

docentenhandboek "ontwikkelingseducatie voor twaalf- tot zestienjarigen"

suggesties en voorbeelden voor de lespraktijk

ontwikkelingseducatie



Educatief Project
Ontwikkelingssamenwerking



Stichting voor de
Leerplanontwikkeling

docentenhandboek **"ontwikkelingseducatie voor** **twaalf- tot zestienjarigen"**

suggesties en voorbeelden voor de lespraktijk

ontwikkelingseducatie

Educatief Project
Ontwikkelingssamenwerking



Eindredactie:
P. Knoester
R. van der Vaart

Enschede
mei 1986



Stichting voor de
Leerplanontwikkeling

Eindredactie: P. Knoester
R. van der Vaart

Redactie : H. Hooghoff
P. Knoester
A. van der Meer
R. van der Vaart

Auteurs : C. Bartelds
H. Barteling
M. Bayer
J. Huitema
K. de Lange
W. Veen

Productiecoördinatie : Dorothy Oosting
Technische realisatie: Publikatie-unit SLO

© Stichting voor de Leerplanontwikkeling
Postbus 2041
7500 CA Enschede

Overname, mits voorzien van bronvermelding, is toegestaan.

inhoud

	LIJST VAN SCHEMA'S	7
	LIJST VAN VOORBEELDEN	9
	VOORWOORD	13
	INLEIDING	15
DEEL I	ONTWIKKELINGSEDUCTIE: WAT IS DAT?	1
	1. EEN LEERPLANVOORSTEL VOOR TWAALF- TOT ZESTIENJARIGEN	5
	1.1 Wat is ontwikkelingseducatie?	5
	1.2 Waarom ontwikkelingseducatie?	7
	1.3 Ontwikkelingseducatie: van basisschool tot bovenbouw	9
	1.4 Een basisprogramma voor twaalf- tot zestienjarigen	11
	1.5 De plaats van ontwikkelingseducatie	12
	1.6 Ontwikkelingseducatie en didactiek	14
	1.7 Tot slot	16
	Noten	16
	2. EEN BASISPROGRAMMA VOOR TWAALF- TOT ZESTIENJARIGEN	19
	2.1 Een basisprogramma	19
	2.2 Een mogelijke uitwerking van het basisprogramma	19
DEEL II	ONTWIKKELINGSEDUCTIE: WIE DOET WAT?	1
	3. EEN KWESTIE VAN AFSTEMMING	5
	3.1 Overlapping en hiaten	5
	3.2 Een voorbeeld: de Derde Wereld in het mavo	6
	3.3 Afstemming	8
	Noten	9
	4. AARDRIJKSKUNDE EN ONTWIKKELINGSEDUCTIE	11
	4.1 Aanknopingspunten voor ontwikkelings-educatie	11
	4.2 Doelen	12
	4.3 Aardrijkskunde en ontwikkelings-educatie in het lbo	15
	4.4 Aardrijkskunde en ontwikkelings-educatie in het mavo, havo en vwo	16

4.5	De inhouden nader bekeken	17
4.6	Besluit	22
5.	GESCHIEDENIS EN ONTWIKKELINGSEDUCTIE	25
5.1	Aanknopingspunten voor ontwikke- lingseducatie	25
5.2	Doelen	25
5.3	Geschiedenis en ontwikkelingseducatie in het lbo, het mavo en het havo en vwo	27
5.4	De inhouden nader bekeken	28
5.5	Besluit	31
6.	ECONOMIE EN ONTWIKKELINGSEDUCTIE	35
6.1	Aanknopingspunten voor ontwikke- lingseducatie	35
6.2	Doelen	35
6.3	Economie en ontwikkelingseducatie in havo-3	37
6.4	Economie en ontwikkelingseducatie in het mavo	38
6.5	De inhouden nader bekeken	39
6.6	Besluit	43
7.	MAATSCHAPPIJLEER EN ONTWIKKELINGSEDUCTIE	47
7.1	Aanknopingspunten voor ontwikke- lingseducatie	47
7.2	Doelen	48
7.3	Maatschappijleer en ontwikkelings- educatie in het lbo en het mavo	50
7.4	De inhouden nader bekeken	51
7.5	Besluit	55
8.	ANDERE MOGELIJKHEDEN IN DE SCHOOL	57
8.1	Andere vakken	57
8.2	Anders dan in afzonderlijke vakken	58
8.3	Afstemming en planning	59
	Noten	59
DEEL III		
ONTWIKKELINGSEDUCTIE: HOE DOE JE DAT?		1
9.	EEN LESSENPLAN ONTWIKKELINGSEDUCTIE: PLAATS EN FUNCTIE	5
9.1	Inleiding	5
9.2	Lessenplan, periodeplan, vakwerkplan en deelschoolwerkplan	5
9.3	Vragen waarop het lessenplan een antwoord geeft	7
10.	DE STRUCTUUR VAN EEN LESSENPLAN	9
10.1	Inleiding	9
10.2	Waarom en waartoe?	9
10.3	Wat?	10
10.4	Hoe?	12
10.5	Met welk resultaat?	13
10.6	Samenvatting	13

11. BEPALING EN FORMULERING VAN DE DOELSTELLINGEN	17
11.1 Algemene bedoelingen	17
11.2 Produktdoelen	18
11.3 Procesdoelen	19
12. KEUZE EN ORDERING VAN DE LEERSTOF	21
12.1 Thema-keuze	21
12.2 Basisbegrippen	22
12.3 Begrippenstructuur	22
12.4 Leerstofeenheden	23
13. DIDACTISCHE VORMGEVING	27
13.1 Inleiding	27
13.2 Algemeen geldige didactische principes	27
13.3 Principes gericht op informatie verwerven	33
13.4 Principes gericht op probleem oplossen	45
13.5 Principes gericht op morele vorming	49
14. BEOORDELING EN TOETSING	59
14.1 Feed-back	59
14.2 Toetsing	59
BIJLAGEN	1
1. Checklist "Ontwikkelingseducatie en vakprogramma's"	3
2. Geannoteerd overzicht van EPOS-publikaties	7

lijst van schema's

DEEL I

<i>Schema 1</i> Longitudinale planning van ontwikkelingseducatie in het onderwijs.	10
<i>Schema 2</i> Het Armoedeprobleem: basisprogramma en uitwerkingsmogelijkheid	20
<i>Schema 3</i> Ontwikkelingsvraagstuk: basisprogramma en uitwerkingsmogelijkheid.	21
<i>Schema 4</i> Ontwikkelingssamenwerking: basisprogramma en uitwerkingsmogelijkheid	23

DEEL II

<i>Schema 5</i> Ontwikkelingseducatie en het aardrijkskunde-onderwijs: mogelijkheden voor inpassing in lbo, mavo, havo en vwo.	23
<i>Schema 6</i> Ontwikkelingseducatie en het geschiedenisonderwijs: mogelijkheden voor inpassing in tweede klassen lbo, mavo, havo en vwo.	32
<i>Schema 7</i> Ontwikkelingseducatie en het geschiedenisonderwijs: mogelijkheden voor inpassing in derde klassen lbo en mavo.	32
<i>Schema 8</i> Ontwikkelingseducatie en het geschiedenisonderwijs: mogelijkheden voor inpassing in derde klassen havo en vwo.	33
<i>Schema 9</i> Ontwikkelingseducatie en het economie-onderwijs: mogelijkheden voor inpassing in het mavo.	45
<i>Schema 10</i> Ontwikkelingseducatie en het maatschappijleeronderwijs: mogelijkheden voor inpassing in derde klassen lbo en mavo.	56

