organisaties omschrijven, die een belangrijke rol spelen bij het terugdringen van onderontwikkeling', waarna een reeks voorbeelden volgt. Geen wonder dat het lesboek zelf weinig verheffend is.
Toch kan het veel beter, meent Gerard Lommerse. Hij is verbonden aan Alice O, een instelling die lesmateriaal maakt over ontwikkelingssamenwerking. Lommerse: "Laten we eerlijk zijn: de gemiddelde jongere tussen de vijftien en achttien jaar is van huis uit niet geïnteresseerd in dit thema en als alleen de stof uit het boek wordt herkauwd, blijft er van die interesse helemaal weinig over."
Om meer in te spelen op de interesses van jongeren en om het lesmateriaal actueel te maken, vatte Lommerse het plan op om een cd-rom te maken. Vanaf oktober komt die voor scholen beschikbaar. Volgens Lommerse leent ontwikkelingssamenwerking zich uitstekend om interactief mee om te gaan. "Een cd-rom biedt de mogelijkheid sfeer te proeven, een kijkje te nemen in arme landen. Als het over onderwijs gaat, laat leerlingen in Nederland dan zien hoe de kinderen in arme landen onderwijs volgen."
Naast een 'kijkje nemen' kunnen leerlingen ook experimenteren. Belastingen saai? Ga dan eens op de stoel van de president zitten en beslis zelf hoe het belastinggeld wordt besteed. Of maak een virtuele reis door het land van je dromen, want de Derde Wereld is niet alleen maar armoede. De cd-rom leidt je langs de mooiste stranden. Lommerse: "Laat een ontwikkelingsland er maar uitzien als een vakantieland!"

115



Rutger Driessen (18) koo maatschappijleer als eindexamenvak en slaagd aan het Rijnlands Lyceum Oegstgeest met een 6,4.

'Vak was goed om een mening te vormen'

"Het idee dat ontwikkelingssamenwerking alleen het graven van waterputten inhoudt, is definitief de wereld uit geholpen. Ik had via mijn moeder, die op het ministerie van Buitenlandse Zaken werkt, al een redelijk duidelijk beeld van ontwikkelingssamenwerking, maar ik vond het vak toch niet makkelijk. Ik heb veel geleerd over bijvoorbeeld de invloed van verschillende ministers op het beleid en allerlei begrippen waarvan je het woord wel kent, maar de betekenis nooit hebt begrepen, zoals de bilaterale en multilaterale samenwerking. De achtergronden die je bij het vak ontwikkelingssamenwerking leert zijn heel belangrijk om een mening te kunnen vormen. Zo moet Europa zijn landbouwprotectie afschaffen, want de ontwikkelingslanden krijgen nu geen kans. En volgens mij helpt hulp ter plaatse beter dan het geven van geld aan regeringen.
Eigenlijk moeten meer mensen op de hoogte zijn van deze achtergronden, want dan zou er misschien meer aandacht en interesse voor ontwikkelingssamenwerking zijn. Het is in ieder geval een goed begin om van dit onderwerp een eindexamenonderdeel te maken. Dan leren de jongeren er tenminste nog iets over. Naar mijn mening moet ook de politiek hier meer aandacht aan schenken. Aandacht is onmisbaar, want mensen vergeten snel en worden pas weer wakker geschud bij grote inzamelingsacties op tv zoals na de aardbeving in Turkije.
Het is jammer dat je zoveel moet lezen om te leren, want ik houd niet van lezen. De strips in het boek vond ik interessanter, maar ja, ik zal in de toekomst nog meer dan genoeg moeten lezen, zeker met mijn plannen. Ik ga nu eerst negen maanden Spaans studeren in Spanje en daarna een studie internationaal recht volgen. Daarna kan ik misschien mijn steentje bijdragen aan ontwikkelingssamenwerking, want ik wil graag andere culturen leren kennen en met mensen werken. Een suf kantoorbaantje is niets voor mij."

Doe zelf eindexamen

HOE GROOT IS UW KENNIS VAN ONTWIKKELINGSSAMENWERKI

Als trouw lezer van IS is het eindexamen ontwikke samenwerking van de vwo-scholieren voor u natu een peulenschil. Toch? Hieronder volgen enkele v uit het centraal eindexamen. Test zelf uw kennis.

N "Ik weet nog niet wat ik na het vwo wil doen, maar dat ik op de een of andere manier mensen ga helpen, dat is zeker. Dat komt alleen niet doordat ik op school met mijn neus op de feiten ben gedrukt. Ik vond het vak vrij nutteloos. Ik wist veel en heb weinig nieuws geleerd. Volgens mij heeft kennis van ontwikkelingssamenwerking meer met algemene ontwikkeling te maken. Wanneer die goed is, is het vak weinig verrassend. We zijn wel dieper op onderwerpen ingegaan. We hebben bijvoorbeeld de structuur en manier van werken van verschillende organisaties behandeld, maar naar mijn mening zet het weinig zoden aan de dijk. Hoe helpen wij de mensen in arme landen door te leren over hun situatie? Ik doe liever iets om hen te helpen. Daarom vind ik het boek dat wij voor deze examenmodule gebruiken ook te theoretisch. Ik had meer praktijkervaring willen opdoen en meer concrete situaties willen zien of horen waarbij je je kunt inleven. De informatie in het boek is nuttig, maar je vergeet het snel als je het niet in de praktijk hoeft te brengen. Zelf geef ik af en toe geld aan een goed doel en al mijn kleren gaan naar het Leger des Heils. Op die manier ben je betrokken, dus het interesseert je. Met de klas zijn wij nog naar een voorlichtingsdag van minister Herfkens geweest. Naderhand kreeg iedereen een uitgebreide lunch. Dan vraag ik me dus af wat dat propagandapraatje en die lunch wel niet kosten. Hadden we dat geld niet beter aan de arme kinderen kunnen geven? Ik zie het nut er niet van in om ons een lunch aan te bieden zodat wij beseffen dat er mensen zijn die niet te eten hebben. Dat weet ik wel!"



Najoua El Azear (16) zit in 5 vwo van het Fons Vitae Lyceum. Najoua doet volgend jaar eindexamen en heeft dit jaar de examenmodule ontwikkelingssamenwerking gevolgd.

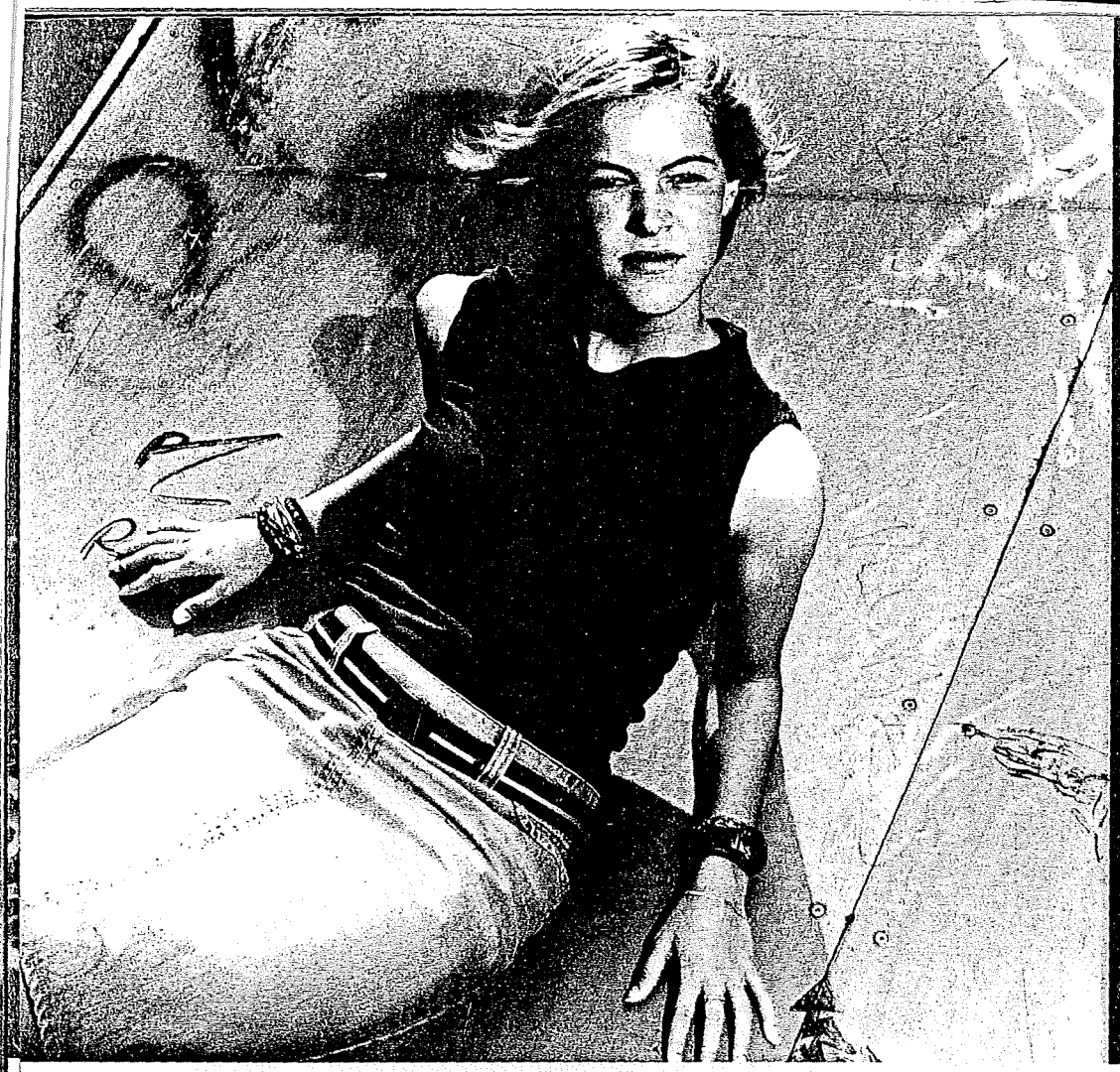
'Ik wist veel en leerde weinig nieuws'

Minister Herfkens heeft twintig arme landen geselecteerd voor het aangaan van een langdurige hulprelatie. Naast een bepaalde graad van armoede heeft Herfkens nog andere criteria gehanteerd voor de keuze van deze twintig arme landen.

Noem twee andere criteria waaraan de landen moeten voldoen, willen ze in aanmerking komen voor een langdurige ontwikkelingsrelatie met Nederland.

Veel geld voor ontwikkelingssamenwerking van de overheid wordt verdeeld via particuliere organisaties. De belangrijkste daarvan zijn de zogenoemde medefinancieringsorganisaties (MFO's). Eind 1999 kwam minister Herfkens met het voorstel om Foster Parents Plan toe te voegen aan de medefinancieringsorganisaties. Tot 2000 bestonden er vier medefinancieringsorganisaties: Novib, Icco, Cordaid en Hivos.

Leg uit dat deze organisaties stammen uit het verzuilde Nederland.



Sietske Voorn (17) deed di jaar eindexamen aan het Rijnlands Lyceum in Oegstgeest. Ze slaagde voo het vak maatschappijleer m een 8,2.

'Teveel door Nederlandse ogen bekeke

"De Europese Unie is echt een hypocriete organisatie. Enerzijds geven ze ontwikkelingshulp, anderzijds trekken ze handelsbarrières op en dumpen ze voedseloverschotten in de arme landen. Ik heb in het Europees Jeugdparlement gezeten en was daardoor altijd heel enthousiast over de EU, maar bij het vak ontwikkelingssamenwerking heb ik de andere kant van Europa leren kennen. Ik vond het verrassend dat de EU, maar ook internationale organisaties, zo'n grote rol spelen in de ontwikkelingssamenwerking. Internationale organisaties en verdragen bepalen voor een groot deel het Nederlandse beleid. Daarom valt het mij zo tegen dat ontwikkelingssamenwerking alleen door 'Nederlandse ogen' wordt bekeken. Ik had graag wat meer willen weten over de ontwikkelingslanden zelf. Hoe vinden zij dat ontwikkelingssamenwerking is geregeld? In welke bochten moeten zij zich wringen om hulp te krijgen? Hoe kijken zij tegen situaties aan? Binnenkort kan ik dat vanuit de praktijk vertellen. Ik ga drie maanden naar Senegal om als vrijwilliger mee te werken aan ontwikkelingsprojecten. Als ik terugkom ga ik waarschijnlijk politicologie studeren en een ontwikkelingsstudie ernaast doen. Mijn interesse in ontwikkelingssamenwerking bestond al, maar door het eindexamenvak op school heb ik veel bijgeleerd. Uiteraard komen onderwerpen aan de orde waarvan ik dacht: dat zijn inkoppertjes. Bijvoorbeeld de problemen in de Derde Wereld en de reden waarom landen ontwikkelingshulp geven. Wie de krant leest kent de antwoorden hierop. Toch ben ik de krant kritischer gaan lezen. Ik had meer argwaan bij de krantenberichten, omdat ik veel meer achtergronden kende dan voorheen. Het verwijt dat jongeren zich niet interesseren voor de Derde Wereld slaat nergens op. Het interesseert ze wèl, maar ze kennen vaak te weinig achtergronden om zich er in te verdiepen. Mijn klasgenoten zeiden tijdens de lessen maatschappijleer vaak over mij: 'Sietske weet altijd alles.' Dat is dus gewoon interesse."

Over het belang van MFO's schreef Tweede Kamerlid Farah Karimi van GroenLinks in de Volkskrant van 14 januari 2000: "Het betrekken van particulieren bij ontwikkelingssamenwerking is van groot belang voor het draagvlak hier, maar nog belangrijker voor het ontwikkelingsproces in ontwikkelingslanden."

Noem twee kenmerken van de aanpak van MFO's in ontwikkelingslanden.

Nederland voldoet volgens Herfkens - als een van de w
den - aan de wereldwijde afspraken over de omvang va

Wat houdt die afspraak in en binnen welke internationale
deze afspraak gemaakt?

"Mijn examen maatschappijleer heb ik ruim gehaald. Het examen vond ik heel vaag. De theorie uit de boeken kende ik, maar uiteindelijk moest je die alleen maar toepassen op concrete situaties en die kwamen in het boek dus bijna niet aan bod. Al is het boek over ontwikkelingssamenwerking nog altijd interessanter dan andere lesboeken uit het vak maatschappijleer. Toch heb ik de lessen OS met veel plezier gevolgd. Wij hebben veel uitstapjes gemaakt, bijvoorbeeld naar een internetcafé waar een aantal Ghanezen vertelden over hun leven en we hadden video's en gasten in de klas. Uiteraard heeft dat ook te maken met de leraar die het vak geeft, maar ontwikkelingssamenwerking werd door alle extra activiteiten levendiger omdat je zoveel verhalen hoorde. Bovendien vind ik het prettig dat ontwikkelingssamenwerking niet zo'n typisch Tweede-Fase-vak is, zo van: ga maar zelfstandig aan het werk. Ik heb veel gehad aan de lessen, onder andere het leren interpreteren van ontwikkelingen, zoals het verschil in beleid tussen kapitalisten en socialisten dat bij de globalisering ook een grote rol speelt. Nadeel van het totale vak maatschappijleer vind ik dat het te weinig inspeelt op de huidige situatie. Het zou meer met recente gevallen moeten worden gecombineerd en meer naar je eigen mening moeten vragen. We discussiëren wel, maar te weinig en altijd te kort. Gelukkig discussieer ik met mijn ouders ook regelmatig over deze onderwerpen en denk ik er zelf veel over na. Ik kan mij bijvoorbeeld heel kwaad maken over de Verenigde Staten, het rijkste land ter wereld, dat niet aan de VN-norm voldoet. Ik ga rechten studeren en misschien kan ik daarna iets voor ontwikkelingslanden betekenen. Een documentaire over Advocaten Zonder Grenzen sprak mij erg aan. Dan hoef ik mij niet meer alleen kwaad te maken, maar kan ik ook iets doen."



Linda Huizenga (17) deed dit jaar eindexamen vwo aan het Fons Vitae Lyceum in Amsterdam. Maatschappijleer was één van haar eindexamenvakken.

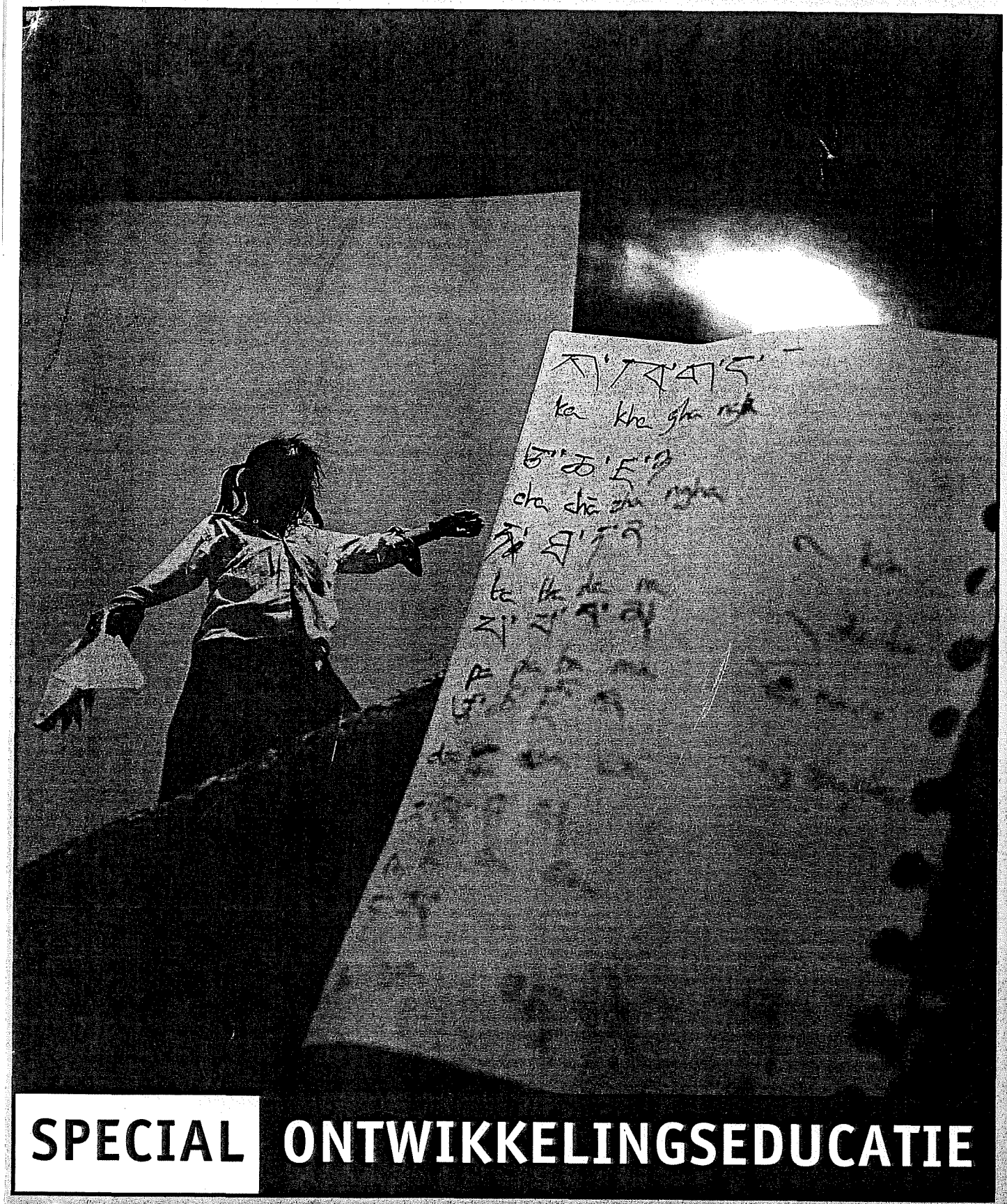
De jaarvergaderingen van WTO, het IMF en de Wereldbank gaan de laatste jaren gepaard met felle demonstraties. Ook verschillende ontwikkelingslanden en ontwikkelingsorganisaties hebben kritiek op de werkwijze van deze organisaties.

Van welke ontwikkelingsstrategie gaan IMF, Wereldbank en WTO uit?

Globalisering kan, naast economische, ook sociaal-culturele effecten hebben op derdewereldlanden.

Noem twee effecten op cultureel gebied in derdewereldlanden die als gevolg van toenemende globalisering kunnen optreden en geef van ieder effect een voorbeeld.

DE ANTWOORDEN KUNT U VINDEN OP PAGINA 51



SPECIAL ONTWIKKELINGSEDUCATIE

Hoe is de stand van zaken?

We zijn allemaal wereldburgers, of we nu in Nederland wonen of in Senegal. Gelijkwaardig maar anders. Rijk of arm misschien, maar niet zielig. Het is leuk om leerlingen te laten nadenken over en laten omgaan met thema's als globalisering en internationale samenwerking. Ze willen niets liever dan rondkijken in de huiskamers en klaslokalen van leeftijdgenoten elders in de wereld.

Inhoud

Vensters moeten open
Ontwikkelingseducatie: uit onderzoek blijkt dat er minder gebeurt dan tien jaar geleden. Dat is jammer, want leerlingen kijken graag voorbij hun eigen horizon. Een verkenning van de mogelijkheden. pagina 2

Chatten met Zimbabwe
Met de komst van internet is Afrika opeens niet meer zo ver weg. Het wordt steeds makkelijker om leerlingen in verschillende werelddelen met elkaar in contact te brengen. Er zijn spannende initiatieven gaande. Maar de nieuwe media zijn ook weer geen wondermiddel. pagina 5

Allemaal wereldburgers
Wie leerlingen wil aanspreken, moet zorgen dat hij niet alleen clichés aanbiedt van zwarte kindertjes met hongerbuikjes. Zwerfkinderen die willen lachen en spelen net als hun Nederlandse leeftijdgenoten, spreken veel meer tot de verbeelding. Herkenning en identificatie zijn de sleutelwoorden. pagina 8

Agenda
Voor wie een actuele aanleiding zoekt om met zijn leerlingen over het Zuiden te praten. Festiviteiten, herdenkingen en andere belangrijke data op het gebied van ontwikkelingseducatie. pagina 11

Lekker lezen
Aandacht besteden aan het Zuiden werkt het best als je het spelenderwijs doet. Lekker lezen over Thailand of Afrikaanse groente verbouwen in de schooltuin. Zonder moeilijk te doen kun je zo de goede boodschap meegeven in mondiale lessen. pagina 12

Materialen
Vers ingevlogen vanuit de hele wereld: boeiende materialen en goede projecten. Voor wie zichzelf eens aan het denken wil zetten. pagina 14

Venster op

Aandacht voor 'de wereld' in de klas helpt het beeld van migranten in Nederland nuanceren en bevordert het begrip van de 'global village'. Juist daarom is het belangrijk dat er meer aandacht komt voor ontwikkelingseducatie. De school moet de projecten voorbij.

door Monique Marreveld

Basisschool de Polhaar in Dalfsen werd onlangs als mondiale school bekroond met een onderwijsprijs. Directeur Chris Thissen: 'Directe aanleiding was voor ons "het asielzoekersverhaal". Waarden en normen veranderen en dat ervaren we soms als onprettig. We wilden daarom iets doen over omgaan met elkaar en respect. Toen bleek dat er misschien een asielzoekerscentrum in Dalfsen zou komen, reageerden sommige kinderen dermate afwijzend dat we dachten: nu moeten we groep 8 echt over de eigen horizon leren kijken, voorbij de eigen tuin, het eigen dorp en het eigen land. We hebben geprobeerd om als school bewust een fundament neer te leggen en bekijken steeds opnieuw welk project we binnenhalen.'
De leerlingen zijn enthousiast. 'Van nature zijn ze heel gevoelig, dus als je maar voldoende aandraagt, zijn ze wel degelijk geïnteresseerd in hoe leeftijdgenoten elders denken en leven.' Thissen heeft wel het gevoel dat hij soms tegen de stroom in moet roeien. 'Natuurlijk is je opdracht primair voortgang in het leren, maar wij vinden de sociale aspecten toch ook heel belangrijk. En dan zie je dat OCenW het onderwijs steeds meer de prestatiegerichte kant op duwt, terwijl wij méér willen. Dat heeft niets met hoge ambities te maken, maar met een normaal onderwijshart.' Woorden die Ingrid de Jong, leerkracht op basisschool De Kruidenwijzer in Almere, uit het hart gegrepen zijn. 'Aandacht voor zaken als gelijkwaardigheid, globalisering en het Zuiden moet normaal zijn. Ontwikkelingseducatie zou gewoon een vak moeten zijn, net als rekenen en lezen.'

Marginaal

'Ondanks decennia van stimulering is het zorgwekkend gesteld met de aandacht voor de Derde Wereld en hoe mensen daar leven in het Nederlandse onderwijs.' Dat stelt Rob van der Vaart, hoogleraar geografie voor het aardrijkskundeonderwijs aan de Universiteit van Utrecht. Hij deed vorig jaar in opdracht van de Nationale Commissie voor internationale samenwerking en duurzame ontwikkeling (NCDO) onderzoek naar de aandacht voor 'mondiale duurzame ontwikkeling' in het Nederlandse onderwijs en schrok: 'De belang-

121

de wereld moet wijder open



stelling is over het algemeen heel groot om extra aandacht te besteden aan ontwikkelingslanden. Zij uit zich in projecten, aanvragen voor lesmaterialen enzovoort. Maar tegelijkertijd blijft het binnen het grotere verband marginaal. En dat heeft vooral te maken met de voorgeschreven curricula. Als je kijkt naar de onderwijsprogramma's en wat ze voorschrijven over de Derde Wereld kun je domweg constateren dat de doelstellingen armoediger zijn geworden. Kerndoelen en eindtermen van primair en secundair onderwijs laten zien dat deze onderwerpen slechts marginaal aan de orde komen.'

Ontwikkelingseducatie is puur een kwestie van privé-initiatief geworden van gedreven leerkrachten, zegt Van der Vaart. Behalve het Zuiden zijn er bovendien tegenwoordig meer onderwerpen die om aandacht schreeuwen. 'Educaties gaan in golven, de een verdringt de ander. We hebben ontwikkelingseducatie gehad, milieueducatie, nu zitten we in de periode van het erfgoed. Het zijn modes. En er is een groeiend aantal belangenorganisaties dat zijn onderwerpen in het onderwijs probeert te slijten. Leerkrachten die iets willen, staan dus steeds onder druk omdat er nieuwe aandachtsgebieden verkend moeten worden. Met ontwikkelingseducatie gebeurt minder dan tien jaar geleden.'

Pedagogische opdracht

Vrijwel iedereen is het erover eens: aandacht voor ontwikkelingseducatie hoort bij de pedagogische opdracht. Het is belangrijk dat leerlingen geconfronteerd worden met andere landen, met andere levenswijzen en levensomstandigheden (primair onderwijs) en met het ontwikkelingsvraagstuk (voortgezet onderwijs). De ervaringen van De Polhaar tonen ↦

122

aan dat 'mondiale vorming' juist in een multiculturele samenleving een essentiële functie kan vervullen om 'de ander' te leren begrijpen en respecteren.
Gedreven leerkrachten zijn er gelukkig genoeg, boegbeelden vaak van de goede intenties van hun school. Willeke ten Noever Bakker bijvoorbeeld is de enige die projecten doet over dit onderwerp op de Nutsschool Nutshage in Den Haag. Zij is tevens lid van het Unicef-docentenpanel: 'Ik vind het persoonlijk belangrijk. Ik wil positieve informatie geven over een land of een bevolking waar mijn leerlingen anders niets of alleen negatieve dingen over zouden horen. En de kinderen genieten ervan.' Maar je moet je ambities niet te hoog stellen, zegt ze erbij. 'Mijn les is geslaagd als ze vragen: Juf, mag ik er een boekje van maken. Dan denk ik: Oh, ze willen het bewaren! Dat is het wel. Niet ieder kind heeft uit zichzelf een diepe interesse voor de honger in Afrika.' Je moet ook heel voorzichtig zijn, vindt ze: 'Mijn ervaring is dat kinderen snel doorslaan, zich te veel met die problematiek gaan vereenzelvigen. Je moet hun verantwoordelijkheid daarom niet te veel aanzetten.'
Acties organiseren vindt ze te ver gaan. Kinderen die zelf met plannen komen, ondersteunt ze wel. Ten Noever Bakker: 'Na een les over Bangladesh belde een leerling mij laatst op. "Mijn buurjongetje doet klusjes voor geld, juf, denkt u dat ik dat ook zou kunnen doen?" Auto wassen, tuin opruimen, ze vinden het geweldig een bijdrage te kunnen leveren. En dan gaat het meestal over geld inzamelen. Maar je moet wel goed uitkijken waar je de grens legt. Ik ben aangesteld om kinderen op te voeden en te ontwikkelen, niet om geld in te zamelen.'

Gastdocenten

Zo'n 8000 Nederlandse scholen (vooral primair onderwijs, groep 7 en 8) gebruiken Wereldtijdschrift SamSam, een gratis maandblad van het Koninklijk Instituut voor de Tropen of lespakketten van diverse niet gouvernementele organisaties (ngo). Anderen nodigen gastdocenten uit. Veel organisaties zoals Unicef en Centrum voor Internationale Samenwerking (COS) bieden goed opgeleide en voorbereide vrijwilligers aan. Renée Tiel Groenestege bijvoorbeeld komt voor Amnesty International zo'n tien keer per jaar op verschillende scholen. Op een middag vlak voor de grote vakantie bezoekt ze groep 8 op een MLK-school in Apeldoorn. Haar ervaring als remedial teacher bewijst zijn nut: meesterlijk laat ze zo'n vijftien jongens en meisjes nadenken over moeilijke zaken als mensenrechten in Egypte, marteling in China en de organisatie die zich daarmee bezig houdt. Hoewel sommigen nauwelijks kunnen lezen, weet ze ook bij hen radertjes in beweging te krijgen. 'Dit jaar komen we op zestig scholen in Apeldoorn,' aldus Tiel Groenestege, 'ik ben nu voor het eerst hier op de Boemerang, dat is een experiment. Je moet afwachten wat er beklijft, maar de respons is over het algemeen hoog.' Het is een gevoelig onderwerp dat ze met terughoudendheid brengt. 'Littekens en krassen moet je niet laten zien, ik wil rekening houden met de meest tere ziel in de klas. Bovendien hoeft het niet altijd plastisch te zijn om indruk te maken.' Mustafa en René lijken zich in ieder geval een beetje op te trekken aan wat ze horen. Er blijken meer kinderen met problemen op deze aardkloot, en dat is ook wel eens geruststellend: dat je niet de enige bent.
Een beperkt aantal scholen wil meer en probeert het breed aan te pakken door een 'mondiale school' te worden, zoals de Polhaar. Adviesbureau De Educatieve Stad ontwerpt 'mondiale profielen'. Zes verschillende invalshoeken als schoolcultuur en buitenschoolse partners worden onder de loep genomen en er wordt getracht er het beste uit te halen. Piet Conijn: 'We kijken bijvoorbeeld naar de kwaliteiten van de leerkrachten. Je hebt nu eenmaal geboren actievoerders die goed zijn voor de sponsorloop, maar er zijn er misschien ook die juist een innige band kunnen onderhouden met collega's in ontwikkelingslanden. Je moet er bovenal voor zorgen dat niet de meest spectaculaire docent het boegbeeld van de school wordt, maar je moet iedereen binnenboord houden, elke leerkracht en elke leerling moet een bijdrage kunnen leveren.' ●

Het gaat om de thuiskomst

Op Pabo Groenewoud in Nijmegen staat het Zuiden op de agenda. Docent Jan Pouwels: 'Ik heb steeds meer studenten in de groep die geïnteresseerd zijn in ontwikkelingslanden omdat ze zelf "te goed" zijn opgevoed. Kinderen uit de middenklasse die allemaal naar de orthodontist zijn geweest en veelal gekregen hebben wat hun hartje begeerde, willen stage lopen in de Derde Wereld "waar het leven nog moeilijk is". Van de huidige derdejaars gaan er zo'n 35 in het buitenland op stage, 25 procent van het totaal. We hebben studenten gehad in Zimbabwe, Kenia, Nepal, Chili, enz. Deze *freemovers* hebben zelf contacten gelegd en een stageplaats gezocht. Nu willen we met Ghana een structureel contact leggen.' Samen met de Novib ontwikkelt de Pabo een pilot om samen te werken met lerarenopleidingen in dat land. Doelen zijn het ontwikkelen van realistische beelden van elkaar en onderwijskundige uitwisselingen. De eerste studenten zijn al heen en weer geweest en zijn enthousiast. Pouwels: 'Van onze freemovers weten we dat deze stage vaak heel belangrijk voor ze is. Het is een persoonsvormende activiteit, waarin vaak een cruciaal waarheidsmoment zich voordoet. Dat geldt vooral voor de freemovers. Ik hoor ze vaak zeggen dat ze "wakker zijn geworden", ze weten wat ze willen, zijn zelfstandiger, en ze kijken opnieuw en beter naar ons eigen onderwijs. Kees Fens zei eens: Reizen? Het gaat om de thuiskomst! Dat geldt zeker voor deze leerkrachten. Ik vind dat onze studenten ook de taak hebben om straks de ramen open te zetten voor alles wat er in de wereld te doen is. De school is toch het eerste publieke milieu waarmee kinderen in aanraking komen. Dat moet een venster bieden op de wereld, een (h)eerlijke confrontatie zijn.' / MM

123

Chatten met Zimbabwe

Internet is een prachtige manier om contact tot stand te brengen tussen scholen en leerlingen over de hele wereld. Maar het loopt nog niet zo hard. Niet alle scholen beschikken over de faciliteiten. Toch zijn er al aardige initiatieven.

door Simone Barneveld

Het begon met een oude reiskoffer, waarin vier kleine koffertjes zaten met materiaal over Indonesië, Nederland, Suriname en Zimbabwe. Met dit lespakket over duurzame ontwikkeling, *This is a journey* genaamd, konden leerlingen in de basisvorming als het ware onderzoek doen in een van die landen. 'Maar het gezeul met die koffer was nogal omslachtig', vertelt Gerard Lommerse van het Landelijk Servicebureau Ontwikkelingseducatie (LSO) dat het project ontwikkelde. Bovendien wilde LSO meer doen dan kinderen iets te laten leren over andere landen, het wilde de jonge mensen met elkaar in contact brengen. Daarom wordt nu This is a journey online ontwikkeld met als doel jongeren over de hele wereld – via de computer – te laten communiceren.

Volgens Lommerse is het van belang dat leerlingen zich realiseren dat ze niet in een geïsoleerde wereld opgroeien: 'Ze krijgen te maken met anderen, in hun dorp of stad, maar ook verder weg, in Europa en de wereld. En door migratie ➔



worden ze geconfronteerd met mensen uit andere landen en culturen. Je hebt met elkaar te maken en daarom moet je iets weten over die andere culturen. Dat moet ook een plaats krijgen in het onderwijs.' En dan liever niet alleen met informatie uit een lesboek. 'Op zich is daar niets mis mee, maar persoonlijk contact werkt stimulerend en creëert betrokkenheid', aldus Lommerse. 'Voor jongeren is contact de kern van hun bestaan. Het gaat niet alleen om kennis opdoen. Via bijvoorbeeld scholenbanden, die al jaar en dag bestaan, leren ze iemand kennen en ontdekken ze dat leeftijdgenoten aan de andere kant van de wereld dezelfde, maar ook verschillende dingen meemaken. Die ervaring kun je niet vervangen door een boekje.'

Ervaring

This is a journey zal in september op scholen in Nederland, Indonesië en Zimbabwe gaan draaien. Leerlingen werken met thema's die ze in hun eigen omgeving onderzoeken en in een van de andere landen. Voor hun eigen land putten ze uit hun eigen, dagelijkse ervaring. Zij zijn op dat gebied expert. En dat idee is de basis voor communicatie met leeftijdgenoten uit het andere land: ze gebruiken elkaar als informatiebron. Lommerse benadrukt dat het project geen extraatje is, maar onderdeel moet uitmaken van het reguliere lesprogramma.

Nieuwe media nog lang geen wondermiddel

Docenten uit Zimbabwe en Indonesië zijn medeverantwoordelijk voor de ontwikkeling van het project. Lommerse: 'Je moet de andere kant laten meedenken. Het onderwijsdoel is daar soms anders, bijvoorbeeld het leren van Engels, of zoals in Indonesië aandacht voor het milieu. Daarom is het belangrijk om te horen wat zij kunnen en willen.'