DEEL III

<i>Schema 11</i>	
Longitudinale opbouw van ontwikkelingseducatie in de tweejarige heterogene brugperiode lbo/mavo op de R.K. Scholengemeenschap "Hertog Jan" te Den Bosch.	60
<i>Schema 12</i>	
Periodeplan "ontwikkelingseducatie" voor het mavo.	61
<i>Schema 13</i>	
Fragment van een concretisering van het basisprogramma ontwikkelingseducatie, ontwikkeld in het kader van een periodeplan "ontwikkelingseducatie" voor het mavo.	62
<i>Schema 14</i>	
Plaats van een lessenplan in de onderwijsplanning.	6
<i>Schema 15</i>	
Deelschoolwerkplannen EPOS.	6
<i>Schema 16</i>	
Vergelijking produkt- en procesdoelen.	10
<i>Schema 17</i>	
Didactische principes voor kennis en inzicht.	12
<i>Schema 18</i>	
Principes attitudevorming ontwikkelingseducatie.	13
<i>Schema 19</i>	
Structuur van een lessenplan.	14
<i>Schema 20</i>	
Onderwijsleerpakketten EPOS, die als voorbeeld gebruikt worden.	14
<i>Schema 21</i>	
Overige onderwijsleerpakketten EPOS.	15
 In bijlage 1	
<i>Schema a</i>	
Het armoedeprobleem en de vakprogramma's.	4
<i>Schema b</i>	
Het ontwikkelingsvraagstuk en de vakprogramma's.	5
<i>Schema c</i>	
De ontwikkelingssamenwerking en de vakprogramma's.	6

lijst van voorbeelden

DEEL III

<i>Voorbeeld 1</i> Vragen voor leerlingen.	17
<i>Voorbeeld 2</i> Produktdoelen.	19
<i>Voorbeeld 3</i> Procesdoelen.	19
<i>Voorbeeld 4</i> Vaardigheden.	20
<i>Voorbeeld 5</i> Verantwoording themakeuze.	21
<i>Voorbeeld 6</i> Basisbegrippen (wereldvoedselvraagstuk).	22
<i>Voorbeeld 7</i> Begrippenstructuur (wereldvoedselvraagstuk).	23
<i>Voorbeeld 8</i> Leerstofeenheden en begrippenstructuur (wereldvoedselvraagstuk).	24
<i>Voorbeeld 9</i> Leerstofeenheden en lessenoverzicht (wereldvoedselvraagstuk).	25
<i>Voorbeeld 10</i> Leren van concreet naar abstract.	28
<i>Voorbeeld 11</i> Leren door doen.	30
<i>Voorbeeld 12</i> Leren door variatie.	31
<i>Voorbeeld 13</i> Principe van "set".	33
<i>Voorbeeld 14</i> Leren door het stellen van vragen.	37
<i>Voorbeeld 15</i> Leren door informatieve concretisering.	38

<i>Voorbeeld 16</i>	
Leren door illustratieve concretisering.	40
<i>Voorbeeld 17</i>	
Leren door vergelijken en contrast.	42
<i>Voorbeeld 18</i>	
Leren door gevarieerd herhalen en samenvatten.	44
<i>Voorbeeld 19</i>	
Leren door intuïtie.	46
<i>Voorbeeld 20</i>	
Leren door analyse.	47
<i>Voorbeeld 21</i>	
Leren door het stellen van hypothesen.	49
<i>Voorbeeld 22</i>	
Morele dilemma's.	50
<i>Voorbeeld 23</i>	
"Documents humains".	52
<i>Voorbeeld 24</i>	
Niet alleen problemen.	54
<i>Voorbeeld 25</i>	
Niet alleen slachtoffer.	56
<i>Voorbeeld 26</i>	
Verandering en succes.	57
<i>Voorbeeld 27</i>	
Een muurkrant als vorm van toetsing.	60
<i>Voorbeeld 28</i>	
Toets.	61

In dit handboek zijn de vruchten van al dat werk bij elkaar gebracht om u zo goed mogelijk te helpen bij uw onderwijs over het Noord-Zuidvraagstuk. De adviezen voor de inhoud, plaats en didactiek van ontwikkelingseducatie uit het leerplanvoorstel vormen de basis van het boek. Zij worden geïllustreerd met veel voorbeelden uit ontwikkelde onderwijsprogramma's en lesmaterialen. We hopen dat het boek u de ondersteuning biedt die wij ervan verwachten.

De conceptteksten voor het boek zijn door een aantal auteurs geschreven. M. Bayer, onderwijsjournalist, schreef de hoofdstukken 1, 2 en 3; W. Veen, vakdidacticus aardrijkskunde, hoofdstuk 4. K. de Lange, docent geschiedenis, schreef hoofdstuk 5, J. Huitema, docent economie, hoofdstuk 6 en H. Barteling, docent maatschappijleer, hoofdstuk 7. C. Bartelds, medewerker van het EPOS, tenslotte schreef de hoofdstukken 9 tot en met 14.

We danken de auteurs nogmaals voor hun vakkundige bijdragen. De verantwoordelijkheid voor hun teksten ligt evenwel niet bij hen, maar berust bij de redactiegroep die zelf overigens hoofdstuk 8 samenstelde. Mocht de inhoud van het handboek u aanleiding geven om te willen reageren dan kunt u zich wenden tot de SLO, projectgroep EPOS, Postbus 2041, 7500 CA Enschede.

De redactiegroep

inleiding

"Ontwikkelingseducatie onderwijs over het Noord-Zuidvraagstuk? Is dat zo belangrijk? Waartoe dient het trouwens? Wat moeten leerlingen eigenlijk weten en kunnen? Wat kan ik er in mijn eigen vak of samen met anderen aan doen? Waar moet ik bij de voorbereiding en de uitvoering van mijn lessen rekening mee houden?" Met dit handboek willen wij u helpen deze vragen te beantwoorden.

De journalist heeft het leerplanvoorstel "Ontwikkelingseducatie voor twaalf- tot zestienjarigen" van de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) prettig leesbaar voor u samengevat. Hij besteedt hierbij speciale aandacht aan het basisprogramma ontwikkelingseducatie dat alle scholen toch eigenlijk in hun onderwijsaanbod zouden moeten verwerken. Docenten van de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, economie en maatschappijleer hebben dit programma bekeken en beschreven hoe dit naar hun mening op een eenvoudige manier kan worden verwerkt in bestaande vakprogramma's. Ook godsdienst en katechese lenen zich uitstekend voor ontwikkelingseducatie. Dit komt ter sprake in het hoofdstuk over andere gelegenheden om op school aandacht te besteden aan ontwikkelingseducatie. In dat hoofdstuk bespreken we ook enkele mogelijkheden van samenwerking en afstemming tussen vakken. Het handboek wordt besloten met aanwijzingen voor het maken en beoordelen van lessenplannen ontwikkelingseducatie. In de praktijk beproefde algemene principes voor lessenplanning worden hierbij toegepast op onderwijs over het Noord-Zuidvraagstuk en voorzien van ontwikkelingseducatieve voorbeelden.