Kindermilieuband

Ict is een prachtige manier om contact te leggen tussen scholen in Nederland en scholen elders. Niet alleen in het Zuiden overigens, maar ook dichterbij huis. Op Europees niveau probeert LSO verbinding te maken tussen scholen via het Europese Scholennet (EUN), een samenwerkingsverband van 20 ministeries van Onderwijs in de Europese Unie. Lommerse: 'De insteek is een beetje hetzelfde: samenwerking en uitwisseling tussen scholen.' Onderdeel van EUN is het project myEurope, waarin de samenwerking, uitwisseling en communicatie via internet wordt bevorderd tussen scholen in Midden- en Oost-Europa en in de EU (http://myeurope.eun.org).

Toch zijn de nieuwe media nog geen wondermiddel. Lommerse: 'We kunnen wel lyrisch doen over internet; het biedt veel mogelijkheden, maar het is nog niet op grote schaal inzetbaar. Bovendien is het een middel, geen doel op zich.'

Het gaat om de contacten en die kunnen ook anders totstandkomen, zoals via brieven of personen. En volgens Lommerse is het voor elke vorm van samenwerking noodzakelijk dat je mensen in het land zelf kent: 'Je moet daar iemand hebben die voor het contact zorgt.'

Het COS Groningen werkt voor hun lespakket Kindermilieuband samen met onder andere Novib en Stichting Kleinschalige Ontwikkelingsprojecten. Het contact komt tot stand per post. De Kindermilieuband is een project voor groep 7 en 8 van Groningse basisscholen, waarin ontwikkelingseducatie en natuur- en milieueducatie zijn gecombineerd. Het COS werkt nauw samen met de NME (natuur en milieueducatie) centra in de regio. Het programma duurt twee jaar en bevat een aantal vaste en een aantal jaarlijks wisselende elementen waaruit de school kan kiezen. Een belangrijke plaats neemt de correspondentie in met een partnerschool in Bangladesh, Guatamala of Senegal. De uitwisseling vindt plaats door middel van werkstukken rond bepaalde thema's. 'Vorig jaar maakten scholen die een uitwisseling hadden met Senegal een fotoroman,' vertelt Anneke Lindeman van het COS. 'Kinderen kozen een thema, bijvoorbeeld aardrijkskunde of dieren, waarover zij de kinderen in Senegal wilden vertellen. Foto's met ballonnetjes tekst, die wij vertaalden. In Senegal werd hetzelfde gevraagd, wij zorgden ervoor dat ze daar wegwerpcamera's kregen.' Door het contact met leeftijdgenoten leren kinderen volgens Lindeman met respect naar anderen kijken: 'Ze kunnen zich verbazen en verwonderen. Nederlandse kinderen vinden het heel spannend en boeiend om te zien hoe kinderen daar leven. Het is heel leerzaam.' Communicatie via de computer is volgens Lindeman niet eenvoudig, zeker voor het basisonderwijs: 'In vrijwel elk ontwikkelingsland is het gebruik van computers op de doorsnee basisschool nog een verre toekomstdroom.'

Het Stedelijk College Eindhoven maakte gebruik van een intermediair van vlees en bloed en van nieuwe media voor hun uitwisseling met een school in Gedaref, Soedan. Eindhoven heeft een stedenband met deze plaats. 'Leerlingen van het tweetalig vwo hebben een werkstuk gemaakt over onderwerpen in de Nederlandse maatschappij die zij interessant vonden', vertelt leraar Engels Rob van der Vorst. De burgemeester van Eindhoven heeft vervolgens deze werkstukken naar Gedaref gebracht. Begin dit schooljaar komen er werkstukken uit Gedaref. Er wordt nu hard aan een website gewerkt, zodat de kinderen uit beide landen met elkaar kunnen chatten. Ook in Soedan zijn computers, sponsoring maakt het mogelijk dat scholen daar eveneens over moderne middelen beschikken. 'Als er stroom is tenminste', zegt Van der Vorst. Stedenbanden zijn vaker aanleiding voor een internet-con-

125

Dansen uit Oeganda

Een Oegandese muziekgroep trok twee jaar geleden door Nederland om geld te verdienen voor het Kikaaya College, een secundary school in het dorpje Bulenga. Ze waren hier op uitnodiging van het Dalton Den Haag. 'We kwamen in contact met die school in Bulenga via een oud-leerling van ons, Frank Veldhuizen', vertelt Frank van Beek van het Dalton Den Haag. 'Als student van de lerarenopleiding had hij daar stage gelopen en was blijven hangen.' Een stichting, Mukwano Bulenga (vrienden van Bulenga) wilde er een beroepsopleiding opzetten. In Den Haag zijn inzamelacties gehouden en het Dalton Den Haag heeft bij de school een stuk grond gekocht om zes lokalen te bouwen, waaronder een computerlokaal. Daar staan nu computers die via een de satelliet met de rest van de wereld verbonden zijn.

De muziekgroep, die bestond uit studenten van het Kikaaya College, gaf workshops en verzorgde optredens. Van Beek: 'Als Haagse school kon je die groep een dag huren voor een workshop dansen, muziek en zingen. 's Avonds verzorgde de groep een optreden voor de ouders en hun kinderen.' Zo hebben zij alles bij elkaar anderhalve ton opgehaald voor de nieuwe gebouwen. De Oegandese kinderen verbleven bij gastgezinnen.

Vorige zomer zijn de Haagse kinderen naar Oeganda gegaan om mee te helpen met het bouwen van de lokalen. Ook zij verbleven in gastgezinnen. 'De leerlingen vonden het enorm gaaf', vertelt Van Beek. 'We sliepen in stenen hutjes, soms zonder stromend water of elektriciteit. Maar we konden er wel e-mailen. De kinderen schreven een dagboek over hun belevenissen, dat de ouders direct thuis konden lezen. En zo'n uitwisseling creëert begrip bij leerlingen voor Afrika, ze leren dat niet heel Afrika zielig is. We doen alles op basis van gelijkwaardigheid, de persoonlijke winst is wat telde. Het geld kwam op de tweede plaats.'

Op dit moment zijn er nog steeds persoonlijke contacten tussen de gezinnen hier en daar, onder meer via e-mail, want het computerlokaal in Bulenga is dag en nacht open. Het Dalton Den Haag kreeg voor dit initiatief de Barbara Ohmann-prijs 2000 van het ministerie van Buitenlandse Zaken. / SB



FRANK VAN BEEK

tact. In het internetprogramma Zimsurf doen havo- en vwo-leerlingen uit Haarlem via de website onderzoek in Mutare, een stad in Zimbabwe waarmee Haarlem een stedenband heeft. De leerlingen in de beide steden werken aan gezamenlijke onderwerpen, wisselen informatie uit en chatten met elkaar (www.zimsurf.nl).

Ict-marathon

Het grootste ict-project is momenteel waarschijnlijk This is our time, een wereldwijd onderwijsproject voor jongeren dat wordt gesponsord door onder meer UNESCO en NCDO en zes jaar geleden is opgezet door e-linq. Jongeren worden gestimuleerd met elkaar van gedachten te wisselen over thema's als vrede, mensenrechten en milieu. Er is een gesloten online discussieplatform, maar scholen kunnen ook lokale activiteiten ontwikkelen. 'Er zijn scholen die hun eigen discussiegroepen hebben', vertelt projectmanager Alexandra Smeets, 'of waar de leerlingen werkstukken maken om anderen een beeld te geven van hoe zij echt leven.' Hoogtepunt van This is our time is de jaarlijkse zogeheten 24-uurs leermarathon, waarop alle deelnemende scholen met elkaar kunnen discussiëren; via e-mail of de website, videoconferencing of per telefoon en fax. Vorig jaar deden 290 scholen en educatieve instellingen uit 72 landen mee. Dit jaar vindt de 24-uurs leermarathon, met als thema racisme en tolerantie, plaats op 16 november, de internationale dag van de tolerantie (www.timeproject.org). ●

126

Allemaal wereldburgers

Onderlinge afhankelijkheid en herkenning staan voorop

'Ontwikkelingslanden zijn niet arm, warm en ver weg.' Ontwikkelingseducatie probeert aan stereotype denkpatronen een einde te maken en tracht verder te gaan. Te laten zien dat we allemaal wereldburgers zijn, verschillend maar gelijkwaardig.

door Judith Simon

'Vroeger draaide ontwikkelingseducatie vooral om de hulpvraag. De invalshoek was: 'in Afrika gaat het slecht, daar hebben de kinderen honger, dus daar moeten we wat aan doen.' Aan het woord is Bert Tielemans. Hij houdt zich bij Unicef bezig met jeugd en educatie. Unicef en ook diverse andere hulporganisaties hebben de 'zielige-kindertjes'-insteek al lang verlaten. Zij hebben gekozen voor *education for development*. Hierin leren leerlingen met andere brillen naar de ontwikkelingsproblematiek te kijken ofwel in globale concepten te denken. Onderlinge afhankelijkheid is een van die concepten. Tielemans: 'Om een probleem in een ontwikkelingsland staat geen muurtje. Leerlingen moeten zich ervan bewust worden dat problemen meestal niet op zichzelf staan, maar wereldwijd zijn.'

> Multiculturele samenleving biedt goede kansen in de klas

Realistisch

Een ander belangrijk concept is dat van beeldvorming en het doorbreken van stereotyperingen. In de praktijk blijkt dat kinderen vaak een negatief en stereotiep beeld hebben van het leven in ontwikkelingslanden. Maar, zo stelt Tielemans voor alle duidelijkheid: 'Ontwikkelingslanden zijn niet arm, warm en ver weg.' Waarmee hij zeggen wil dat de focus niet alleen op de misère gericht moet zijn, maar ook op de toekomstmogelijkheden. 'Wij proberen Nederlandse kinderen een eerlijk en realistisch beeld te geven van het leven van leeftijdsgenoten in ontwikkelingslanden. Bij een project over straatkinderen moet je niet alleen maar laten zien dat die kinderen niet meer thuis wonen, op straat werken en geslagen worden. Je moet ook in beeld brengen dat er opvangtehuizen voor hen zijn, dat ze graag spelletjes doen, lachen en gevoel voor humor hebben en soms een paar uur per dag naar school gaan.' Ook Novib toont in haar algemene communicatie en educatieve projecten graag de kracht en creativiteit van de jongeren uit de Derde Wereld. Piet Luykx, die hetzelfde werk doet als Tielemans maar dan bij Novib: 'Het is juist belangrijk die aspecten van het dagelijks leven te laten zien die herkenbaar zijn voor de jongeren hier: vrije tijd, familie en vrienden, spelletjes, naar school gaan. Een aantal dingen proberen we te vergelijken. Als we over kinderarbeid in India vertellen, leggen we uit dat kinderen in Nederland niet zo lang geleden ook van 's morgens vroeg tot 's avonds laat moesten werken. Het zijn niet totaal verschillende werelden. De aspiraties van volwassenen en jongeren komen vaak overeen. Elke moeder wil dat haar kinderen naar school gaan en elk kind heeft vriendjes en vriendinnetjes en houdt van mooie verhalen.'

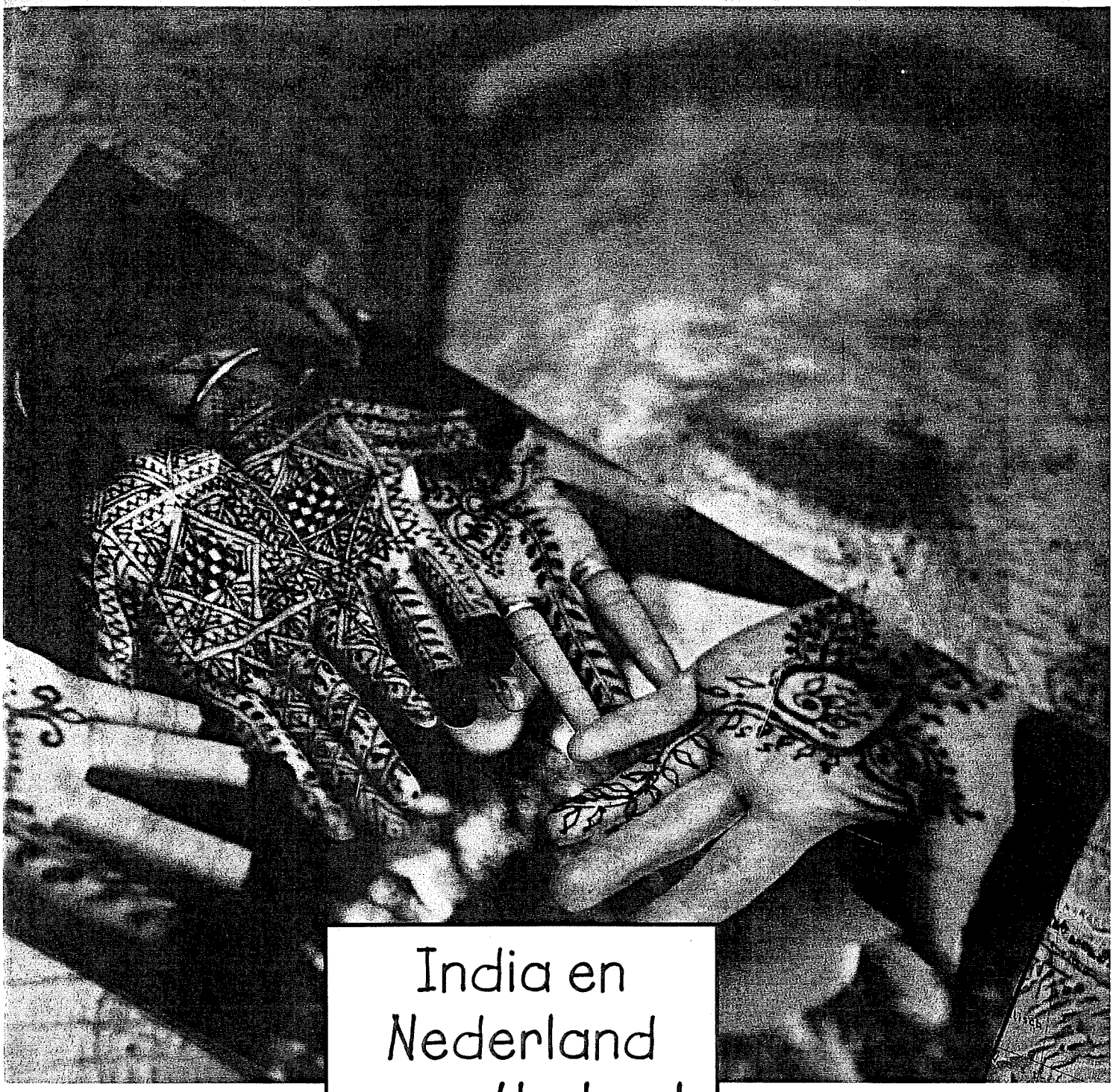
Herkenbaarheid is dus volgens Luykx het sleutelwoord in ontwikkelingseducatie. 'Anders wordt het al snel een ver-van-mijn-bed-show. Als je aansluit bij hun dagelijks leven, bij hun eigen emoties, kun je kinderen ook makkelijker meenemen naar de zwaardere kost, de ontwikkelingsproblematiek.'

Global village

Belangrijkste doel moet uiteindelijk zijn dat je een stap verder gaat, vinden alle betrokkenen. Je moet niet alleen denken in 'wij' en 'de anderen', maar je moet vooral het concept van *one global village* benadrukken. Luykx: 'We wonen allemaal in één wereld, zijn continu met elkaar in contact, we zijn afhankelijk van elkaar en hebben dezelfde wensen voor een goed en gelukkig leven. Om dat beeld helder te krijgen, biedt de huidige multiculturele samenleving goede aanknopingspunten, omdat hier natuurlijk van alles uit de hele wereld te koop is. Daar kun je gebruik van maken bij ontwikkelingseducatie. Het wordt dan minder een kwestie van leerlingen informeren, als wel hen helpen de wereld te interpreteren en initiatieven te nemen voor het werken aan een eerlijker wereld. Hoe klein en dichtbij huis die ook zijn.'

Aandacht voor positieve zaken als muziek en mode, eten en taal 'van elders' kan leerlingen helpen 'mondiale' ervaringen op te doen en de identificatie met leeftijdgenoten elders be-

127



India en Nederland geen/totaal andere werelden

vorderen. Moeilijker is het leerlingen negatieve ervaringen te laten meevoelen, die nu eenmaal ook bij de global village horen. Dit gebeurt bijvoorbeeld in projecten als *Zip your lips* van World Vision, een hongeractie van scholieren tegen honger in de wereld, of *Verrassend bevolkt* van het Centrum voor internationale Samenwerking (COS) waarin leerlingen zich moeten proberen te verplaatsen in de situatie van een vluchteling die asiel aanvraagt. 'Eén van de onderdelen van Verrassend bevolkt is een simulatiespel,' vertelt Jacqueline Crooijmans van COS Gelderland. 'Scholieren spelen dan de intakeprocedure van asielzoekers na. Zij ervaren aan den lijve hoe het is om zo afhankelijk te zijn van anderen, hoe lang het duurt om te wachten. Ook brengen zij een nacht in een asielzoekerscentrum door.'

Het is moeilijk, beaamt directeur Remy Wolfs van COS Gelderland: 'De truc is een juiste mix te vinden tussen een slechte boodschap (daar kun je niet omheen) en een positieve, want je wilt toch een handelingsperspectief bieden. En dan staat of valt alles met de juiste begeleiding. Wij krijgen heel goede reacties op *Verrassend* ↦

123

Straatkinderen Minsk

Bijna 80.000 gulden zamelden de leerlingen van het Gomarus College in Zuidhorn (Groningen) vorig jaar in voor straatkinderen in Minsk, de hoofdstad van Wit-Rusland. Een gigantisch bedrag waarmee de school veel publiciteit kreeg. 'Maar de grote winst ligt niet in het bedrag', benadrukt Piet Compaan, docent Nederlands en een van de initiators van het project. 'Die is behaald in het bewustwordingsproces van onze leerlingen. Dat was onze grootste kick, dat leerlingen veranderden in hun denken over hun eigen welvaart en inzagen hoe zij anderen konden helpen.'

Compaan raakte tijdens een van zijn reizen naar Minsk in contact met Way back home. Deze organisatie die straatkinderen weer terug in het gezin probeert te brengen, had dringend behoefte aan geld en middelen. Daar wilde het Gomarus College wel wat aan doen. Maar niet door middel van een 'puddingbroodjesactie'. Compaan: 'Alleen geld inzamelen zou te makkelijk zijn. Wij zijn een onderwijsinstelling en vinden het erg belangrijk dat leerlingen in het kader van mondiaal onderwijs zich de problematiek van leeftijdsgenoten elders eigen maken.'