Dit boek is geschreven voor docenten aardrijkskunde, geschiedenis, economie, maatschappijleer, godsdienst en katechese die lesgeven in het lbo of het mavo, in de onderbouw van het havo of vwo, of op experimentele middenscholen. Zoals de ondertitel van het boek al aangeeft, willen wij u suggesties en voorbeelden geven voor onderwijs over het Noord-Zuidvraagstuk. Maar ook anderen kunnen natuurlijk gebruik maken van dit handboek, bijvoorbeeld collega's van andere vakken op school die ook aan ontwikkelingseducatie willen doen, of docenten van lerarenopleidingen die nascholing op dit terrein willen verzorgen. Zij kunnen dit handboek gebruiken als informatiebron of als cursusmateriaal.

Het boek is opgebouwd uit drie delen. In deel I "Ontwikkelingseducatie: Wat is dat?" treft u de samenvatting van het leerplanvoorstel en het basisprogramma ontwikkelingseducatie aan. In deel II "Ontwikkelingseducatie: Wie doet wat?" komen de vakspecifieke en andere mogelijkheden om op school aandacht aan ontwikkelingseducatie te besteden aan de orde. Deel III "Ontwikkelingseducatie: Hoe doe je dat?" bevat de aanwijzingen en voorbeelden voor het maken en beoordelen van lessenplannen ontwikkelingseducatie.

deel

ontwikkelingseducatie: wat is dat?



deel

ontwikkelingseducatie: wat is dat?

1. Een leerplanvoorstel voor twaalf- tot zestienjarigen
2. Een basisprogramma voor twaalf- tot zestienjarigen

een leerplanvoorstel voor twaalf- tot zestienjarigen

1

De ernst van het Noord-Zuidvraagstuk is vandaag de dag nauwelijks meer te onderschatten. Het is zonnig h t, dan toch in ieder geval één van de grootste dilemma's in onze wereld. Slechts met een enorme gezamenlijke inspanning op mondiaal niveau kunnen we ons ervan verlossen en wellicht voor volgende generaties naar een wereld toe werken waarin in ieder geval geen armoede meer voorkomt. De Commissie Brandt schreef dat al in 1980 en opnieuw in 1983 (1). De kloof tussen arm en rijk is sindsdien alleen maar groter geworden. Het blijkt nog steeds te ontbreken aan politieke wil en mogelijkheden om het Noord-Zuidvraagstuk bovenaan de internationale politieke agenda's te plaatsen. Zelfs de internationale schulden crisis, het wankelen van het internationale monetaire stelsel en één van de ergste hongersnoden uit deze eeuw hebben niet tot een doorbraak geleid.

Dat neemt niet weg dat de noodzaak tot informatie over dit klemmende probleem en vooral het belang ervan als thema in ons onderwijs algemeen aanvaard is. In het kader van persoonlijke en maatschappelijke vorming van jonge mensen moet in het onderwijs dan ook een vaste plaats ingeruimd worden voor "het leren over het Noord-Zuidvraagstuk". Dit kan door hiervoor plaats in te ruimen in de vakprogramma's. Een basisprogramma ontwikkelingseducatie biedt garantie voor de inhoudelijke kwaliteit van het onderwijs en de basisvorming van de leerling. Meer samenhang tussen de vakprogramma's voorkomt onnodige overlap. Dat is in essentie de strekking van het leerplanvoorstel "Ontwikkelingseducatie" van het Educatief Project Ontwikkelingssamenwerking (EPOS) (2). Het bevat voorstellen voor de inhoud, de plaats en de didactiek van ontwikkelingseducatie in het onderwijs, in het bijzonder dat voor twaalf- tot zestienjarigen. Achtereenvolgens komen aan de orde: het wat, waarom, wanneer en hoe van ontwikkelingseducatie.

1.1 Wat is ontwikkelings- educatie?

Elke leerling in de leeftijdsgroep van twaalf- tot zestienjarigen krijgt op school te maken met het Noord-Zuidvraagstuk. Dat gebeurt hoofdzakelijk bij de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer, economie en ook wel godsdienst of levensbeschouwelijke vorming. Het aantal uren, de thematiek en de intensiteit verschillen sterk per schooltype en per

school. Zeer verschillend is ook de manier waarop met het vraagstuk in didactische zin gewerkt wordt.

Over het algemeen bestaat er weinig samenwerking en overleg tussen de onderscheiden vakken als het gaat om de behandeling van het Noord-Zuidvraagstuk. Deze fragmentarische aanpak, maar ook het ontbreken van tijd, wordt door steeds meer docenten ervaren als een belemmering voor het voldoende behandelen van het vraagstuk. Er treden enerzijds overlappingsen in de leerstof op, terwijl anderzijds belangrijke aspecten of thema's onderbelicht blijven.

Uit een onderzoek van het Kohnstamm Instituut in 1981 blijkt dat de meeste docenten van mening zijn dat ontwikkelingseducatie leerlingen bewust moet maken van de gelijkwaardigheid van andere culturen en hen politiek inzicht moet geven in de verhoudingen tussen de Derde Wereld en de onze (3). Zij vinden ook dat een gevoel van medeverantwoordelijkheid en betrokkenheid overgebracht moet worden. Bij het behandelen van de ontwikkelingsproblematiek moet het zowel gaan om kennisoverdracht als om attitudevorming, zo menen de meeste docenten volgens het onderzoek.

Nu is juist het onvoldoende leggen van verbanden tussen ontwikkelingen in arme en rijke landen en de geringe aandacht voor attitudevorming kenmerkend voor de meest gebruikte schoolboeken. Een recent onderzoek laat zien dat in de meeste schoolboeken het traditionele beeld van de Derde Wereld overheerst: de nadruk ligt op interne belemmeringen en minder op mondiale verhoudingen; het probleem wordt nog steeds voor een belangrijk deel teruggebracht tot een technisch probleem en veel minder tot een politiek vraagstuk; oplossingen die worden aangegeven komen meestal rechtstreeks uit het Westerse economische en politieke denken (4). In het onderzoek van het Kohnstamm Instituut zeggen docenten dat de stof zich niet richt op de belevingswereld van de leerling, de zelfwerkzaamheid niet bevordert en de leerlingen niet aanzet tot een kritische houding.