Zo ontstond het idee voor een groot project over straatkinderen dat onder meer geïntegreerd werd in de lessen Nederlands, godsdienst, aardrijkskunde en geschiedenis. Bij het vak Nederlands maakten de leerlingen een voorlichtingsvideo over de situatie van de straatkinderen in Minsk. Zij lieten daarin het contrast zien tussen hun eigen leven en dat van de jeugd daar. Zo deden zij kennis op van de problematiek. Bovendien oefenden zij diverse vaardigheden: schrijven van een videoscript, presentatie, spreekvaardigheid en filmtechniek.

Ook stelden de leerlingen voor Nederlands zogenoemde fictiedossiers samen over straatkinderen in de hele wereld. De plaatselijke bibliotheek leverde enkele leskisten met literatuur over straatkinderen en informatieboeken over ontwikkelingslanden.

Vervolgens toonden de leerlingen de video bij hun familie, bij kerken, sportverenigingen etcetera. Aansluitend collecteerden zij dan meestal. Het grootste deel van het geld werd overigens tijdens een grote actiedag opgehaald met een breed scala van activiteiten: sponsorloop, musiceren, rijtoer met een paard, kunstmarkt met schilderijtjes van kinderen uit het Tsjernobylgebied. De organisatie Wilde Ganzen deed ook een flinke duit in het zakje.

Piet Compaan bracht het totaalbedrag samen met een collega en een arts zelf naar Minsk. Met een deel van het geld is een opvangtehuis aangekocht en met het overige deel wordt de verbouwing bekostigd.

Het project leverde overigens nog meer op: het Gomarus College won er de regionale en nationale onderwijsprijs ('de scholen-helpen-scholen-prijs') mee. Maar de belangrijkste winst, zo onderstreept Compaan nogmaals, is de bewustwording van de leerlingen. Een aantal van hen correspondeert nog steeds met kinderen van de straat in Minsk. 'Deze kinderen leven voor hen.' / JS



bevolkt. Deze ervaringen maken veel indruk op leerlingen.'

Toch is niet iedereen enthousiast over dit soort projecten. Mariëtte van Stalborch van de Nationale Commissie voor internationale samenwerking en duurzame ontwikkeling (NCDO) ziet veel projecten voorbijkomen en zegt: 'De suggestie dat je door zo'n ervaring weet wat anderen doormaken, gaat mij te ver. Er is namelijk een belangrijk verschil: wij kunnen ervoor kiezen om zoiets te doen, wij stappen er in, maar ook zo weer uit. Ik vind dat het effect van dergelijke middelen overschat wordt'.

Veel leerlingen zijn er in ieder geval positief over. Zo zegt Samira, een mavo-3-leerlinge van het Olympus College in Arnhem in de *Arnhemse Courant* over *Verrassend bevolkt*: 'Heel raar om me in de schoenen van die mensen te plaatsen. Ik dacht eerst dat het heel makkelijk zou gaan. Later, door een aantal schoollessen zag ik dat de situatie van asielzoekers vaak veel ingewikkelder is.' Ook Rianne uit havo 3 was onder de indruk van haar bezoek aan een asielzoekerscentrum: 'Het lijkt me vreselijk om zo te moeten leven. Die kamers zijn zo klein en je hebt totaal geen privacy. Bovendien hebben ze overdag weinig meer te doen dan een beetje rondhangen in de recreatieruimte. Als ik dit zie, kan ik me niet voorstellen dat deze mensen hier bewust voor kiezen.' En dat besef geeft misschien toch weer een beter beeld van de global village. ●

129

Agenda

In New York vindt van 19 t/m 21 september de Wereldtop voor Kinderen plaats, een speciale bijeenkomst van de Algemene Vergadering van de VN. Regeringsleiders komen dan bij elkaar om het Actieplan 2000 dat tijdens de eerste Kindertop in 1990 is opgesteld te evalueren. 'Het zal dit keer vooral gaan om de groeiende mogelijkheden van kinderen om te participeren en invloed uit te oefenen in hun gemeenschap,' zegt Andres Guerrero, hoofd educatie van Unicef International. 'Ontwikkelingseducatie speelt daarin een belangrijke rol. Het kan helpen kinderen de waarde te leren beseffen van wereldwijde solidariteit, vrede, tolerantie, sociale rechtvaardigheid en milieubewustzijn. Je kunt ze de kennis en vaardigheden meegeven om deze waarden te bevorderen en hun leven zo nodig te veranderen. Kinderen leren rechtvaardigheid en democratie niet alleen uit boeken – ze moeten deze concepten doorleven en voelen in een omgeving die 't hen voordoet.'
In Nederland ondersteunt het Platform VN Kindertop 2001 de voorbereidingen voor de top. Het voert actie voor betere leefomstandigheden voor kinderen wereldwijd onder het motto *United Power for Children*. Deze coalitie van een zestigtal organisaties, waaronder Amnesty International, Unicef, NCDO, Defence for Children en NIZW verzamelde o.a. handtekeningen onder een tien punten tellend actieplan. Idee achter de brede coalitie is dat regeringen hun verplichtingen tegenover kinderen en jongeren moeten nakomen. Maar ook dat iedereen – individuen, organisaties, bedrijfsleven, kinderen en jongeren zelf – medeverantwoordelijk is voor het realiseren van kinderrechten. Handtekeningen die zijn verzameld door het Platform worden op 15 september in Den Haag aangeboden aan minister E. Herfkens van Ontwikkelingssamenwerking. Informatie www.kindertop.nl.

Activiteiten rondom ontwikkelingseducatie t/m december 2001

September

- **15:** Kindertop-manifestatie in Den Haag. Platform VN Kindertop 2001 biedt handtekeningen aan minister Herfkens aan. Tevens informatiemarkt en optredens van o.a. Kinderen voor Kinderen-koor. Informatie www.kindertop.nl.
- **gehele najaar:** Novib muntjesactie voor het basisonderwijs en brugklas voortgezet onderwijs, jaarlijkse educatieve en fondswervende actie inzamelen van buitenlands geld, diverse lesmaterialen. Informatie www.novib.nl/muntjesactie.
- **gehele najaar:** Introductie Stand up for your rights, gratis actiepakket inclusief video voor 13-15 jarigen over leeftijdsgenoten in Sudan. Informatie www.unicef.nl.
- **gehele najaar:** Unicef Loop, sponsorloop in het teken van straatkinderen in Vietnam. Unicef gebruikt het geld om inloopcentra op te zetten, waar ze een bed, maaltijd en onderwijs kunnen krijgen. Informatie www.unicef.nl.
- **gehele najaar:** Start poëziewedstrijd primair onderwijs. Gedichten waarin leven van kinderen in ontwikkelingslanden centraal staat, maken kans op de Unicef Poëzieprijs. Informatie www.skep.nl.

Oktober

- **gehele najaar:** in samenwerking met de NCRV start Amnesty International een project voor scholen over kindsoldaten. In de laatste schoolweek voor de kerstvakantie zullen veel scholen de musical opvoeren over 'de soldaat' (zie december). Hiernaast zijn er acties voor kindsoldaten. Informatie www.amnesty.nl.
- **t/m oktober 2002:** Estafette Kindsoldaten: start van eenjarige campagne om aandacht te vragen voor de situatie van kindsoldaten in de wereld. De campagne voert langs tien steden in Nederland, o.a. Delft oktober/november, Apeldoorn november/december, Groningen december/januari 2002. Diverse activiteiten, lesmaterialen. Informatie COS Haaglanden & West-Holland, tel 070-3456154 of Amnesty International tel. 020-6264436.

November

- **16:** Internationale Dag van de Tolerantie.
- **19:** Kinderrechten Festival in Ahoy (Rotterdam), m.m.v. Amnesty International, Novib, Unicef. Je kunt er je eigen kinderrechten rap maken, skaten, skelteren, klimmen, meelopen in een modeshow, lekkere hapjes proeven, op citysafari gaan. Informatie www.kinderrechten.nl.
- **19/23:** Global Education Week. In 30 van de 43 staten van de Raad van Europa wordt op scholen gewerkt aan ontwikkelingseducatie. Dit jaar staan rechten van kinderen en jongeren in de hele wereld centraal. Informatie www.nscentre.org of LSO, tel. 020-6204815.
- **20:** Internationale Dag van de Rechten van het Kind.
- **20:** Nationale Rechten van het Kind Spreekbeurtactie. Informatie www.unicef.nl.
- **t/m december 2001:** Novib – jongeren en hun rechten, startdag met vervolgtraject. Informatie www.novib.nl.

December

- **9:** Internationale Omroepdag voor Kinderen. Over de hele wereld krijgen kinderen de kans om als reporter, presentator of producer hun eigen dromen en zorgen te uiten. Informatie Unicef tel. 070-3339300.
- **16:** Actie in de Nederlandse kerken rond kindsoldaten, op initiatief van de NCRV en Amnesty International. Informatie www.amnesty.nl.
- **18/25:** De Soldaat is een musical door leerlingen op diverse scholen waarbij entertainment en educatie hand in hand gaan; er worden mensen uitgenodigd om een soldatenverhaal te helpen verzinnen: docenten, leerlingen, popmuzikanten, dominees en auteurs. Informatie Amnesty International, tel. 020-6264436.
- **24:** tv-uitzending rond kindsoldaten (NCRV ism Amnesty International).

130

Lekker lezen over

Ideaal en werkelijkheid in de mondiale klas

Nadenken over de herkomst van je t-shirt bij het vak verzorging. Leren lezen aan de hand van mondiale teksten. Ook dat is ontwikkelingseducatie, zij het wat minder nadrukkelijk. En het werkt.

door Monique Marreveld

De dertienjarige Ale woont in een bergdorp in Thailand en is verslingerd aan voetvolleybal. Hij krijgt een kans zich met zijn team waar te maken op een toernooi in de stad. Wat er dan gebeurt, hebben duizenden kinderen van negen tot dertien jaar het afgelopen schoolseizoen gelezen in *De kampioenen van Tijgerberg*, het Leespiramideboek 2001. De Leespiramide is een wedstrijd rond verhalen uit het Zuiden, waaraan dit jaar 850 scholen meededen en die jaarlijks wordt georganiseerd door Novib, KIT, CPS en Stichting Lezen. Leerlingen lezen per klas (groep 7 en 8) in groepjes dertig boeken, thuis. Op school moeten zij daarna vragen beantwoorden, bijvoorbeeld wie is de hoofdpersoon of waar speelt het verhaal zich af? Met de goede antwoorden verdienen de kinderen aanwijzingen om uiteindelijk het leespiramideboek te kunnen vinden.
De wedstrijd blijkt een gouden vondst om het Zuiden op een niet nadrukkelijke manier onder de aandacht te brengen. Nellie Vullings, leerkracht aan katholieke basisschool De Ratel in Gennep: 'De Leespiramide motiveert leerlingen vooral om te lezen, omdat er verschillende soorten boeken in het pakket zitten: strip-, avonturen-, verhalen- en kijkboeken. De boeken zijn nieuw – de schoolbibliotheek kennen ze hier wel uit hun hoofd – en gewoon erg leuk. Daarnaast is De Tijgerberg zo echt van daarginds, dat maakt ontzettend veel indruk. De kinderen zijn verbaasd: Thailand is maar een paar uur vliegen en toch is het leven er zo anders! Wat hebben wij het dan goed, zeggen ze.'

SABINE ALBERS

Stigma's

Lekker lezen is meestal de belangrijkste reden om voor de Leespiramide te kiezen. Voor sommige leerkrachten geldt ook dat zij hopen op deze wijze allochtone leerlingen tot lezen te stimuleren, zeg maar buitenlandse boeken voor buitenlandse kinderen. In alle gevallen geldt dat de leerlingen bijna spelenderwijs kennis opdoen over het Zuiden.
Gelukkig maar, vindt Geu Visser, directeur van de Stichting Vredeseducatie Fort de Bilt in Utrecht. Hij stoort zich aan de vaak stigmatiserende beeldvorming over niet-Europese landen. 'Kinderen worden zo ontzettend beïnvloed door het beeld dat sommige fondsenwervende organisaties schetsen. Laatst hingen er in Utrecht weer posters van een uitgemergelde vluchteling naast een big mac-hamburger. Een actie

Hutspot, couscous en jamma-jamma

Ook witte kinderen werken in de tuin! Zo ongeveer reageerden kinderen uit Kameroen toen ze de foto's ontvingen van de St. Henricusschool. Al drie jaar heeft deze Amsterdamse basisschool een intensieve briefwisseling met een school in Kameroen over alles wat er groeit en bloeit in ieders schooltuinen. Uien en penen in de Amsterdamse klei en de bladgroente jamma-jamma in de Afrikaanse aarde. Want elk land is anders en dat zie je in de tuin.
Sinds een jaar is het schooltuinenproject uitgebreid met nog een uitwisselingsduo: de Amsterdamse Slootermeerschool en de Boudizischool in Stehat (Marokko). Milieu-educatie en mondiaal en multicultureel bewustzijn zijn aldus vertaald tot een praktisch plan. En een aansprekend plan, weet Mostafa El Filali, die vanuit stichting Qantara (Arabisch voor 'brug') de contacten in Marokko legde. 'Nederlandse kinderen krijgen post en foto's uit Marokko. Dan zien ze bijvoorbeeld dat daar de tuinen al volop begroeid zijn, terwijl het hier nog een kale boel is. Zo worden verschillen en overeenkomsten tussen landen voor hen heel tastbaar.'
Alhoewel het werken in de tuin voornamelijk buiten schooltijd gebeurt, haken leerkrachten in de klas er vaak op in. Zo schrijven en vertalen ze bij de taalles brieven en wordt er een aardrijkskundeles gewijd aan de verschillen in klimaat en landschap.
En het project heeft nog een andere uitstraling, vertelt El Filali. 'Vanuit de Nederlandse scholen is het een gebaar naar de ouders: laten zien dat ze interesse hebben voor het land van herkomst van veel van hun leerlingen. Het project biedt diverse aanknopingspunten om ouders erbij te betrekken.'
Er zijn al diverse scholen die gevraagd hebben of ze zich bij het project mogen aansluiten. Maar alvorens uit te breiden willen de Amsterdamse scholen eerst bestendigen wat er is. Ze sluiten samenwerkingsconvenanten met Kameroen en Marokko. Eind april vertrok er een schooldelegatie naar Marokko en deze zomer kwam een Marokkaanse leerkracht voor een soort stage naar Amsterdam. Want, lacht El Filali, 'het idee van een schooltuin is wel typisch Hollands'. / Bea Ros

131

kampioenen in Thailand



van Stichting Vluchteling. Maar kinderen willen zich niet identificeren met losers en willen zich diep in hun hart ook niet inleven in hun situatie. In methodes en lespakketten wordt het beeld nu wel genuanceerd, maar dat wordt weer doorkruist door dit soort promoties.'

Het beste zou zijn om helemaal niet meer in projecten te denken, maar leerlingen te laten nadenken over wat er in de wereld te koop is, soms letterlijk. Sylvia Borren, directeur van de Novib: 'Waar het om gaat is dat kinderen en jongeren leren inzien dat hun gedrag en keuzen verbonden zijn met het leven in andere landen. En dat kun je juíst doen in vakken als geestelijke stromingen, verzorging en gezondheidsvoorlichting. Dat gaat over onderwerpen die met mondiale vorming te maken hebben. Je moet in het reguliere curriculum, dus structureel en duurzaam, informeren over wereldverhoudingen: goedkope kleren worden gemaakt in Indonesië of Thailand tegen hongerlonen door mensen die zich niet mogen organiseren in vakbonden. Hoe je leeft en consumeert, heeft mondiaal effect.'

Voorlopig wordt het onderwijs nog overstroomd met lesbrieven en -pakketten, zegt Harry de Ridder van het Centrum voor Mondiaal Onderwijs (CMO) in Nijmegen: 'Jaarlijks verschijnen er gemiddeld zo'n 350 nieuwe materialen. Dat waren er meer, maar tegenwoordig werken veel organisaties samen, waardoor er minder geproduceerd wordt en de kwaliteit verbetert. Vroeger heerste in deze branche toch een stencilcultuur. Uitgevers en scholen zijn strenger geworden en er zijn minder kleinere spelers overgebleven. Eigenlijk is er niet veel echt slecht meer. Ik kreeg dit jaar nog lesmateriaal in handen over Indonesië waarin gesproken werd over inboorlingen, maar dat is een uitzondering. Er zijn goede reguliere methodes zoals *De Grote Reis* van Malmberg (aardrijkskunde), maar er zijn ook hele goede lespakketten, bijvoorbeeld van Unicef: helder, multimediaal en voor elk wat wils.'

Veel materiaal is redelijk tijdsbestendig. Het CMO vult dat aan door actuele lesbrieven aan te bieden via internet over bijvoorbeeld de aardbeving in India en de oorlog in Kosovo. Van die laatste – geproduceerd door het CMO in samenwerking met partnerorganisaties in Italië en Engeland – werden er 2000 gedownload, voor een niet-gouvermentele organisatie is dat veel.

Recensies zijn gratis te raadplegen via de Educatiebank, de leermiddelendatabank van het CMO, www.cmo.nl. ●

132

Yoo, Novib Do it!



Do It! is een cd-rom over wereldwijde, duurzame ontwikkeling. Jongeren van 12 tot 18 jaar kruipen in de huid van een journalist en maken een multi-mediale presentatie over een leefbare wereld. Veelzijdig en informatief, voor thuis of op school. Yoo is de Novib-internetsite voor jongeren, boordevol nuttige informatie, links, muziek, plaatjes. Het bevat amusement, maar is ook heel goed bruikbaar in het studiehuis bij het schrijven van scripties of het werken met de cd-rom Do it!

Meer informatie en bestellen: www.novib.nl of tel. 070-3421777.

Grote reis

Banca's en zippers, droomsleeën en bidonvilles. Zij vormen enkele van de onderwerpen in *De grote reis*, een vakoverstijgende methode voor de kennisgebieden op het terrein van mens, maatschappij en natuuroriëntatie in het basisonderwijs. Het materiaal bevat onder andere een prachtige vertelkoffer voor de onderbouw, heeft aandacht voor de interculturele samenleving en gaat uit van wereldburgerschap.



De grote reis. Uitg. Malmberg, Den Bosch. Voor meer informatie en bestellingen tel. 073-6288811.

Kinderarbeid



Lespakketten over straat- en vluchtelingenkinderen en kinderarbeid, met opdrachten (maak een ketting van ringetjes net als Kavitha uit India) en mooie video's waarin bijvoorbeeld Jochem – Willem Bever – van Gelder het leven van de Indiaase Pushpa en de Nederlandse Nigel (12 jaar) vergelijkt. De een werkt in de steengroeve en moet voor haar broertjes en zusje zorgen, de ander gaat naar school en heeft daarna nog tijd om te spelen. Een docentenhandleiding en ondersteuning via de website www.kinderstem.nl completeren het geheel.