Het onderwijs biedt aldus onvoldoende tegenwicht tegen de onsamenhangende en onvolledige informatie over de Derde Wereld, die de leerlingen via de media ontvangen en die vaak een bron is van vooroordelen en berusting. Sterker nog, de fragmentarische aanpak kan zelfs onvolledige en onsamenhangende beelden en vooroordelen versterken. Het is tegen deze achtergrond dat het leerplanvoorstel van EPOS moet worden gezien. Om de inhoudelijke kwaliteit van ontwikkelingseducatie te garanderen en de basisvorming van leerlingen te waarborgen, stellen de samenstellers scholen voor in ieder geval een bepaald minimumprogramma uit te werken. Richtlijnen en suggesties in de vorm van algemene en gespecificeerde leerdoelen zijn in het voorstel opgenomen. Bovendien worden inhoudelijke en didactische adviezen gegeven, teneinde overlappingsen te voorkomen en optimaal gebruik te maken van de mogelijkheden van de vakken. Het is de bedoeling nauw aan te sluiten bij

de leerplannen van de afzonderlijke vakken en bij de bestaande onderwijspraktijk. Uiteindelijk is het de bedoeling dat het Noord-Zuidvraagstuk zo wordt behandeld dat het leerlingen aanspreekt, dat zij erover gaan nadenken en zich meningen erover vormen.

Het leerplanvoorstel perkt het terrein van ontwikkelingseducatie duidelijk af tot "het leren over het Noord-Zuidvraagstuk". Uiteraard hangt dit vraagstuk nauw samen met andere maatschappelijke problemen. Maar in de EPOS-visie kunt u de gefundeerde meningsvorming over het zo complexe Noord-Zuidvraagstuk het best bevorderen door een aparte behandeling hiervan. Zaken als bewapening en milieuproblematiek kunnen dan wel degelijk aan de orde komen, maar alleen indien dat van belang is voor goed inzicht in en gefundeerde meningsvorming over het bestaan van mensen in de Derde Wereld.

Een ander uitgangspunt is het gegeven dat men bij ontwikkelingseducatie niet mag blijven steken bij vraagstukken als ongelijkheid in de directe leefwereld van de leerlingen. Het is natuurlijk juist dat aandacht voor deze leefwereld inzicht en betrokkenheid vergroot. Maar de directe leefwereld kan niet meer zijn dan een startpunt. Centraal staat het Noord-Zuidvraagstuk: het bestaan van mensen in Derde Wereldlanden in vergelijking en samenhang met dat van mensen in welvarende landen. De behandeling hiervan verrijkt en verruimt de leefwereld van de leerlingen.

1.2 Waarom ontwikkelings-educatie?

Het onderwijs heeft, vanuit de algemene doelstelling bij te dragen tot de persoonlijke vorming en voor te bereiden op het maatschappelijk leven, als taak jonge mensen te helpen een antwoord te vinden op de vragen die zij zich stellen en hen te helpen bij een gefundeerde meningsvorming daarover. Iedereen loopt in onze tijd tegen het Noord-Zuidvraagstuk aan, zowel in het persoonlijke als het maatschappelijke leven. "Erkend wordt dat de ontwikkelingsproblematiek in de kern van de zaak een politiek probleem is over de oplossing waarvan men van mening mag verschillen." Dat zei ook de minister van ontwikkelingssamenwerking in 1982 in de memorie van toelichting bij zijn begroting. Het is daarom van het grootste belang dat ook in het onderwijs die verschillende visies gehoord worden, zodat een dieper en beter afgewogen inzicht in en mening over de problematiek van Derde Wereldlanden kan worden verkregen.

Een ander argument is de bijdrage die ontwikkelingseducatie kan leveren aan intercultureel onderwijs. In Nederland leeft een groot aantal etnische groepen met, maar vaak naast elkaar: autochtone Nederlanders, Turken, Marokkanen, Surinamers, Antillianen en Molukkers, om enkele groepen te noemen. Het is belangrijk dat jongeren leren om te gaan met de etnische en mede daardoor ontstane culturele verschillen in de Nederlandse samenleving.

Ontwikkelingseducatie zou, volgens het leerplanvoorstel, hieraan kunnen bijdragen door levensbeschouwelijke, politieke, etnische en andere relevante achtergronden van deze allochtone groepen te behandelen.

Ontwikkelingseducatie kan een belangrijke bijdrage leveren aan de morele vorming van leerlingen. Onverschillige, op vooroordelen steunende, etnocentrische en berustende houdingen ten aanzien van mensen in de Derde Wereld, kunnen doorbroken worden door betere kennis en meer inzicht. Maar ook door een bezinning op eigen en andermans waarden en opvattingen. Normen en waarden spelen immers een belangrijke rol bij het beoordelen van andermans leefwijzen, het armoedeprobleem, het ontwikkelingsvraagstuk, de samenhang daarvan met ontwikkelingen in de eigen samenleving, ontwikkelingssamenwerking en het ontwikkelingsdenken. Ontwikkelingseducatie moet er dan ook op gericht zijn leerlingen kennis te laten maken met normen en waarden van mensen in Derde Wereldlanden en met normen en waarden die bij de eigen meningsvorming en die van anderen over het Noord-Zuidvraagstuk in het geding zijn.

Via ontwikkelingseducatie kunt u jongere generaties kennis laten maken met het geheel van normen en waarden dat tot uitdrukking komt in de mensenrechten. Het recht op een behoorlijke levensstandaard (voeding, kleding, huisvesting), een zo goed mogelijke gezondheid, het recht op onderwijs, arbeid, vrijheid en veiligheid, het recht op participatie, het zelfbeschikkingsrecht en het recht op ontwikkeling; in Nederland zijn ze breed aanvaard en vormen ze een ethiek die vanuit verschillende levensbeschouwelijke richtingen onderschreven kan worden. Deze mensenrechten vormen een kader voor de beoordeling van de leefsituatie van de mensen in de Derde Wereld, ook al worden ze internationaal verschillend geïnterpreteerd en hebben ze daarom een uiteenlopende en soms in onze ogen beperkte betekenis.

Jonge mensen moeten inzien dat we niet kunnen en willen aanvaarden dat een groot deel van de mensheid leeft in een situatie, die gekenmerkt wordt door grote ongelijkheid, onderdrukking, honger en armoede. Ontwikkelingseducatie kan ertoe bijdragen dat leerlingen gevoelig worden voor waarden als gelijkwaardigheid, rechtvaardigheid en solidariteit. Dit alles in de hoop dat zij ontwikkelingen bevorderen die een menswaardig bestaan voor iedereen mogelijk maken.

Van groot belang is in dat opzicht dat leerlingen een handelingsperspectief geboden krijgen. Ze moeten leren op welke manieren ieder ertoe kan bijdragen om het bestaan van medemensen in de Derde Wereldlanden te verbeteren. Veel aandacht moet dan ook worden besteed aan mogelijkheden tot verandering, manieren waarop mensen zich daar en hier nu al inzetten, belemmeringen

die zij daarbij ervaren, en eigen mogelijkheden om nu of later aan verandering bij te dragen. In die zin kan ontwikkelingseducatie bijdragen tot een verbreding van het maatschappelijke draagvlak voor ontwikkelingssamenwerking. Dit werd in de motie Den Ouden-Dekkers, die begin 1985 kamerbreed is aangenomen, ook al verwoord (5).

Ontwikkelingseducatie draagt hierdoor ook bij aan de politieke vorming van jonge mensen. Voorbereiding op deelname aan politieke discussie en besluitvorming over maatschappelijke vraagstukken en op maatschappelijke inzet, is immers een belangrijke onderwijstaak.

1.3 Ontwikkelingseducatie: van basisschool tot bovenbouw

Op basis van de genoemde uitgangspunten komt men in het leerplanvoorstel ontwikkelingseducatie tot de volgende algemene doelstelling: "Ontwikkelingseducatie in het onderwijs moet erop gericht zijn bij leerlingen, kennis, vaardigheden, normbesef en houdingen te ontwikkelen die nodig zijn voor een goed inzicht in en een gefundeerde meningsvorming over het Noord-Zuidvraagstuk: het bestaan van mensen in Derde Wereldlanden in vergelijking en samenhang met dat van mensen in welvarende landen."

Voor het bevorderen van goed inzicht in en gefundeerde meningsvorming over dit vraagstuk worden inhoudelijk de volgende onderdelen van belang geacht:

- a de leefwijzen van mensen in Derde Wereldlanden
- b het armoedeprobleem, het ontwikkelingsvraagstuk en de samenhang daarvan met ontwikkelingen in welvarende landen, en de ontwikkelingssamenwerking
- c het ontwikkelingsdenken in Derde Wereldlanden en welvarende landen.

Een complex vraagstuk als het Noord-Zuidvraagstuk kan niet anders dan in stappen behandeld worden. Het is niet mogelijk en wenselijk alle genoemde aspecten in het onderwijs aan twaalf- tot zestienjarigen aan de orde te stellen. De tijd is beperkt, zelfs als men ervan uitgaat dat zo'n tien procent van de tijd voor mens- en maatschappijvakken aan ontwikkelingseducatie zou worden besteed. Iets wat nu regelmatig gebeurt. Bovendien is het aspect "ontwikkelingsdenken" vrij complex en abstract en waarschijnlijk voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs geen haalbaar onderwerp.

In het leerplanvoorstel wordt dan ook gepleit voor een vaste plaats van ontwikkelingseducatie niet alleen in het onderwijs aan twaalf- tot zestienjarigen, maar ook in het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs voor de leeftijdsgroep zestien-negentien. Men stelt een zogenaamde longitudinale planning voor, waarbij alle aspecten aan de orde komen wanneer leerlingen daar wat betreft kennis, belangstelling en ontwikkeling "klaar" voor zijn.

Op grond van deze overwegingen wordt voorgesteld om in het basisonderwijs de nadruk te leggen op kennismaking met de leefwijzen van mensen in Derde Wereldlanden. In de eerste fase van het voortgezet onderwijs zou het accent dan moeten liggen op het armoedeprobleem, het ontwikkelingsvraagstuk en de ontwikkelingssamenwerking, terwijl tenslotte in de tweede fase van het voortgezet onderwijs het ontwikkelingsdenken meer centraal zou moeten staan.

Schema 1 Longitudinale planning van ontwikkelingseducatie in het onderwijs

Leerstof				
	Hoe leven mensen in de Derde Wereldlanden? (leefwijzen)			
	Wat is het centrale probleem in het bestaan van mensen in Derde Wereldlanden? Wat zijn daarvan de achtergronden, hoe is het probleem terug te dringen? Hoe kunnen mensen in welvarende landen daaraan bijdragen? (armoedeprobleem, ontwikkelingsvraagstuk en ontwikkelingssamenwerking)			
	Welke belangrijke opvattingen over het ontwikkelingsvraagstuk zijn er? Waarop berusten zij? (ontwikkelingsdenken)			
leeftijd v/d leerlingen	6	12	16	19

1.4 Een basisprogramma voor twaalf- tot zestienjarigen

In het leerplanvoorstel is ontwikkelingseducatie alleen voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs uitgewerkt.

Voor de leeftijdsgroep twaalf tot zestien is een zogenaamd "communaal vormingsaanbod" ontwikkelingseducatie geformuleerd. Dit communale vormingsaanbod geeft aan wat minimaal aan bod zou moeten komen over het Noord-Zuidvraagstuk. Elke school zou een dergelijk basisprogramma in het schoolwerkplan moeten uitwerken. Dat biedt garantie voor de inhoudelijke kwaliteit van het onderwijs en de basisvorming van de leerling. Bovendien kan het houvast bieden wat betreft doel en inhoud van onderwijs over het Noord-Zuidvraagstuk. Het basisprogramma omvat drie onderdelen: het armoedeprobleem, het ontwikkelingsvraagstuk en de ontwikkelingssamenwerking. Het is in het leerplanvoorstel geformuleerd in algemene doelstellingen en leerdoelen (voor een integraal overzicht daarvan: zie hoofdstuk 2 van dit boek).

Het onderdeel "armoedeprobleem" bevat inhoudende aangaande de aard, het voorkomen en de consequenties van het Noord-Zuidvraagstuk in zijn essentie: de welvaartskloof tussen Derde Wereldlanden en welvarende landen, maar ook tussen en binnen Derde Wereldlanden. De leerlingen maken kennis met de aard en betekenis van armoede, welvaartverschillen en maatschappelijke gevolgen daarvan. Belangrijk is dat zij gaan beseffen dat die verschillen moeten worden teruggedrongen.

Het onderdeel "ontwikkelingsvraagstuk" bevat inhoudselementen over achtergronden van de welvaartsverschillen, over veranderingen die nodig zijn om onderontwikkeling te verminderen en over problemen die zich kunnen voordoen bij het terugdringen van onderontwikkeling. Hier maakt de leerling onder meer kennis met diverse pogingen en strategieën om uit de situatie van onderontwikkeling te komen. Het gaat er hier in eerste instantie om dat de leerlingen inzien dat uiteenlopende oorzaken en oplossingen van toepassing kunnen zijn en dat zij in staat en bereid geraken een gefundeerde mening hierover in te nemen. Leerlingen moeten inzien dat het voortbestaan van onderontwikkeling in elk land een samenspel is van interne en externe omstandigheden en dat zowel binnen Derde Wereldlanden zelf, als in de betrekkingen tussen deze landen en welvarende landen veranderingen nodig zijn om onderontwikkeling terug te dringen. De verschillende visies die over dit alles bestaan en de achtergronden daarvan kunnen, volgens het leerplanvoorstel, beter in de tweede fase van het voortgezet onderwijs mee worden genomen (het ontwikkelingsdenken).

In het onderdeel "ontwikkelingssamenwerking" van het communale vormingsaanbod tenslotte, worden inhoudende genoemd die betrekking hebben op de uiteenlopende bijdragen die vanuit welvarende landen, en dan met name vanuit Nederland, kunnen worden geleverd aan het terugdringen van onderontwikkeling. Daarbij wordt

aandacht besteed aan de verschillen tussen Derde Wereldlanden wat betreft feitelijke en gewenste vormen van ontwikkelingssamenwerking. In het bijzonder het ontwikkelingsbeleid van de Nederlandse overheid, het bedrijfsleven en andere, particuliere, ontwikkelingsorganisaties komen aan de orde. Dit alles om de leerlingen te laten zien hoe men als burger bij kan dragen aan het verminderen van problemen in Derde Wereldlanden.