Kinderstem in de klas. Prijs f25,-. Voor informatie en bestellingen Mensen in Nood, tel. 070-3136200, www.menseninnood.nl.

Kinderen eerst



Vier verschillende lespakketten die elk bestaan uit een map met vier leskaternen voor de groepen 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8. In elk katern zitten uitgeschreven lessen met werkbladen en suggesties voor verdieping. In alle pakketten zit een muziek-cd met liedjes en verhalen. Thema's: 'Kinderrechten in Oost-Europa', 'De rechten van het kind' (inclusief video), 'Thuis, school en vrije tijd' (inclusief video), 'Kinderen in moeilijke omstandigheden'.

Kinderen eerst. Prijs f30,-. Voor informatie en bestellingen Unicef, tel. 070- 3339300.

Sudan

Jongeren kunnen met het gratis actiepakket *Stand up for your rights* in actie komen voor kinderen in Sudan. Het bevat een poster, flyer, educatieve videoband en een website. Ook geschikt voor educatief gebruik alleen.

Voor informatie en bestellingen Unicef, tel. 070- 3339300.

Verhalen

De vlekken van de maan, verhalen uit Latijns-Amerika is een van de zes niet-westerse verhalenbundels die LSO heeft geselecteerd voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Begeleidende docentenhandleidingen zijn geschreven voor het vak Nederlands in het eerste en tweede jaar vbo/mavo. Er zijn zowel taalkundige als grammaticale opdrachten over de verhalen opgenomen, evenals opdrachten die inzicht in het verhaal vereisen. De boekjes zijn eventueel ook te gebruiken in de hoogste groepen van het basisonderwijs.

De vlekken van de maan, e.a. LSO. Prijs per handleiding f7,50 Prijs per boekje f14,90. Informatie en bestellingen LSO, tel. 020-6204815.

Eritrea



Eritrea is een actuele lesbrief naar aanleiding van de uitzending van zevenhonderd Nederlandse mariniers naar Eritrea als onderdeel van de VN-vredesmacht UNMEE. De lesbrief is bedoeld voor gebruik in het studiehuis voor de vakken maatschappijleer, geschiedenis en staatsinrichting. Goede teksten, boeiende werkbladen, het materiaal zit bovendien boordevol bronnen en links.

Eritrea, Centrum voor Mondiaal Onderwijs. Deze en nog 39 andere lesbrieven voor basis- en voortgezet onderwijs zijn gratis te downloaden vanaf http://www.kennisnet.nl/docent/abhn.

Speurtocht



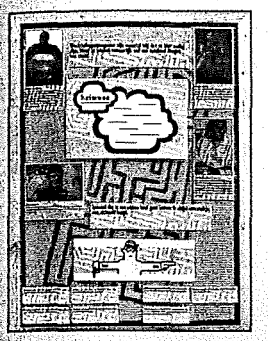
Mondiale Speurtocht: leerlingen van groep 7 en 8 volgen een speurtocht door winkels en bedrijven en over bedrijfsterreinen in hun eigen woonplaats. Zij maken in de klas opdrachten over duurzame ontwikkeling en internationale samenwerking en bekijken hoe bedrijven hier een positieve bijdrage aan kunnen leveren. Het lespakket is geschikt voor verschillende niveaus.

Informatie COS Rijnmond & Midden-Holland tel. 010-2755955, COS Groningen, tel 050-3132076, COS Limburg tel. 0475-315055 en CMO tel. 024-3613074.

133

Vluchtkoffer

De Vluchtkoffer is een 'pick & mix' materialenpakket over vluchtelingenjongeren waarmee een eenmalige les, een lessenserie, of een projectweek samengesteld kan worden. Het is geschikt voor jongeren van twaalf tot achttien jaar en bevat onder andere spelmaterialen, muziek en kleding. Er wordt aandacht besteed aan het leven in het land van herkomst, achtergronden van de komst naar Nederland, visie op de toekomst. Doel is de betrokkenheid van leeftijdgenoten te stimuleren. Het COS bemiddelt eventueel bij het uitnodigen van gastsprekers, speciaal getrainde vluchtelingenjongeren die in de klas hun verhaal komen vertellen.



De Vluchtkoffer, COS Rijnmond & Midden-Holland, tel. 010-2755955. Prijs voor huur 2 weken f50,- excl. transport en borg.

Next generation

Jongerensite van Amnesty International met o.a. een digitale versie van *Frontaal*, het jongerenmagazine van Amnesty, waarin achtergrondartikelen en informatie over acties voor jongeren. Informatief voor actueel lesmateriaal en schoolbibliotheek. Verder o.a. een agenda en 'het Tribunaal' waar maandelijks over een kwestie gediscussieerd kan worden.



Informatie www.amnesty.nl/nextgeneration.html.

Interviews

Video en brochure waarin kinderen vertellen waarom ze gevlucht zijn uit Chili, Ethiopië, Eritrea, Somalië, Afghanistan en Irak. Mooie interviews bedoeld voor de bovenbouw van het basisonderwijs.

Informatie over deze en andere lespakkettten van Amnesty International, Loes Mulders, tel. 020-6264436.

SamSam

Tijdschrift over de Derde Wereld dat tienmaal per jaar verschijnt en bedoeld is voor scholieren van negen tot veertien jaar. Iedere *SamSam* gaat vergezeld van een docentenhandleiding. Het tijdschrift is mooi vormgegeven, en bevat interviews met leeftijdgenootjes, informatie over diverse landen, puzzels en doe-dingen. Prachtig materiaal.



Scholen kunnen 15, 25 exemplaren of een veelvoud daarvan gratis aanvragen schriftelijk: postbus 95001, 1090 HA Amsterdam.

Spelencircuit

'Vreemd is anders heel gewoon' is een educatief spelencircuit voor bovenbouw primair onderwijs. Kinderen ontmoeten April uit Tanzania, Bashaar uit de Gazastrook en Iris uit Bosnië. Spelenderwijs ontdekken zij achtergronden van discriminatie, vreemdelingenhaat en het zondebokverschijnsel. Fris is dat in de module geschiedenis nu eens niet gekeken wordt naar alle oorlogen, maar naar de geschiedenis van vrede en ontwikkelingssamenwerking: de afschaffing van de apartheid, afspraken over walvisvangst, vrede tussen Israel en Egypte, Max Havelaar-producten. 'Vreemd' vergt wel zo veel ruimte en tijd dat samenwerking van verschillende scholen noodzakelijk is.

Meer informatie over huurvoorwaarden Centrum voor Vredeseducatie Fort de Bilt, www.vredeseducatie.nl.

Vooroordelen

Vooroordelendoolhof is een eenvoudig maar spannend computerspel over vooroordelen. Door te werken met zestig beweringen over de wereldwijde, multiculturele samenleving leren kinderen nadenken over waar of niet waar, feit en mening, vooroordeel of geen vooroordeel. Het spel is zelfcorrigerend en bevat een scoreoverzicht. Het sluit aan bij de kerndoelen eerste fase van de basisvorming.

Vooroordelendoolhof. Centrum Vredeseducatie Fort de Bilt, tel. 030-2723500. Prijs f15,-.

Goed nieuws



Stichting Onderwijs Wereldwijs (Amnesty International Nijmegen, COS Gelderland, CMO, Novib Nijmegen en Afrika Museum) nodigt elk jaar 500 leerlingen van groepen 7 en 8 uit voor een project over Afrika. Per klas kiezen de scholen uit zes lesmodules (Toerisme, Kijken naar Kunst, Bouwen en Wonen, De Goed-Nieuwskrant, Kaart van Afrika, Afrikaanse Collage). De klas ontvangt de module aan het begin van het schooljaar. Gedurende dat jaar werken ze toe naar een creatieve eindpresentatie in de school én ... op een dag in april op het buitenterrein van het Afrika Museum.

Zie voor een (foto)verslag de website www.cmo.nl/oww.

Voor komend schooljaar kunnen scholen zich nog aanmelden via oww@nsm.kun.nl.

Meena

In dit lespakket staat het stripfiguurtje Meena uit Bangladesh centraal. Aan de hand van onder andere een stripboekje, video en 'praatplaat' worden de thema's Thuis, School, Voeding en Gezondheid behandeld. Voor de groepen 1 t/m 4 in het primair onderwijs.



Voor informatie en bestellingen Unicef, tel. 070-3339300.

134

didaktief & school

opinie en onderzoek voor de schoolpraktijk

Deze special over ontwikkelingseducatie is gemaakt door de redactie van *Didaktief & School*, in samenwerking met Amnesty International, CMO, COS, LSO, NCDO, Novib en Unicef.

Eindredactie en coördinatie: Monique Marreveld
Adviezen: Loes Mulders, Harry de Ridder, Patrick van Geel, Gerard Lommerse, Mariëtte van Stalborch, Judith Grootscholten en Joris Peelen.
Vormgeving: Marry van Baar
Omslagfoto: Sabine Albers

De special is verschenen in *Didaktief & School*, september 2001. Losse nummers verkrijgbaar à *f* 13,25 (incl. porto). Voor informatie over het tijdschrift, zie www.didaktief.nl.

De redactie dankt de volgende sponsors:

Amnesty International
Postbus 1968, 1000 BZ Amsterdam, tel. 020-6264436, fax 020-6240889, www.amnesty.nl

Centrum voor Mondiaal Onderwijs
Postbus 9108, 6500 HK Nijmegen, tel. 024-3613074, fax 024-3613014, www.cmo.nl

COS Nederland, Centra voor internationale samenwerking
Demer 38, 5611 AS Eindhoven, tel. 040-2440699, fax 040-2451668, www.cossen.nl

Landelijk Servicebureau Ontwikkelingseducatie
Postbus 1548, 1000 BM Amsterdam, tel. 020-6204815, fax 020-6391499, www.lso.antenna.nl

Nationale Commissie voor internationale samenwerking en duurzame ontwikkeling
Postbus 18184, 1001 ZB Amsterdam, tel. 020-55035 55, fax 020-6208716, info@ncdo.nl

Novib
Postbus 30919, 2500 GX Den Haag, tel. 070-3421777, fax 070-3614461, www.novib.nl

Unicef
Postbus 30603, 2500 GP Den Haag, tel. 070-3339300, fax 070-3824774, www.unicef.nl

AMNESTY International

cos.

n(o)vib OXFAM NETHERLANDS

duurzame wereld ncdo

LSO LANDELIJK SERVICEBUREAU ONTWIKKELINGSEDUCATIE

unicef Geeft kinderen een toekomst

Centrum voor Mondiaal Onderwijs

Caecilia van Peski
Alex van Zundert

Hoe groot is jouw wereld?

Aandacht voor mondiale







Door alle tijden heen en overal zijn mensen op onderzoek uit geweest om de wereld om zich heen te ontdekken. Bij het vergroten van de wereld ligt het voor de hand allereerst vanuit ik-perspectief te kijken. Zijn boom of berg, haar plein of klaagmuur, zijn het centrum van de eigen wereld. Dat is letterlijk een ego-centrisch wereldbeeld. De Werkgroep *Mundial-Novib in de Klas* stelt beeldvorming centraal. Door ontmoeting en dialoog met de ander kan vervolgens begrip en respect ontstaan.

'Borders? On all my travels I have never seen one, but I have heard they exist in the minds of some people' (Thor Heyerdahl, Noors ontdekkingsreiziger, 1914-2002).

Grenzen bestaan doordat er een streep op de weg getrokken is, of omdat er een muur of hek is opgetrokken. Grenzen worden opgebouwd en gelukkig ook weer afgebroken. Sommige grenzen zijn concreet, maar veel grenzen en begrenzingen zitten vooral in ons hoofd. De grens tussen ik en jij, tussen hier en daar, tussen kansrijk en kansloos. Als je kinderen jong kunt laten zien dat grenzen gebaseerd zijn op verschillen, kun je ze ook laten zien dat er naast verschillen heel veel onderlinge overeenkomsten bestaan. De Werkgroep Mundial-Novib in de Klas probeert deze overeenkomsten te benadrukken. In Nederland klim je als kind op een speelrek, in Indonesië klim je in de Waringinboom. Maar aan klimmen heb je allebei plezier. Hier zingen we van Berend Botje, daar van Anansi de Spin, maar zingen doen we overal. Het universele van de mens komt naar voren in heel veel verschillende facetten. Door gelijkwaardigheid en overeenkomst te benadrukken, worden afstanden kleiner en groeit respect en begrip. Daarmee wor-

136

bewustwording

Tien jaar Mundial-Novib in de Klas

Sinds juni 1988 vindt in Tilburg het jaarlijkse Festival Mundial plaats. Het festival heeft een intercultureel karakter en legt nadruk op *global awareness*. In het festivalweekend bezoeken zo'n 75.000 bezoekers uit binnen- en buitenland Festival Mundial in het Tilburgse Leijpark. Dan wordt er gedanst, muziek gemaakt en laten mensen zich informeren bij de stands. Sinds 1991 ontwikkelt de Werkgroep Mundial-Novib in de Klas elk jaar educatief materiaal voor het basisonderwijs.

den verschillen niet weggepoetst. Integendeel, ze wijzen op een culturele diversiteit die ook in de eigen situatie (bijvoorbeeld in de klas) aanwezig is.

Trends in mondiale bewustwording

'Een kind onder de evenaar, is meestal maar een bedelaar' was jaren geleden een tekst op een Kinderen voor Kinderen-cd van de VARA. De bedoeling van de makers was boven twijfel prima, het gehanteerde beeld echter dodelijk voor een gezonde beeldvorming. Wijlen prins Claus hamerde met regelmaat op een ander fout element in de beeldvorming: het begrip 'Derde Wereld'. Het zal niemand verbazen dat wij in de 'Eerste Wereld' wonen. De 'Tweede Wereld' bestond uit Rusland en zijn bondgenoten (daar was men weliswaar minder ontwikkeld maar wel blank!). De rest van de wereld stond als Derde Wereld op de laatste plaats. Als dit de bepalende elementen zijn in onze beeldvorming, dan is het geen wonder dat kinderen aan het eind van de basisschool lang moeten nadenken voordat ze iets positiefs over die zogenaamde Derde Wereld kunnen noemen. En als je het ze dan vraagt, wat noemen ze dan? Dat het daar lekkerder weer is dan hier! Het werken aan een gezonde beeldvorming is essentieel voor mondiale bewustwording. De Werkgroep Mundial-Novib in de Klas besteedt hier expliciet aandacht aan. In de materialen van de werkgroep staan kinderen centraal. Kinderen van 'hier' komen in contact met kinderen van 'elders'. Basis voor het kind is een herkenbare situatie die nauw aansluit bij de eigen leefwereld en belangstellingen. Zaken worden daarbij in een historisch perspectief geplaatst (hoe en waarom was het vroeger, is het nu, en kan het worden?), in een geografisch perspectief (hoe en waarom is het elders?) en in een intercultureel perspectief (hoe en waarom is het in andere culturen?). Doorgaans besteedt het onderwijs in haar kerndoelen en eindtermen maar marginaal aandacht aan mondiale bewustwording. Als daarnaast door de media zo af en toe flitsen en flarden (zonder verdere samenhang) van een andere wereld worden getoond en internet soms niet meer dan een grabbelton van losse informatie is, dan zou het ook een wonder zijn als kinderen een goed en evenwichtig beeld van hun wereld opbouwen. Mondiale bewustwording is leren met inschakeling van al je zintuigen! Dat kan ook niet anders met het ontdekken van de wereld, want de wereld leer je niet uit een boekje. En kijken doe je niet alleen met je oogjes, dat hadden de musea al lang ontdekt. Een speciaal punt is het toewerken naar een actie, een handeling. Het gaat er daarbij om, datgene wat geleerd is, te koppelen aan zelf ervaren. Leren door doen! Het is daarbij een positieve ontwikke-

De wereld leer je niet uit een boekje

137

Informatie

Inmiddels bereikt het materiaal van de Werkgroep Mundial-Novib in de Klas zo'n 60 scholen. Daarmee krijgen ongeveer 20.000 leerlingen dit jaar het in handen. Heeft uw school of instelling ook interesse? Neemt u dan contact op met één van beide auteurs of kijk op www.festivalmundial.nl

ling dat allerlei educaties op elkaar betrokken worden in een koepelbegrip als mondiale bewustwording.
Ontwikkelingseducatie, vredeseducatie, natuur- en milieueducatie, kunst- en cultuureducatie, levensbeschouwelijke educatie en mensenrechteneducatie. Educaties buitelen in sommige gevallen te veel over elkaar heen, terwijl ze zoveel raakvlakken hebben. Versnippering van educatiegebieden draagt bij aan de versnippering van de wereld, terwijl de nadruk juist zou moeten liggen op eenheid.

Kinderen en mondiale bewustwording

Het concept 'global village' is aan de orde: de wereld als een dorp. Dankzij processen van globalisering en internationalisering en de ontwikkeling van interactieve media verandert de wereld in een razend tempo. Kinderen zijn daarbij betrokken, of ze willen of niet, of ze meedoen of niet. We zijn digitaal met elkaar verbonden, technologisch op Mars beland, maar mentaal zijn we soms nog in het stenen tijdperk en we raken nu en dan in een brei aan gegevens verzand. Tegelijk bieden deze ontwikkelingen ook nieuwe kansen. Allerlei uitingsvormen van mensen worden op elkaar betrokken; muziek, kleding, voeding, taalgebruik. Dit leidt tot interessante en verrassende fusies (zoals Herman van Veen zingt over 'appelmoes en couscous, spijkerbroek en hoofddoek'). Maar ook motieven en ambities van mensen raken op elkaar betrokken wanneer we samen streven naar duurzame ontwikkeling en mensenrechten voor iedereen. Kinderen zijn per definitie geïnteresseerd in hun wereld, die stap voor stap groter, spannender, fantastischer, maar ook vreemder en bedreigender wordt. Onderwijs en opvoeding begeleiden kinderen tegenwoordig – in ieder geval ten dele – in de richting van wereldburgerschap. Maar kinderen op de basisschool kunnen vaak nog maar weinig met ontwikkelingsproblemen. Die zitten nog veel te ingewikkeld en abstract voor hen in elkaar en leveren vooral gevoelens van machteloosheid en angst op. Ze kunnen wél iets met de praktische verschijningsvormen, met name in de ontmoeting met leeftijdgenoten. Daarom staan die leeftijdgenoten centraal in het materiaal, is er contact bijvoorbeeld via de verhalen die vertellen over het alledaagse leven van kinderen in andere landen.