Door zijn opbouw is het voorgestelde basisprogramma een evenwichtig en overzichtelijk geheel. Het biedt een kader voor onderwijs over het Noord-Zuidvraagstuk, maar laat volop ruimte voor invulling naar eigen keuze door een school. Iedere school is vrij om het basisprogramma naar eigen inzicht uit te werken en de leerstof te ordenen. Per school zullen lesprogramma's ontwikkeld op basis van het leerplanvoorstel, dan ook uiteen kunnen lopen.

Voor de uitwerking van de communale doelstellingen worden wel suggesties gedaan. Deze uitwerkingsmogelijkheden zijn integraal weergegeven in hoofdstuk 2 van dit boek. Scholen kunnen bij het uitwerken van het basisprogramma steunen op praktijkervaringen die de afgelopen jaren zijn opgedaan in het kader van EPOS. Behalve met het ontwikkelen van (deel)schoolwerkplannen heeft men zich bezig gehouden met het ontwerpen van lessenreeksen en met materiaalontwikkeling.

1.5 De plaats van ontwikkelingseducatie

Het is niet de bedoeling dat ontwikkelingseducatie een nieuw vak wordt. Er moet zoveel mogelijk worden aangesloten bij en gewerkt worden binnen de ruimte die de leerplannen van bestaande vakken en toekomstige leergebieden bieden. In de praktijk en uit de leerplannen van de verschillende vakken blijkt dat de leerplannen van de mens- en maatschappijvakken de meeste aanknopingspunten bieden voor behandeling van ontwikkelingseducatie. De vakken aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en economie besteden al relatief veel aandacht aan het Noord-Zuidvraagstuk. Uit onderzoek is gebleken, dat de meeste docenten van mening zijn dat de ontwikkelingsproblematiek het best behandeld kan worden bij genoemde vakken (6). Overigens noemen zij ook nog godsdienst. Op scholen met een levensbeschouwelijke grondslag wordt inderdaad ook aandacht besteed aan ontwikkelingseducatie binnen de vakken godsdienst, catechese of levensbeschouwelijke vorming. In het leerplanvoorstel wordt godsdienst echter niet opgenomen in de uitwerking van het communaal vormingsaanbod, omdat men ervan uitgaat dat in eerste instantie aangesloten moet worden bij vakken die op alle scholen worden gegeven.

De keuze voor mens- en maatschappijvakken sluit overigens niet uit dat ook andere vakken betrokken kunnen worden bij ontwikkelingseducatie. In de praktijk blijkt namelijk dat ook bij taalonderwijs en

natuurkunde aandacht wordt besteed aan het Noord-Zuidvraagstuk. Het is echter een zaak van scholen en vaksecties om eventueel andere dan de genoemde mens- en maatschappijvakken te betrekken bij ontwikkelingseducatie.

In het leerplanadvies wordt ervan uitgegaan dat zo'n tien procent van de tijd voor mens- en maatschappijonderwijs voor twaalf- tot zestienjarigen zou moeten worden besteed aan ontwikkelingseducatie. Dit komt globaal overeen met het aantal uren dat veel docenten nu binnen het mens- en maatschappijonderwijs uittrekken voor de behandeling van het Noord-Zuidvraagstuk. Met een grove schatting van het aantal uren dat in de betreffende onderwijstypen beschikbaar is voor de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en economie, komt dat neer op: ongeveer 48 uur in de onderbouw van vwo en havo, 64 uur in het mavo en 12 tot 48 uur in het lbo (7).

Het uitgangspunt van tien procent van het aantal uren wordt beschouwd als het minimaal noodzakelijke, maar men is zich bewust dat het feitelijk aantal beschikbare uren sterk onder druk staat. Zo heeft men, als de huidige plannen voor het VBaO gerealiseerd worden, slechts 233 uur ter beschikking voor het totale mens- en maatschappijonderwijs; dat zou neerkomen op ongeveer 23 uur voor ontwikkelingseducatie (8). Aangezien uitbreiding van het aantal uren voor ontwikkelingseducatie onwaarschijnlijk is, stelt men in het leerplanvoorstel dat de oplossing moet worden gevonden in betere samenwerking tussen de verschillende vakken. Er treden nogal wat overlappings op in de behandeling van het Noord-Zuidvraagstuk bij de verschillende mens- en maatschappijvakken (zie ook hoofdstuk 3). Een betere afstemming kan een aanzienlijke "tijdwinst" opleveren. In het leerplanvoorstel worden aanbevelingen gedaan over samenwerking van vakken en over afstemming van hun onderwijsaanbod op het gebied van ontwikkelingseducatie.

Men is daarbij uitgegaan van de eigen bijdrage van de vier genoemde vakken aan de oriëntatie van de leerlingen op de samenleving. Op grond van die eigen bijdrage is het communaal vormingsaanbod vervolgens verdeeld over de betreffende vakken. Zo wordt duidelijk voor welke onderdelen van ontwikkelingseducatie respectievelijk de docenten aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en economie verantwoordelijk zijn. Het maakt dan niet uit of de ontwikkelingseducatie in afzonderlijke vakken, dan wel vakkengeïntegreerd wordt behandeld; in alle gevallen is er sprake van verantwoordelijkheid van vaksecties voor delen van het aanbod. In de hoofdstukken van dit boek over ontwikkelingseducatie en afzonderlijke schoolvakken (4 tot en met 7) wordt in een kader steeds letterlijk weergegeven welke onderdelen van het basisprogramma volgens het leerplanvoorstel bij het betreffende schoolvak thuishoren. Voor details over de

voorgestelde "verdeling" van het basisprogramma over de vakken willen we dan ook naar de betreffende hoofdstukken verwijzen. Vaksecties kunnen met behulp van voorgestelde verdeling hun verantwoordelijkheid afbakenen en vakspecifieke onderdelen uitwerken. De uitwerkingsmogelijkheden uit het leerplanvoorstel (zie ook hoofdstuk 2) bieden daarbij voldoende aanknopingspunten. De vier vakken kunnen hun aanbod vervolgens op elkaar afstemmen.

Maar wat gebeurt er als bepaalde vakken op een school niet gegeven worden? Ook daar is in het leerplanvoorstel aan gedacht. Zo kunnen de vakken aardrijkskunde en geschiedenis proberen om een deel van de economische leerstof te behandelen in het lbo. Het onderdeel "ontwikkelingssamenwerking", in de opzet vooral thuishorend bij de vakken economie en maatschappijleer, zou in de onderbouw van vwo en havo kunnen worden ondergebracht bij aardrijkskunde. De inpassing van ontwikkelingseducatie is vrij eenvoudig op scholen waar al sprake is van een leergebied "mens en maatschappij". Het communale vormingsaanbod zou dan in z'n geheel bij dit leergebied worden ondergebracht. Een doelstelling in het leergebied is immers "leerlingen actuele en historische onderwerpen en problemen uit de sociale en politieke werkelijkheid leren analyseren en hen laten kennismaken met en zoeken naar oplossingen in dit verband" (9).

1.6 Ontwikkelingseducatie en didactiek

Uit het voorgaande zal duidelijk zijn dat het bij ontwikkelingseducatie om meer gaat dan het aanreiken van informatie. Verdieping van het inzicht in het Noord-Zuidvraagstuk moet immers bijdragen tot een meer geïnteresseerde houding ten aanzien van het vraagstuk en in het bijzonder de ontwikkelingssamenwerking. Leerlingen in de leeftijdsgroep twaalf tot zestien hebben over het algemeen weinig belangstelling voor het Noord-Zuidvraagstuk en voelen zich er weinig bij betrokken. Daarbij moet wel worden geconstateerd dat er nog onvoldoende onderzoek specifiek naar dit onderwerp is verricht en dat resultaten, voor zover die beschikbaar zijn, elkaar nogal tegenspreken. Toch hebben veel docenten de ervaring dat de kennis van leerlingen over Derde Wereldlanden fragmentarisch is en sterk beïnvloed wordt door de media. Stereotypen en gemeenplaatsen zoals: "Die mensen doen zelf weinig om hun situatie te veranderen" en "Ontwikkelingshulp is weggegooid geld, het meeste blijft aan de strijkstok hangen", komen veel voor. Dit leidt vaak tot een onverschillige houding ten aanzien van ontwikkelingssamenwerking en ten aanzien van ontwikkeling in het algemeen.

Als ontwikkelingseducatie aan een meer kritische en reflectieve houding wil bijdragen, dan stelt dit eisen aan het onderwijsleerproces. In het leerplanvoorstel worden hiervoor concrete suggesties gedaan. Zo denkt men de belangstelling bij leerlingen te bevorderen door leerstof te behandelen die de moeite van het leren

waard is, die de leef- en ervaringswereld verruimt en verrijkt, die aansluit bij het ontwikkelingsniveau (dus onder meer zeer concreet is), leerstof ook waarin leerlingen zich kunnen verplaatsen en waarin aandacht besteed wordt aan mogelijkheden voor verandering. Vooral dit laatste zal de belangstelling van leerlingen meer prikkelen dan leerstof waarin wordt gesteld dat verandering zeer moeilijk of onmogelijk is. Vooral door positieve veranderingen te laten zien, die het gevolg zijn van nationale- of internationale ontwikkelingsinspanning, wordt een gevoel van machteloosheid en bijgevolg desinteresse voorkomen.

In het leerplanvoorstel wordt vervolgens gesproken over principes die bevorderen dat leerlingen kennis opdoen over het armoedeprobleem, het ontwikkelingsvraagstuk en de ontwikkelingssamenwerking. Voorbeelden van dergelijke principes zijn: goede structurering aan de hand van basisbegrippen en -vaardigheden en aansluiting zoeken bij al aanwezige kennis en vaardigheden. Leerlingen kunnen worden geactiveerd door hen concrete informatie, uiteenlopend vorm gegeven, zelf te laten verkennen en ordenen. Een andere methode is hen zelf vragen te laten stellen bij de stof en opdrachten te laten maken waarbij ernaar gestreefd wordt dat ze leren nadenken, samenwerken en handelen.

Uiteraard is het van belang dat er zoonodig een herwaardering op gang wordt gebracht ten aanzien van attitudes over mensen, situaties en ontwikkelingen in de Derde Wereld. Zo kan wellicht een meer belangstellende, open, tolerante en betrokken houding ontstaan. Een bewustwording van normen en waarden, die bij de problematiek in het geding zijn, is daarbij van fundamenteel belang. Een manier om dit te bewerkstelligen is bijvoorbeeld het kiezen van leerstof waarin verschillende morele dilemma's naar voren komen. De leerling kan dan kennis maken met belangen en belangentegenstellingen, die in het geding zijn, alsook de achtergronden daarvan. Op die manier kan de leerling leren eigen én andermans keuzes te beoordelen vanuit een moreel standpunt.

Tevens dient gewerkt te worden met een grote variëteit in de leerstof, bijvoorbeeld journalistiek materiaal, gedichten, fragmenten uit romans, speelfilms enzovoort. Belangrijk is ook dat er niet alleen ellende wordt voorgeschoteld, dat mensen in Derde Wereldlanden niet alleen worden afgeschilderd als slachtoffers, maar ook als mensen die zelf werken aan verandering. Er moet dan ook aandacht worden besteed aan die veranderingen. Tot slot stelt men in het leerplanvoorstel dat de stof niet te moraliserend moet zijn.

De didactische principes die in het leerplanvoorstel worden aangegeven zijn al toegepast in een aantal onderwijsprojecten, die in het kader van EPOS of in ander verband zijn ontwikkeld. Daarbij is ook geëxperimenteerd met differentiatie naar leerstijl en met geleiding naar basis- en keuzestof.

1.7 Tot slot

Het leerplanvoorstel van EPOS moet bijdragen tot een structurele inpassing van ontwikkelingseducatie in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Het geeft duidelijke en concrete richtlijnen en aanknopingspunten waar elke school en docent mee uit de voeten kan. Waar het nu om gaat is dat docenten zich ervoor gaan inzetten en, wellicht nog belangrijker, dat de minister zich achter het voorstel stelt. Een groot gevaar is steeds dat de invulling van ontwikkelingseducatie een ideologisch strijdpunt wordt. Dat moet ten allen tijde worden voorkomen. Er moet ruimte zijn voor verschillende interpretaties van en accenten bij de problematiek. Het voorstel is wat dat betreft een goed voorbeeld. Er worden duidelijke keuzes gemaakt, maar er blijft ook ruimte genoeg voor verdere invulling.

Het verdient aanbeveling dat leraren, nascholingsinstanties, leerplancommissies en andere betrokkenen kennis nemen van het leerplanvoorstel, teneinde beter te kunnen participeren in de discussie over en het vormgeven van ontwikkelingseducatie. We hopen dat dit boek daarvoor een aanzet vormt.

"We still have a chance. But we must lift our sights to the far horizons. We need courage and imagination; we must cooperate and overcome narrow-mindedness; and we must take bold action now. Today, responsible woman and men, and the younger generation above all, realize in their daily lives that their own condition is no longer isolated: their jobs, their food, their energy, even the solvency of the local bank, depend upon and influence the development of people, communities and countries at the other end of the world."
(Commissie Brandt in: "Common Crisis, North-South: co-operation for world recovery", 1983)

Noten

1. Brandt-Committee (1980), *"North-South: a program for survival"*. London: Pan Books.
Brandt-Committee (1983), *"North-South: co-operation for world recovery"*. London: Pan Books.

2. P.J. Knoester, (1986) *"Ontwikkelingseducatie voor twaalf- tot zestienjarigen"*: voorstellen voor de inhoud, plaats en didactiek van ontwikkelingseducatie. Enschede: SLO.