Beleveniscommunicatie: zelf ervaringen opdoen en dingen ondergaan

Een veelzijdige wereld aan talenten

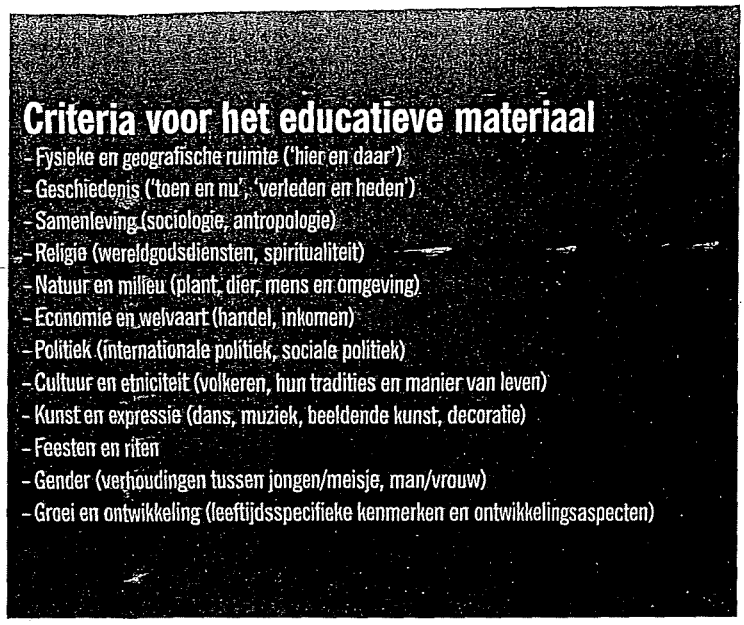
In het materiaal staat de veelzijdigheid van de wereld waarin wij leven en vooral van de verschillende mensen in die wereld centraal. Miljarden mensen op deze planeet leven allemaal verschillende levens, maar daaronder zien onze dagen er ook frappant hetzelfde uit. Gemeenschappelijk is dat al die mensen, al die kinderen, uit zo veel culturen en windstreken, allemaal mens zijn met hun eigen talenten. Het is die veelzijdigheid aan talent die in het materiaal heel belangrijk is. Voor de uitwerking is daarom gekozen voor het onderwijskundig concept *Meervoudige Intelligentie**. MI stelt acht intelligenties (talenten) centraal. Ieder mens beschikt over al deze talenten, alleen is het ene bij de één sterker ontwikkeld en het andere minder sterk. Zo ontstaat er een persoonlijk intelligentieprofiel, een soort mentale vingerafdruk. Door kinderen op een veelzijdige manier te benaderen kun je hen aanspreken op hun eigen verscheidenheid. Daarbij gebruik je dan de acht intelligentiegebieden. Het educatieve materiaal van de Werkgroep Mundial-Novib in de Klas zit zo in elkaar dat alle acht intelligenties *embedded* (ingebed) en spelenderwijs in de verhalen en opdrachten zitten. Als je op die manier met kinderen werkt, spreek je ze aan om met hun eigen veelzijdigheid voor de dag te komen én te kijken naar de veelzijdigheid van de wereld om hen heen. Daarbij activeer je hen om met hun verschillende zintuigen te werken. Ruiken, proeven, voelen, horen, zien, ...
Zo ontstaat *beleveniscommunicatie*, waarbij je niet alleen maar over iets leest, maar de dingen ook zelf ondergáát. Kinderen gaan aan de slag met een scala aan opdrachten, doen mee aan een thematische speurtocht, slaan aan het bouwen of soms zelfs aan het vérbouwen (kweken bijvoorbeeld in de vensterbank van de klas een eigen katoenplant uit de zaadjes die bij het materiaal horen). En als er één aandachtsgebied is dat zich leent om op deze manier beleefd te worden, dan is het wel mondiale bewustwording. Een wereld vol rijkdom aan verscheidenheid die aansluit bij de leefwereld van kinderen!

Het materiaal Mundial-Novib in de Klas

Wat hoort er nu precies bij het materiaal? Voor elke deelnemende school of instelling is er per kind één exemplaar. Het ene jaar gaat het daarbij om een bouwplaat, dan weer om een uitvouwbare lesbrief of een boekje. In het materiaal staan verhalen centraal. Het verhaal vertelt over de wereld en de mensen die daarin leven. Ook worden er opdrachten gegeven om met de verhalen aan de slag te gaan. De meeste jaren is er voor gekozen om één specifiek land als voorbeeldland te nemen. De verhalen spelen zich daar dan grotendeels af en ook de verdere informatie die gegeven wordt heeft betrekking op dat land. Soms gaat het materiaal vergezeld van een ondersteunend hulpmiddel. Per kind een katoenplantzaadje bijvoorbeeld, in het jaar waarin het om de katoenteelt gaat. Of een kleurplaat of papieren medailles. Daarbij komt nog een handleiding voor de leerkracht. Daarin staat achtergrondinformatie over wat aan bod komt en er worden tips voor de verwerking van de opdrachten gegeven. Het materiaal wordt aan het publiek gepresenteerd op de laatste woensdagmiddag van maart. Alle deelnemende

138

scholen worden daarbij (middels afvaardiging van een aantal leerkrachten) uitgenodigd. Zij zijn er dan getuige van hoe het eerste exemplaar van het materiaal uitgereikt wordt en krijgen een informatieve markt aangeboden met daarin thema's, gericht op het materiaal. Naast het educatieve materiaal kan vervolgens ingeschreven worden op een cultureel aanbod (dat kent wel een meerprijs). Zo kan wereldmuziek, dans en acrobatiek (ook van kindergroepen) vanuit de hele wereld binnen de eigen klas gehaald worden.



Caecilia J. van Peski is als educatief adviseur verbonden aan de Stichting Onderwijsbegeleiding Midden-Brabant (S.O.M.) te Tilburg en is lid van de werkgroep Mundial-Novib in de Klas.

Alex van Zundert is verbonden aan Novib (Oxfam International) te Den Haag en is lid van de werkgroep Mundial-Novib in de Klas.

Noot

* Voor een toelichting op Meervoudige Intelligentie van Howard Gardner (USA, 1983), zie *JSW* nr. 9, jaargang 85, artikel Van Peski, pp. 16-19.

JSW

Vakblad voor leerkrachten primair onderwijs en studenten Pabo

JSW-lezers zijn enthousiast
In een onderzoek kreeg JSW een 7,8 van haar lezers. Een goed cijfer. Neem daarom zelf de proef op de som.

- Informatief
- Praktijkgericht
- Gevarieerd

Ja, ik abonneer mij tot wederopzegging op JSW

Ik wens:
☐ Een enkelvoudig jaarabonnement van 10 nummers à € 39,95
☐ Een collectief jaarabonnement van ____ nummers*
☐ Een combinatie-abonnement op JSW en JSW-boek à € 58,95

Naam school*

T.a.v. ☐ dhr. / ☐ mevr.

Straat

Postcode / plaats

Telefoon

* Voor collectieve abonnementen geldt één bezorgadres
2 exemplaren, per abonnement, € 27,23
3 en meer exe mplaren, per abonnement, € 22,69
Studenten betalen € 25,25 per jaar

Deze bon kunt u ongefrankeerd in een envelop sturen aan:
Administratie JSW
Antwoordnummer 803
1200 VR Hilversum

Telefonisch abonneren gaat sneller: (035) 6258666

Voorbeeld Good Practice Masterclass Wereldburgersschap en onderwijs.

Erik den Boer

Het Wereld Kinderfestival.

Al 18 jaar organiseert Planet Junior jaarlijks het Wereld Kinderfestival. Uit een themaland worden één of meerdere groepen jonge artiesten uitgenodigd om rond de maand Mei voorstellingen te geven in Nederlandse theaters en op festivals. Dit zijn muziek- dans of circusgroepen. Inmiddels doen ruim 600 basisscholen mee aan dit project. Ze bereiden zich door middel van een lespakket voor het themaland en gaan naar een voorstelling in het theater. Dit lespakket bestaat uit een boekje, een cd en sinds drie jaar ook een videofilm.Ook worden er gastlessen en workshops op de scholen georganiseerd waar de leerlingen zelf iets maken of leren. Ook dit varieert van muziekinstrumenten tot liedjes en dansjes.
De afgelopen jaren zijn er zo dansers, muzikanten en circusartiesten in de leeftijd van 10 tot 18 jaar uit Ethiopië, India, Indonesië, Suriname en Zuid-Afrika op bezoek geweest in Nederland. Komend jaar is Marokko aan de beurt.

Voordelen:

- Er is geen hulpvraag. Kinderen leren over een bepaald land en gaan kijken naar artiesten van dezelfde leeftijd uit dit land. Kennisoverdracht en stimulering van theaterbezoek zijn belangrijke doelen.
- De artiesten zijn sterke kinderen die op een podium staan en iets kunnen wat de NL kinderen niet kunnen. Ze zijn niet zielig of hulpbehoevend. De Nederlandse kinderen zien dat er bv. in India ook kinderen wonen die leuke dingen doen en verre reizen maken.

Nadelen

- Er zitten weinig elementen die in refereren aan wereldburgerschap: jou plaats in de wereld, je verhouding tot mensen in andere landen en de algemene verhoudingen in de wereld.
- Gevaar voor exotisme. Naast de plaatjes van zielige kinderen uit India die Nederlandse kinderen voorgeschoteld krijgen komen nu de beelden van exotische dansers in traditionele kleding die ver weg op een podium staan. Er is nog geen aandacht geweest voor de normale "peers" in India.

Fonds Hoop Voor Kinderen
Van Miereveldstraat 3
1071 DW Amsterdam

telefoon (020) 751 67 67
info@hoopvoorkinderen.nl
www.hoopvoorkinderen.nl

Masterclass Onderwijs en Wereldburgerschap

1. Geslaagde activiteit rond wereldburgerschap en onderwijs: 'Campagne met Kinderen'

Een activiteit met de groepen 7 en 8 van de basisscholen, georganiseerd door Hoop voor Kinderen. De Campagne met Kinderen laat kinderen aandacht trekken van hun omgeving buiten de school voor leeftijdgenoten die geen onderwijs krijgen. Hiervoor bedenken en organiseren ze een publiciteitscampagne of evenement in de stad zelf, waarbij de lokale en regionale media uitgenodigd worden. Belangrijk hierbij is dat kinderen informatie inwinnen over de onderwijssituatie in een land naar keuze bij de gemeente (stedenband), een hulporganisatie (bij voorkeur een lokale) en de media, zodat ze zelf een beeld kunnen vormen over (het gebrek aan) onderwijs in een bepaald land. Door gesprekken hierover te voeren met mensen buiten de school, gaat dit onderwerp meer tot de verbeelding spreken. Een geslaagd voorbeeld is de activiteit van een school in Middelburg:

Kinderen hebben affiches gemaakt van theatervoorstellingen en van luxe auto's met een onleesbare tekst. Met deze affiches zijn ze de markt in Middelburg opgegaan om de inwoners van Middelburg te 'verleiden' voor een theatervoorstelling of voor een nieuwe auto. Ze hebben de geïnteresseerden de fantasie-teksten laten lezen en zijn het gesprek aangegaan over niet kunnen lezen, schrijven en rekenen en het analfabetisme in de wereld. Na een kort gesprekje lieten ze mensen tekenen vóór het recht op onderwijs voor alle kinderen in de wereld. Op hun school hebben ze deze handtekeningen (1200 stuks!) officieel aan de wethouder van onderwijs van Middelburg overgedragen met de vraag hoe de wethouder namens de gemeente een bijdrage levert aan dit belangrijke onderwerp. De wethouder heeft de hal van het gemeentehuis beschikbaar gesteld voor de presentatie van een schooltje uit Bangladesh, waar deze school een project mee doet. Op deze manier worden ook andere mensen uit Middelburg geïnformeerd over dit project, waaraan ze eventueel een donatie kunnen doen. Omroep Zeeland heeft zowel met radio als met televisie aandacht gegeven aan deze activiteit, aan de school, aan de wethouder en aan rabbijn Soetendorp, initiator van Hoop voor Kinderen en als gastspreker aanwezig op de school.

2. 'Good practice' (sterke en zwakke punten)

Het belang van onderwijs voor alle kinderen in de wereld heeft raakvlakken met (wereld-) burgerschap. Door met dit thema bezig te zijn, denken kinderen immers na over hun mogelijkheden *dankzij* het onderwijs in Nederland en dus over hun waarde in de maatschappij en ten opzichte van andere kinderen.

Een sterk punt is het in de praktijk brengen van dit onderwerp. Contact opnemen met iemand van de gemeente, van een hulporganisatie en van de krant betekent dat ze sociale vaardigheden leren en dat het thema tot de verbeelding gaat spreken. Een ander sterk punt is dat door de reactie van een wethouder en de aandacht van de media, kinderen zien dat volwassenen ook serieus bezig zijn met dit thema en bereid zijn de handen ineen te slaan als het om zoiets belangrijks gaat. Juist door deze samenwerking voelen kinderen zich gestimuleerd met dit thema aan de slag te gaan.

Een zwak punt is dat 'wereldburgerschap' voor kinderen (van groep 8) veel te abstract is.

Fonds Hoop Voor Kinderen
Van Miereveldstraat 1
1071 DW Amsterdam

telefoon (020) 751 67 67
info@hoopvoorkinderen.nl
www.hoopvoorkinderen.nl

3. Kansen en bedreigingen

(Kansen) De Campagne met Kinderen wordt op grotere schaal uitgevoerd. Dit jaar doen vooral scholen uit de provinciale hoofdsteden mee. Ieder jaar zal het onderwerp onderwijs voor alle kinderen op een andere manier onder de aandacht gebracht worden bij een toenemend aantal basisscholen verspreid over Nederland. In 2005 zal de focus op meisjes en onderwijs gericht zijn.

Er is tevens een aansluiting van de Campagne met Kinderen op de mediacampagne van Hoop voor Kinderen. In de mediacampagne gaan kinderen via regionale en landelijke radio en televisie 'in gesprek' met Nederlandse burgers over hun individuele verantwoordelijkheid ten aanzien van universeel onderwijs. Doordat kinderen dit onderwerp 'terugzien' via de media zien zij wederom bevestigd dat ook volwassenen dit onderwerp serieus nemen. De mediacampagne zal leerkrachten op hun beurt stimuleren met de Campagne met Kinderen mee te doen.

Een bedreiging voor de Campagne met Kinderen is de veelheid aan initiatieven en projecten voor het onderwijs van maatschappelijke organisaties. Scholen worden overspoeld door het aanbod.

Zowel een kans als een bedreiging is dat leerkrachten bepalen met welke maatschappelijke thema's kinderen aan de slag gaan. Leerkrachten zijn geneigd eerder een praktische overweging te maken dan een maatschappelijk relevante overweging om mee te doen aan educatieve en leuke initiatieven.

Wereldburgerschap in SLO-projecten.

In 2005 starten bij de SLO enkele projecten waarbij ook wereldburgerschap direct of indirect een rol speelt. Het gaat om verschillende projecten. Projecten aangevraagd door het veld, door het ministerie van LNV en een intern SLO-project in het kader van research & development. Hieronder volgt een korte beschrijving van de drie projecten.

Het veldproject 'Actief islamitisch burgerschap'.

Aan onderwijs gelieerde verenigingen en instellingen en groepen van scholen kunnen zgn. veldaanvragen indienen bij SLO. SLO selecteert aan de hand van criteria aanvragen die zij vervolgens in uitvoering neemt. De vraag betreft het bevorderen van actief burgerschap waarbij de identiteitsontwikkeling van islamitische leerlingen, leerkrachten en ouders centraal staat. Op Nederlandse scholen met allochtonen leerlingen wordt aan identiteitsontwikkeling onvoldoende aandacht besteed. Dit heeft tot gevolg dat het welbevinden van vooral moslimleerlingen ernstig belemmerd wordt, omdat ze onvoldoende overweg kunnen met de basiswaarden van de Nederlandse samenleving en de waarde en normen die ze van thuis krijgen aangereikt. Het gevolg is dat veel allochtone leerlingen met identiteitsproblemen kampen en psychische klachten hebben, wat leiden tot schooluitval en onderpresteren. De tegenvallende prestaties op school leiden tot onvrede en dat leidt er toe dat vooral ouders hun toevlucht nemen tot islamitische scholen waar hun identiteit beter tot zijn recht komt.
Maar zijn deze scholen wel voldoende in staat om de leerlingen in de Nederlandse samenleving te integreren?
De aanvrager, een islamitisch onderwijsbureau wil daarom instrumenten ontwikkelen om leerlingen via (godsdienst)leerkrachten en ouders te stimuleren tot actieve burgerschapsvorming. Daarbij zullen modellen uit de transculturele pedagogiek als uitgangspunt worden genomen, die gebruikt zullen worden in twee soorten bestaande bijeenkomsten:

1. Een didactische cursus voor training van islamitische godsdienstleerkrachten van islamitische scholen in Amsterdam en omgeving. Daarbij wordt gestreefd naar een succesvolle integratie in de vorm van burgerschapsvorming waarbij duidelijk de eigen meerwaarde en identiteit wordt gewaarborgd.
2. Bijeenkomsten van islamitische ouders op beide scholen in het kader van het Opstap-project en andere opvoedingsondersteunende projecten.

Het project wil bereiken dat (islamitische) betrokkenen participeren in onze samenleving als actieve burgers. Betrokkenen zijn bij dit project (islamitische) leerkrachten, die met islamitische leerlingen te maken krijgen, godsdienstleerkrachten en ouders. Er zijn veel raakvlakken met het lopende project Islamitisch godsdienstonderwijs op de basisschool en het R&D project Burgerschapsvorming als hefboom voor integratie en sociale cohesie

Additioneel traject Duurzame ontwikkeling duurzaam ontwikkeld

In 2004 is het landelijke, interdepartementale programma "Leren voor Duurzame Ontwikkeling" gestart. Dit programma bouwt voort op het programma "Leren voor Duurzaamheid" en onderscheidt drie pijlers, die zich richten op de lerende individu (pijler 1), de lerende overheid (pijler 2) en de lerende samenleving (pijler 3). SLO is gevraagd te participeren in pijler 1. [1] Deze pijler richt zich op het integreren van duurzame ontwikkeling in de hele onderwijskolom. Een aantal onderwijsprojecten heeft in het verleden wel zijn weg naar de lespraktijk gevonden, maar beklijft zelden o.a. omdat het leerrendement fragmentarisch blijft of juist ten ondergaat aan de veelomvattendheid die met duurzaamheidvraagstukken samenhangt. Het huidige programma moet erin voorzien dat scholen daadwerkelijk deze problematiek implementeren in hun onderwijs. Dat kan door bij lopende vernieuwingstrajecten aan te haken, waaronder burgerschapsvorming, als voorwaarde voor een duurzame samenleving.

R&D project Burgerschapsvorming als hefboom voor integratie en sociale cohesie

Burgerschapsvorming loopt in Nederland achter in vergelijking met andere Europese landen, met name Engeland, Frankrijk en de V,S. Inmiddels heeft het ministerie van OCW besloten tot onderwijswetgeving op te nemen: 'dat mede gericht is op de bevordering van burgerschap en sociale integratie'. Dat heeft er toe geleid dat

[1] Bron: "Leren voor Duurzame Ontwikkeling: van marge naar mainstream", sept. 2004

burgerschap in de nieuwe kerndoelen voor primair en voortgezet onderwijs is opgenomen. Voor SLO is dit een indicatie om tot expertiseontwikkeling op dit gebied over te gaan om op leerplankundig gebied met dit thema aan de slag te gaan. Het concept burgerschapsvorming en sociale cohesie zal worden verkent door (inter-)nationale literatuurstudie. Tevens zal worden nagegaan hoe burgerschapsvorming verbonden kan worden met bestaande vakken en educaties.

Fer Hooghuis

Het voorbeeld: vluchtelingen in beeld

Voor mijn aanstelling op de lerarenopleiding werkte ik als docent aardrijkskunde-geschiedenis op een school voor VO (vbo, mavo, havo, vwo) in Arnhem.
Een deel van de school, voortgekomen uit een fusie van de voormalige middenschool met een school voor MHV, had een traditie op het gebied van vakoverstijgende projecten. In de maanden november/december werd er voor de tweede klassen jaarlijks een project georganiseerd rondom "mensenrechten", met als afsluiting 10 december, de dag van de mensenrechten. Op deze dag eindigde het project met een kleine manifestatie: een tentoonstelling van affiches die leerlingen hadden gemaakt en het schrijven van brieven naar door Amnesty International geadopteerde gevangenen.

De projecten hadden een eenvoudige opbouw: vragen oproepen, informatie vergaren en verwerken en ten slotte handelen.
Halverwege november werd het project geïntroduceerd, meestal met een speelfilm en informatie over vluchtelingen en politieke gevangenen.
Daarna volgden enkele vaklessen waarin leerlingen in groepen werkten aan deelthema's als kinderarbeid, politieke gevangenen, democratie, vluchtelingen.
Hoogtepunt was telkens weer het bezoek van een ex-politieke gevangene of een asielzoeker/vluchteling aan de klassen. Dit werd geregeld in samenwerking met de lokale afdeling van Vluchtelingenwerk Nederland. (De school had ook een grote ISK-afdeling, er waren daardoor goede contacten met instanties die met vluchtelingen in Nederland werkte)
De leerlingen kregen van tevoren te horen wat voor iemand er zou komen: leeftijd, sekse, herkomstland, achtergrond van de vlucht, enz. Op basis van die informatie werden twee activiteiten ondernomen:

- de leerlingen bedachten per groepje interviewvragen
- de leerlingen bedachten per groepje een cadeautje voor de gast en zorgden ervoor dat dat cadeautje ook geregeld werd.

Ik vind dit een voorbeeld van een good practice omdat:

- het betrokkenen een gezicht geeft. Er wordt geen karikatuur gemaakt van vluchtelingen, maar leerlingen bemerkten dat het gaat om mensen van vlees en bloed;
- de empathie werd bevorderd. Met name het nadenken over een cadeautje timuleerde tot het zich verplaatsen in de gast
- het stimuleerde tot handelen. Door de koppeling aan de schrijfactie van Amnesty International en de dag voor de mensenrechten werd duidelijk dat je iets kunt doen.

De zwakke kant van het verhaal zit in de koppeling naar de vaklessen toe. Diverse collega's klaagden dat het programma verstoord werd. De koppeling met de reguliere vakken was soms erg dunnetjes. Collega's van vooral de oorspronkelijke school voor MHV vonden het te weinig met aardrijkskunde, respectievelijk geschiedenis te maken hebben. Het was overduidelijk een activiteit die buiten het gewone curriculum omging.

De kansen en bedreigingen zijn daarmee ook aangegeven. Projectonderwijs, en dus ook dit project, was te veel een activiteit van enkele docenten, die daar al vanaf de middenschoolperiode mee bezig waren. Een jaar na mijn vertrek van de school in 1999 (ik was de coördinator van projectonderwijs) is er vrij snel een eind gekomen aan een traditie van tien jaar!
Toch denk ik dat er nog steeds kansen zijn voor dit soort projecten. Een belangrijke voorwaarde daarvoor is dan de verdere integratie in de vakinhoud en een betere afstemming van de verschillende vakbijdragen.

Alice O education in wereldperspectief

Amsterdam, 4-12-04

Op maximaal één A-4tje:
1. Beschrijf jouw voorbeeld van een geslaagde activiteit rond wereldburgerschap en onderwijs. Dat kan een concrete onderwijsactiviteit zijn of een vorm van informatievoorziening maar ook een geslaagde samenwerking / lokaal netwerk.

Global Citizenship Education is een drie-jarig, door de EU gefinancierd project, waarin met partners (NGO's, vijf scholen per land (docenten en leerlingen (VO)) uit vijf landen (Oostenrijk, Italie, Nederland, Kameroen en Chili) gezamenlijk wordt gewerkt aan de invulling van het begrip Wereldburgerschap.
Het project wordt aangestuurd door vertegenwoordigers van NGO's uit deelnemende landen en uitgevoerd samen met vijf scholen in elk land. 75 leerlingen en leerkrachten uit alle landen ontmoeten elkaar tweemaal. Op nationaal niveau hebben de deelnemende scholen onderling contact en bijeenkomsten.
De scholen werken in themagroepen internationaal met elkaar samen rond zelfgekozen thema's als onderwijs wereldwijd, duurzaam toerisme, gezondheid, jeugdcultuur.
Het resultaat zal zijn: manuals met praktijken uit het project, geplaatst in een breder onderwijskundig kader.

2. Geef vervolgens aan waarom je dit een voorbeeld van 'good practice' vindt. Probeer dit te doen door de STERKE en ZWAKKE punten van jouw voorbeeld aan te geven.

Sterke punten:
-vrijheid voor scholen om de activiteit in het schoolprogramma in te passen
-onderlinge contact tussen docenten (nationaal en internationaal)
-belangrijke rol voor leerlingen, waarvan een aantal elkaar ook ontmoet en contact heeft
-samenwerking tussen organisaties vanuit verschillende continenten rond Global Citizenship
-Global Citizenship als begrip staat centraal
-veel eigen inbreng en verantwoordelijkheid voor scholen: bottom up approach
-veel nieuwe practise wordt ontwikkeld.
-verschillende culturele achtergronden (zowel binnen Europa als tussen overige partners onderling)

Zwakke punten:
-drukke programma op de scholen
-communicatie verloopt mede door hoge belasting van betrokken docenten niet optimaal
-wisselend commitment van docenten
-scholen hebben moeite om internationale band te creeren als niet alle leerlingen aan de fysieke uitwisseling kunnen deelnemen

- verschillende culturele achtergronden (zowel binnen Europa als tussen overige partners onderling)
-veel scholen zien het als een extra activiteit en andere zaken hebben altijd hogere prioriteit.

3. Geef aan wat de KANSEN en BEDREIGINGEN zijn voor de verdere toepassing/uitwerking/uitbreiding van het 'good practice' voorbeeld.

Kansen:
-nieuwe praktijken worden ontwikkeld.
-op enkele scholen wordt opgedane ervaring structureel ingebouwd in het programma.
-ervaringen leiden tot aangaan van nieuwe internationale relaties
-Wereldburgerschap in relatie tot de eigen samenleving komt op het netvlies van de scholen.

Bedreigingen:
-als er geen fysiek contact is dreigen sommige scholen in de toekomst af te haken
-financien voor continuering
-scholen hebben nog steeds idee, dat soortgelijke project 'extra' zijn

Aan jullie het verzoek om de gevraagde informatie over een geslaagde activiteit te mailen naar t.beneker@geog.uu.nl uiterlijk maandag 29 november.

Voorbeeld van Wereldburgerschap en onderwijs.
Vluchtweg5

Hieronder volgt een korte beschrijving van vluchtweg 5. Dit was voor mij altijd een hele prettige opdracht tijdens de lessen over vluchtelingen.
Helaas is de website sinds juni 2003 niet meer in de lucht, waardoor ik er nu geen gebruik meer van maak.

Vluchtweg 5 is een uitgave van Kenmerk, bestemd voor leerlingen uit het voortgezet onderwijs. Ik heb het zelf gebruikt voor het beroepsonderwijs, waar het voldoende aansluiting mee had.
Vluchtweg 5 bestaat uit een magazine en een website. Er is ook een docentenhandleiding bij geschreven.
De website stelt een opvanghuis voor vluchtelingen voor.
Je kunt in allerlei woonkamers een kijkje nemen. In de kamers van 5 jongeren kun je kennis maken met 5 jonge vluchtelingen. Je krijgt informatie over het vluchtverhaal, informatie over het land van herkomst. Maar ook komen hobby's, fotoboeken en dagboeken voorbij, waardoor je ziet hoe hun leven er nu uitziet.
Verder kun je een kijkje nemen in het kantoortje van vluchtelingenwerk, de IND en het COA, waar er uitgelegd wordt hoe het formele vreemdelingenbeleid in elkaar zit.
In de hal van vluchtweg5 vind je ook je eigen postvakje. Hierin vind je af en toe een mailtje van een van de 5 jongeren. Als je terugmailt kun je ervan uitgaan dat je ook antwoord krijgt.

Het magazine biedt voornamelijk achtergrondinformatie. De vijf verhalen van de jongeren worden hierin toegelicht en er staan veel inhoudelijke artikelen bij met opdrachten die leerlingen kunnen maken. Het magazine is ook zonder de website te gebruiken.

Wat ik een zeer sterke kant van vluchtweg5 vind is dat leerlingen zich op de website heel erg snel identificeren met de 5 jongeren. Het zijn leeftijdsgenoten, met wie je kunt mailen, net zoals je eigenlijk 's avonds op msn ook doet.
Het is leuk om onderling te kletsen en ervaringen uit te wisselen. Dit gaat in eerste instantie niet over de ervaringen van de vluchtelingen, maar die komen later vaak wel aan bod. Zo lees je bijvoorbeeld in de dagboeken over verliefdheden, maar ook over beslissingen van de IND over de asielaanvraag (en natuurlijk de stress die dit met zich meeneemt). Ik laat leerlingen meestal een van de jongeren een tijdje volgen. Waar de keuze voor een persoon in het begin heel willekeurig is (bijvoorbeeld 'ik kies voor Maryam want dat is een lekker ding...'), merk je dat er na verloop van tijd begrip en medeleven ontstaat voor de situatie van de jongere.

Minder positief ben ik over het magazine dat er bij hoort. Het bevat naar mijn idee een overdosis aan informatie en ik heb leerlingen ook altijd maar delen van het magazine laten gebruiken. Vaak heb ik er weer eigen opdrachten aan verbonden waardoor zij gerichter kunnen werken. (Ook hier koppel ik de leerlingen weer aan een van de 5 jongeren).

Wat ontzettend jammer is, is dat de website sinds 1 juni 2003 niet meer bestaat. Ik heb destijds begrepen dat dit was omdat de asielwetgeving drastisch veranderde en dat de site aangepast weer terug zou komen, maar tot nog toe is dit niet gebeurd. Ik kan me voorstellen dat het wel erg intensief is om deze site up-to-date te houden, maar dat maakte hem voor mij juist erg goed bruikbaar. Het was zeer interactief omdat de leerlingen ook reactie terug krijgen en de veranderingen in dagboek en fotoboek konden volgen.

Kortom, ik hoop nog steeds dat dit weer eens opgepakt gaat worden.

Janneke Nieuwesteeg
(ROC Leiden, afd. Horeca)

Voorbeeld concrete onderwijsactiviteit wereldburgerschap en onderwijs
Bob Hofman, ICT&E, Zutphen (www.ict-edu.nl > logo Global Teenager Project)

Global Teenager Project.
In het Global Teenager Project leren ruim 4500 leerlingen uit 35 landen samen.
Er wordt gewerkt met het didactisch model van de Learning Circle. In elke Learning Circle communiceren leerlingen van zo'n tien andere scholen over de hele wereld. Samen vormen ze tien weken lang een digitale leergemeenschap, de Learning Circle. In Nederland doen er elk half jaar zo'n 20 scholen mee. Elke Learning Circle heeft een eigen thema, dat kan variëren van 'My life' t/m 'Global Citizenship' of 'Sustainable development.
De voertaal is Engels, Frans of Spaans. In Januari 2004 is het projectmanagement vanuit Nederland overgedragen naar SchoolNet Africa. De Nederlandse scholen worden ondersteund door Bob Hofman, ICT&E, die vanaf de start in 1998 bij het GTP betrokken is. Sinds september 2004 is Kennisnet hoofdsponsor van GTP-NL. Alle Learning Circles communiceren via e-mail en tegelijkertijd is die communicatie webbased te volgen op de Virtual Campus (http://www.globalteenager.org/virtualcampus.htm).

Sterkte	**Zwak**

• Ruim zes jaar ervaring.
• Bewezen didactisch model.
• Eigenaarschap leren dicht bij de leerling
• Vakoverstijgende benadering.
• Project biedt oplossingen voor docent.
• Geïntegreerde informatievaardighedenleerlijn
  o Vinden
  o Valideren
  o Verwerken
  o Verstrekken.
• Netwerk van landencoördinatoren.
• Community based learning!
• Gradatie in moelijkheid
  o Basic Learning Circle
  o Advanced Learning Circle.
• Wordt elk halfjaar met een workshop voor docenten ondersteund.
• Project heeft een betrouwbare naam; deelnemen legitimeert het schrappen van een hoofdstuk.
• Docenten komen terug, sommigen doen al vijf jaar mee!
• De brede ondersteuning van Kennisnet is een kwaliteitslabel!
• Het is leuk om te doen!
	• Deelname wordt nog te vaak gezien als activiteit 'bovenop' het reguliere lesprogramma.
	• Geen consequenties als je afhaakt.
	• Docenten houden nog te veel de touwtjes in handen.
	• Kwaliteit van de vragen is soms matig
	• Nog steeds technische problemen op scholen.
	• Gebrekkige ICT-kennis en vaardigheden van docenten.
	• Weinig 'onderwijskundig leiderschap op scholen.
	• Er is 'niet een' eigenaar voor het domein Global Citizenship / Wereldburgerschap (is verdeeld over meerdere).
	• Deelname gratis?

Kans	**Bedreiging**
• In meer talen aanbieden. • IEARN Nederland organiseert de iEARN World Conference 2006 in Nederland; visibility! • Aanvraag loopt voor 'speciale' Learning Circle EU-burgerschap als kapstok voor 'Global Citizenship / Wereldburgerschap Learning Circles • Vernieuwde basisvorming / verdeling in leergebieden. • Leerlingen die individueel een Learning Circle als profielwerkstuk maken.	• Nieuwe 'me too' projecten. • Groter boven beter. • Andere items worden 'hot'. • Wereldburgerschap is als onderwerp (te) breed en niet/minder herkenbaar in curriculum. • Grote druk op scholen ivm toetsing en evaluatie; pta's zijn killing! • 'We' toetsen liever repetitieve vakkennis, dan na te denken over de groei in de "competentie wereldburgerschap".

Esther Strik
Op maximaal één A-4tje:
1. Beschrijf jouw beste voorbeeld van een geslaagde activiteit rond wereldburgerschap en onderwijs. Dat kan een concrete onderwijsactiviteit zijn of een vorm van informatievoorziening maar ook een geslaagde samenwerking / lokaal netwerk.
2. Geef vervolgens aan waarom je dit een voorbeeld van 'good practice' vindt. Probeer dit te doen door de STERKE en ZWAKKE punten van jouw voorbeeld aan te geven.
3. Geef aan wat de KANSEN en BEDREIGINGEN zijn voor de verdere toepassing/uitwerking/uitbreiding van het 'good practice' voorbeeld.

Ik vind het erg moeilijk om een voorbeeld te geven van een geslaagde activiteit rond wereldburgerschap en onderwijs aangezien we het gevoel hebben dat we hier nog niet zo sterk mee bezig zjin. Er is vooral sprake van versnippering (zoals ik tijdens de vorige bijeenkomst van de masterclass ook van anderen hoorde). Msschien nog een onduidelijke basis/fundering voor onze initiatieven?
Ik hoop juist ook die achtergronden op te doen tijdens de Masterclass. Op dit moment is er dan dus misschien ook nog geen sprake van 'good practice', maar blijft het misschien vooral bij interessante initiatieven.
Ik gebruik hier als voorbeeld het samenwerkingsverband tussen de Fontys Pabo Tilburg en de PGSD (een pabo) en de 'fraterscholen' in Tomohon en Manado (Sulawesi, Indonesië).

Jaren geleden is het contact ontstaan via de fraters in Tilburg. Elk jaar gaan een paar van onze studenten voor 4 maanden naar Manado om daar hun afstudeerstage te lopen en les te geven op een basisschool. Het is voor deze studenten noodzakelijk om zich het Bahasa Indonesia eigen te maken. Ze beginnen hier ruim een jaar van te voren al mee.

Eerder is een docent uit Tilburg voor enkele maanden naar Tomohon geweest om Engels te verzorgen op de pabo in Indonesië. Vorig jaar zijn twee van de Indonesische docenten voor een bezoek in Tilburg geweest. We proberen de contacten verder uit te werken zodat meer van onze studenten weten van de scholen in Sulawezi en van de stages van onze studenten. Ook organiseren we enkele activiteiten waarbij er geld opgebracht wordt ter ondersteuning van de PGSD en een basisschool. Tegelijkertijd proberen we de ervaringen van de studenten door te laten stromen naar de andere studenten zodat ze mee kunnen kijken met de ervaringen tijdens hun stages.

Het initiatief is denk ik succesvol te noemen omdat het al jaren blijft lopen en elk jaar enkele studenten enorm kan verrijken. Ook is het een manier voor anderen om via deze studenten een blik te werpen naar een andere plek. Wel blijft het misschien een contact dat nog niet genoeg (naar waarde) wordt opgemerkt door onze hele school heen. We zouden ook verder tot uitwisseling moeten komen. Die kansen zijn er denk ik wel maar we moeten er voor waken dat het niet gaat verzanden in 'een goed doel'. Daarvoor zijn de uitwisselingsmogelijkheden te interessant.

Masterclass Onderwijs en Wereldburgerschap
Unicef Nederland/Bert Tielemans

1. **Nationale Spreekbeurtactie over kinderrechten**

Dit jaar werd voor de 7e keer de Nationale Spreekbeurtactie over kinderrechten georganiseerd. Een dag, op of rond 20 november de Internationale Dag voor de Rechten van het Kind. Kinderen geven spreekbeurten in de bovenbouw van het primair onderwijs over kinderrechten algemeen en een jaarlijks wisselend thema. Unicef ontwikkelt een infopakket voor de deelnemende klassen met boekjes, posters en ondersteunend materiaal voor het kind/kinderen die de spreekbeurt houdt en de klasgenoten. Via de website www.kidsunited.nl kunnen ze extra informatie opzoeken en een adventure-game spelen die dit jaar gerelateerd was aan het thema 'recht op een gezond leven' (de Cool Chain Game).

Het doel van de actie is om kinderen elkaar te laten te informeren over kinderrechten. Een onderwerp dat past in het 'opvoeden tot wereldburger'. Kennis en betrokkenheid bij kinderrechten helpt nu en in de toekomst bij het realiseren van kinderrechten wereldwijd. In 2003 hebben circa 1.750 scholen deelgenomen met een totaal van zo'n 5.000 klassen en ongeveer 150.000 kinderen. Een groot direct bereik en tevens publicitair aantrekkelijk vanwege de 'timing' van de actie op de Internationale Dag voor de Rechten van het Kind.

2. **A sterke punten**

- inhoudelijk (sterk) handelingsperspectief voor scholen over kinderrechten
- timing (20/11)
- bestaande, laagdrempelige werkvorm voor scholen
- leuk voor kinderen
- directe participatie van kinderen (via frontrunners in de klas)
- gemakkelijk inpasbaar in het schoolprogramma
- gratis voor scholen
- link naar website en game
- publiciteitsmogelijkheden
- benadrukken autoriteitspositie Unicef – kinderrechten / mogelijkheden profilering
- geen fondsenwerving geïntegreerd

B. zwakke punten

- losse activiteit
- deels docent onafhankelijk
- inhoudelijk lastig te coördineren (wat zeggen kinderen precies)
- niet goedkoop
- beperkt geïntegreerd, het is een losse actie

3. **A. kansen**

- groei: scholen, klassen en kinderen
- groei: publiciteit
- nieuwe elementen (website, persconferentie, game)
- uitwerking naar tv format
- uitwerken internationaal

B. bedreigingen

- losse activiteit
- concurrentie op 20 november
- concurrentie rond het thema kinderrechten
- budget (intern)
- geen nieuwe activiteit meer, scholen willen misschien iets nieuws

Voorbeeld van een onderwijsactiviteit in het kader van Wereldburgerschap:

De Webexpeditie

1. Korte omschrijving:
De samsam-webexpeditie is een jaarlijks terugkerend onderwijspakket dat bestaat uit een interactieve website, een magazine en een videoband. Elk jaar staat een ander land centraal. De twee expeditieleden gaan fysiek op reis en werken in het land met een groep jonge reporters. Dagelijks is op de website te zien wat er gebeurt. Kinderen van scholen in Nederland en Suriname kunnen zeer actief meedoen door hun eigen verhalen te publiceren, hun vragen te stellen, te chatten met hun leeftijdgenoten in het land dat centraal staat enz enz zie: www.samsam-webexpeditie.nl

2. Sterke en zwakke punten
sterke punten:
- kinderen uit het land komen zélf aan het woord
- kinderen uit Nederland en Suriname doen actief mee via de website
- het keert jaarlijks terug
- de kwaliteit is zeer hoog (vuistregels ontwikkelingseducatie worden uitstekend toegepast)
- kinderen ervaren het niet als onderwijs (werken 's avonds en in het weekend door)

zwakke punten:
- zes weken is soms te lang (als de paasvakantie ertussen valt)
- rechtstreekse communicatie met kinderen is moeilijk
- resultaten moeilijk meetbaar

3. Kansen en bedreigingen
Kansen:
- in toekomst wellicht vrijer in keuze van thema's
- steeds meer scholen raken ICT minded
- kwaliteit kan groeien door uitbreiding menskracht

bedreigingen
- ICT gedoe (netwerken en computers op scholen soms slecht)
- Scholen krijgen het nog steeds drukker (en zien alles als 'extra')
- Een dergelijk project is duur

Madeleine Vreeburg
madeleine@zirkon.nl

De Mondiale voetafdruk
www.wereldburger.nu

De Mondiale voetafdruk (Mv) is een digitale meetlat voor bovenbouw PO. Onder de knop 'leerlingen quiz' krijgen kinderen, na het beantwoorden van 18 meerkeuze vragen, een indicatie in hoeverre zij wereldburger zijn. Gevraagd wordt naar ecologische, economische en sociale betrokkenheid en verbondenheid. De vragen gaan over het denken en handelen van kinderen in hun directe omgeving.
Onder de knop "uitleg leerlingen" wordt elke vraag in een breder verband geplaatst. Waar mogelijk wordt er een link gelegd met het mondiale aspect. Kinderen wordt aangespoord zich actief in te zetten voor hun Wereldburgerschap.
Onder de knop "lessuggesties" vindt de leerkracht per vraag suggesties om meer aandacht aan het thema te besteden en de mondiale aspecten erbij te betrekken.

Sterke en zwakke punten:

Ieder kind wil 'dat er vrede is', 'dat er geen honger meer bestaat' en 'dat de oerwouden blijven bestaan'. De Mondiale voetafdruk vertaalt die grote doelen naar kleine praktische handelingen in het dagelijks leven. Ze laat kinderen op een simpele en effectieve manier het verband zien tussen hun eigen handelen/denken en de mondiale effecten ervan.
De relatie tussen Noord en Zuid bestaat uit het delen van dezelfde aarde en de zorg daarvoor. De kinderen worden aangemoedigd binnen hun eigen mogelijkheden de mondiale belangen zo goed mogelijk te behartigen.
De Mv is praktisch, compact, gratis en zonder veel voorbereiding voor de leerkrachten aan te bieden. Leerkrachten kunnen het gedifferentieerd gebruiken: van *stand-alone* tot basis van een project week.

De Mv is (nog) niet geïnstitutionaliseerd, niet ingebed in bestaand aanbod of niet op de markt als onderdeel van het vak Wereldburgerschap ☺ Hoe de verspreiding en het gebruik van deze site is, is (mij) niet bekend. Leerkrachten die geïnteresseerd zijn in het onderwerp vinden de Mv zeker op internet. De uitleg voor de leerlingen en de lessuggesties voor de leerkrachten zijn m.i. niet los te koppelen van de quiz. Wanneer de quiz zonder begeleiding en nabespreking wordt aangeboden, bestaat het gevaar dat kinderen hun houding kwantificeren: 'als ik een beetje vaker de fiets pak, is het niet zo erg dat ik elke dag vlees eet.'
In de lessuggesties ontbreken suggesties voor werkvormen en/of uitgewerkte lessen. Hierdoor zou het voor leerkrachten nog toegankelijker zijn.
De uitleg voor kinderen behoeft ook een goede update. Daar wordt nu bijv de actie schoenendoos gekoppeld aan millenniumdoel 2 ?! (heb je haar weer!)

Groet,
Marieke Wensink

Recht op vrijheid

Zelf heb ik nog weinig ervaring met het thema 'wereldburgerschap' in het onderwijs. Ik geef nu 6 jaar geschiedenis aan klas 1 t/m 4 binnen het vmbo, havo en atheneum. Bij het vak geschiedenis worden vaak andere culturen besproken en wordt daarbij een vergelijking gemaakt met de situatie in Nederland, maar veel concrete lesvoorbeelden heb ik niet.
De volgende opdracht past volgens mij wel binnen het thema;

Met klas 4 atheneum/gymnasium doe ik mee aan een wedstrijd die is uitgeschreven door het Museon te Den Haag. Deze wedstrijd, met als titel 'recht op vrijheid' houdt in dat de leerlingen een betoog, poster, lied of gedicht moeten maken met als thema : 'recht op vrijheid'.
Ter introductie van deze wedstrijd heb ik met de leerlingen besproken wat 'vrijheid ' eigenlijk inhoudt. Hebben we het over vrije tijd, meningsvrijheid, vrijheid van bewegen of een vrijheid om jezelf te zijn. We hebben bijvoorbeeld gekeken naar de situatie in Irak vóór en na de invasie van Amerika. We hebben bekeken wat vrijheid van meningsuiting inhoudt in Nederland en hoe dat in andere landen omschreven staat.
De leerlingen zijn vrij om de opdracht verder in te vullen.

Een zwak punt van deze opdracht is dat de leerlingen op het atheneum vaak erg cijfergericht zijn. Zij zijn dus bang het 'fout' te doen. Erg vaak kreeg ik vragen in de trant van: "moet het gaan over landen waar mensen niet vrij zijn? ", "moet het precies 6000 woorden lang zijn? "
De resultaten in de klas lijken sterk op elkaar. Leerlingen van die leeftijd vinden het zo moeilijk om zelf onderzoek te doen naar vrijheden die zij wel hebben, maar leeftijdsgenoten in andere landen niet. De situatie in Nederland vinden zij normaal en kijken nog niet verder.
Een sterk punt van deze opdracht is dat een enkele leerling wél erg kritisch durft te zijn en daarmee de ogen van mede – klasgenoten beter kan openen, dan dat ik dat kan. Zo is er een meisje dat prachtige gedichten kan schrijven. In haar gedicht stelt zij zichzelf vele vragen over de vrijheid in Nederland in vergelijking met de vrijheid in Irak.

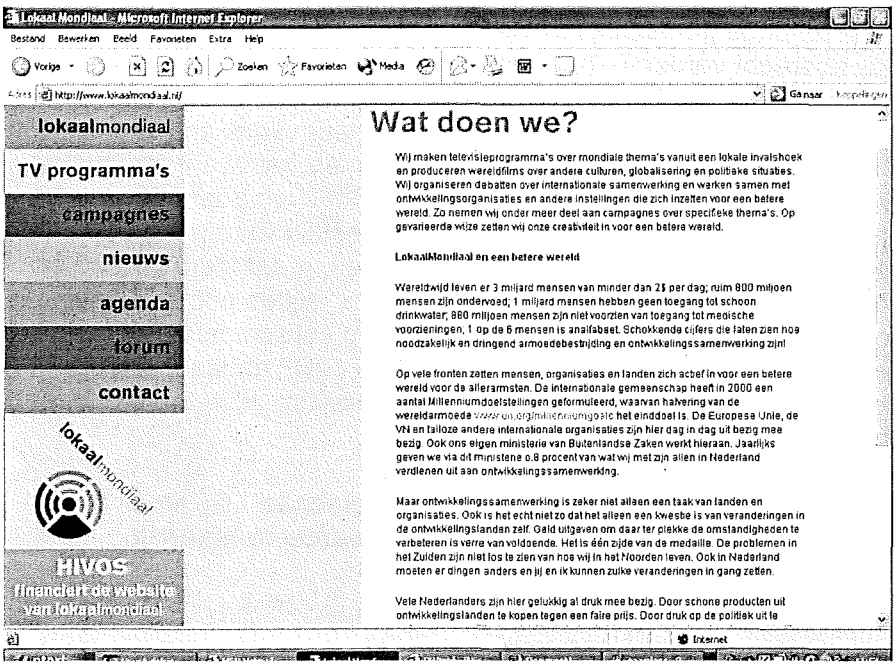
Ik denk dat deze opdracht wel kan bijdragen aan een 'wereldburgerschap' . De leerlingen doen onderzoek op het internet, houden de actualiteit bij en leren verder te kijken dan hun eigen veilige thuissituatie.

Cathelijne Dekkers

Masterclass Wereldburgerschap, 17 december, Christiaan Steenstra

Het project dat ik op mijn A4-tje onder jullie aandacht wil brengen is het werk van de stichting LokaalMondiaal. Deze stichting maakt aansprekende televisieprogramma's over mondiale thema's vanuit de visie dat het lokale en het mondiale met elkaar verbonden zijn.

"De ver-van-mijn-bed-show is niet ver weg, maar begint bij jou om de hoek! Daarom brengt LokaalMondiaal mondiale onderwerpen vanuit een lokale invalshoek onder de aandacht. Zo willen wij mensen als jij bewust maken van internationale samenwerking en de toegenomen samenhang tussen hier en daar én respect voor culturen aanmoedigen. Als wij over de oorzaken en gevolgen van de melkoverschotten berichten, filmen wij zowel in Jamaica als in Amsterdam. Want beide zijn met elkaar verbonden. Wapenhandel in Sudan en een schietvereniging in Tilburg. Ook in de campagnes en debatten die LokaalMondiaal organiseert leggen wij hier de nadruk op. De rest van de wereld begint hier! En daarover willen wij jou informeren."



Zwak punt: kijkdichtheid / bereik- Het programma "Zappen naar de Wereld" wordt elke maand via de lokale omroep van een aantal grote steden uitgezonden. Het is door puur toeval dat ik eens een uitzending zag. Misschien kunnen deze uitzending via De Nieuwe Omroep ook nog eens landelijk vertoond worden.

Sterk punt: aansluiting bij lokaal niveau - De uitzending die ik zag, leek mij uiterst bruikbaar voor het onderwijs, door de aansprekende manier van filmen en door de verknoping van de behandelde mondiale problematiek met de eigen lokale leefwereld.
Ben aan het informeren of eerdere uitzendingen op video verkrijgbaar zijn.

Meer info op de web-site:

http://www.lokaalmondiaal.nl/

Loes Mulder
4. Amnesty International

Rights Supporters
Dit najaar komt Patricia Ramirez Vargas (24) uit Colombia naar Nederland. Net als jongeren in Nederland heeft ze vrienden, luistert ze naar muziek, gaat ze uit en denkt ze na over haar toekomst. Maar Patricia doet nog meer. Ze zet zich in haar land op haar eigen manier in voor de mensenrechten. Ze is een echte Rights Supporter. Amnesty International vecht voor de mensenrechten en voor mensenrechtenactivisten zoals Patricia. Amnesty vindt dat:

- De mensenrechtenbeweging overal te wereld ondersteund moet worden en dat mensenrechtenactivisten die worden vervolgd, bescherming krijgen.
- Dat mensenrèchtenactivisten in meer landen in vrijheid moeten kunnen voeren en dat overheden hen moeten beschermen.

Amnesty ondersteunt de mensenrechtenbeweging in landen waar dat nodig is. Bijvoorbeeld door samen te werken met mensenrechtenactivisten.

Actie
Rights Supporters 2004 en de actie op 10 december staan in het teken van 'vrouwen om voor te vechten'. Dat thema past binnen de internationale campagne Stop Geweld tegen Vrouwen die Amnesty in het voorjaar van 2004 gestart is.

De jongerenactie
Mensenrechten en vrouwenrechten, ze klinken abstract maar zijn het zeker niet. Ook voor Nederlandse jongeren is het belangrijk dat ze bijvoorbeeld voor hun mening uit kunnen komen en dat ze zich aan kunnen sluiten bij een groep van hun keuze. Amnesty wil jongeren laten zien dat iedereen zich in kan zetten voor de mensenrechten en op die manier een Rights Supporter kan zijn.
Daarom organiseert Amnesty jaarlijks in november en december een jongerenactie. Dit jaar kunnen scholieren Patricia uit Colombia helpen om op te komen voor vrouwen en meisjes in dat land. Dat doen ze door een tekening of strip te maken over vrouwenrechten in Colombia. Die strips kan Patricia gebruiken bij haar werk om Colombiaanse vrouwen bewust te maken van hun rechten.
Jongeren kunnen ook op een meer bescheiden manier de actie ondersteunen, bijvoorbeeld door de petitie te ondertekenen, of mee te doen met de e-mail en SMS-acties van Amnesty. Alle informatie staat in de actiekit en op www.amnesty.nl/youngamnesty.
Het Kerstscholenproject sluit aan bij deze jongerenactie.

Wanneer ?	Van achttien november tot eind december 2004
Hoe doe je dat?	Je kunt je opgeven voor de jongerenactie via www.amnesty.nl/youngamnesty.
Wat krijg je?	- Een praktisch handboek actievoeren voor het voortgezet onderwijs met allerlei do's,don'ts en tips voor een geslaagde schoolactie. In dit handboek staan allerlei voorbeelden van deelacties en de bijbehorende materialen. - Kans op een bezoek van Patricia of een andere Rights Supporter op je school

Win een exclusief concert op je school!
Iedere steun voor de Rights Supporter is hard nodig, en voor de school die dat het beste aanpakt is er iets extra's. Die krijgt de Amnesty Wisseltrofee én wint een optreden van de band Within Temptation. De uitslag van de prijs zal bekend gemaakt worden in het radioprogramma BuZz van de NCRV

10/12 teken! Vrouwen om voor te vechten
Op 10 december 2004 is het 46 jaar geleden dat de Verenigde Naties de Universele verklaring van de Rechten van de Mens aanvaarden. Vandaar dat 10 december de internationale dag van de mensenrechten is.
Amnesty organiseert op die dag een grote landelijke actie om zoveel mogelijk handtekeningen te verzamelen onder de petitie: Stop Geweld tegen Vrouwen. Die petitie wordt volgend jaar aangeboden aan de VN.
Om de actie extra te ondersteunen zullen 100 bekende Nederlandse vrouwen op 10 december het land ingaan om de 10 verhalen te verspreiden. Daarnaast zullen zij diezelfde ochtend een e-mail actie starten die een groot sneeuwbaleffect moet ontketenen. Amnesty heeft een speciale actie website ontwikkeld waarop de 10 verhalen staan en waar mensen de mogelijkheid hebben de algemene

petitie Stop Geweld Tegen Vrouwen te tekenen. De 10 verhalen en de petitie kunnen vervolgens worden doorgestuurd naar familie en vrienden.
U kunt ook op uw school handtekeningen verzamelen. Kijk in december op www.amnesty.nl/teken of vraag de petitie aan via jongeren@amnesty.nl.

Actiemateriaal
Al het materiaal is te bestellen bij Amnesty, eenheid jongeren en studenten.
Telefoon – 020 6264436 of per email: jongeren@amnesty.nl.