3. J. Baltzer, S. v.d. Doef e.a. (1981), *"Mondiale vorming in het voortgezet onderwijs"*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

4. E. van Muyden, (1985), "Aardrijkskunde- en geschiedenisboek in ontwikkeling". In: *"Kleio"*, 1985, no. 7, pag. 25-29.

5. Tweede Kamer der Staten Generaal (1985), *"Motie Den Ouden-Dekkers met betrekking tot een netwerk voor ontwikkelingseducatie"*. Kamerstuk 18600-V nr. 75. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

6. Zie ook 2.

7. Het aantal uren dat in het lbo wordt besteed aan mens- en maatschappijonderwijs verschilt per schooltype. Het leerplanvoorstel geeft daarom het minimum en het maximum aantal uren dat binnen het lbo tenminste aan de mens- en maatschappijvakken wordt besteed. Deze aantallen zijn gebaseerd op diverse inrichtings- en examenbesluiten. Gezien het beroepsgerichte karakter van handelskennis zijn de uren van dit vak niet meegeteld.

8. Ministerie van onderwijs en wetenschappen (1985), *"Ontwikkелingswet voortgezet onderwijs"*: voorstel van wet. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

9. Idem.



een basisprogramma voor twaalf- tot zestienjarigen

2

2.1 Een basisprogramma

De kern van het leerplanvoorstel ontwikkelingseducatie van EPOS is zonder meer het voorstel voor een "communaal vormingsaanbod" ofwel basisprogramma voor alle twaalf- tot zestienjarigen. Het is wenselijk dat alle scholen dit basisprogramma in hun onderwijs uitwerken.

Dat biedt zoals al in hoofdstuk 1 werd gezegd een garantie voor de inhoudelijk kwaliteit van het onderwijs en de basisvorming van leerlingen. Bovendien biedt het houvast wat betreft doel en inhoud van ontwikkelingseducatie. Het basisprogramma bestaat dus uit drie onderdelen: het armoedeprobleem, het ontwikkelingsvraagstuk en de ontwikkelingssamenwerking. Per onderdeel zijn algemene doelstellingen en leerdoelen geformuleerd die de functie hebben van handreikingen voor de scholen ter uitwerking van een onderwijsaanbod ontwikkelingseducatie. Daarbij is zowel rekening gehouden met de haalbaarheid qua tijd als qua niveau.

De uitwerking van de communale doelstellingen en leerdoelen zal uiteraard per schoolsoort verschillen, afhankelijk van de beschikbare tijd en het type leerlingen.

Per schoolsoort dient dan ook te worden bekeken welke concrete leerdoelen bij leerlingen kunnen worden bereikt. Het leerplanvoorstel biedt daarvoor wel aanknopingspunten in de vorm van "uitwerkingsmogelijkheden" van het basisprogramma. In dit hoofdstuk wordt een overzicht gegeven van de algemene doelstellingen en leerdoelen (het basisprogramma) en uitwerkingsmogelijkheden daarvan per leerstofonderdeel, zoals die in het leerplanvoorstel worden geformuleerd. Samen geven ze een concreet beeld van de wenselijke inhoud van het leerstofgebied ontwikkelingseducatie voor leerlingen van twaalf tot zestien jaar.

2.2 Een mogelijke uitwerking van het basisprogramma

Op de volgende drie bladzijden is in de schema's 2, 3 en 4 een en ander schematisch weergegeven. De teksten zijn letterlijk aan het leerplanvoorstel ontleend, met dien verstande dat de "uitwerkingsmogelijkheden" qua formulering zijn ingekort. Achtereenvolgens komen de uitwerkingen aan de orde van de leerstofonderdelen "armoedeprobleem", "ontwikkelingsvraagstuk" en "ontwikkelingssamenwerking".

In de eerste twee kolommen staat steeds het basisprogramma. In de laatste kolom de uitwerkingsmogelijkheid.

Schema 2 Armoedeprobleem: basisprogramma en uitwerkingsmogelijkheid

Basisprogramma	Uitwerkingsmogelijkheid
Onderwijs over het armoedeprobleem is erop gericht dat leerlingen inzicht verwerven in de welvaartsverschillen tussen Derde Wereldlanden en welvarende landen, maar ook tussen en binnen Derde Wereldlanden; zij moeten bovendien gaan beseffen dat die verschillen moeten worden teruggedrongen.	1.1 Voorbeelden van slechte leefomstandigheden (chronische ondervoeding, slechte huisvesting, volksziekten e.d.) als uitingvormen van armoede, als kenmerken van onderontwikkeling, als zijnde in strijd met mensenrechten. 1.2 Verschillen tussen absolute en relatieve armoede; snelle toename van beide vormen van armoede.
1. De leerlingen kunnen op grond van een aantal maatschappelijke verschijnselen, de aard van de armoede beschrijven en interpreteren. 2. De leerlingen kunnen de spreiding van armoede beschrijven en interpreteren.	2.1 Indicatoren voor onderontwikkeling, zoals BNP, levensverwachting, alfabetisatiegraad; betrekkelijkheid van BNP als indicator; onderscheid tussen Derde Wereldlanden en welvarende landen op grond van de indicatoren; onderontwikkelde macro-regio's. 2.2 Toenemende welvaarts kloof tussen Derde Wereldlanden en welvarende landen én tussen Derde Wereldlanden onderling; ontstaan van lage- en middeninkomenslanden. 2.3 Tegenstelling armoede-rijkdom op platteland en in steden in Derde Wereldlanden én resulterende welvaartsverschillen. Armoede platteland: vooral gezinnen van landlozen en kleine boeren. Armoede stad: vooral gezinnen in informele sector en van loonarbeiders. Meest kwetsbare groepen: kinderen, vrouwen, bejaarden.
3. De leerlingen kunnen een aantal gevolgen van de verschillen in welvaart tussen Derde Wereldlanden en welvarende landen en binnen Derde Wereldlanden beschrijven en interpreteren.	3.1 Grote verschillen in sociale en economische omstandigheden als bron van internationale conflicten. 3.2 Verscherping van maatschappelijke tegenstellingen in veel Derde Wereldlanden door toenemende armoede en werkloosheid; hierdoor interne politieke spanningen; hierdoor veelal repressieve overheidsmaatregelen en toename schending mensenrechten. 3.3 Verband tussen armoede en platteland enerzijds en trek naar steden en migratie naar andere regio's anderzijds. 3.4 Verband tussen armoede in Derde Wereldlanden en trekarbeid naar rijkere Derde Wereldlanden en welvarende landen.

Schema 3 Ontwikkelingsvraagstuk: basisprogramma en uitwerkingsmogelijkheid

Basisprogramma	Uitwerkingsmogelijkheid
Onderwijs over het ontwikkelingsvraagstuk is erop gericht dat leerlingen inzicht verwerven in het vraagstuk van de maatschappelijke ontwikkeling in Derde Wereldlanden en de samenhang daarvan met de ontwikkeling in welvarende landen, zij moeten in staat en bereid geraken een gefundeerde mening hierover in te nemen.	1.1 Mate waarin tegemoet wordt gekomen aan behoeften van armen hangt af van beschikbaarheid en toegankelijkheid van goederen en diensten. 1.2 Toegang tot goederen en diensten hangt samen met gezinsinkomsten; deze hangen samen met aanwezigheid van betalend werk en met verdeling van grond. Beschikbaarheid van goederen en diensten hangt samen met welvaart en aard van ontwikkeling.
1. De leerlingen zien in dat de situatie van de armsten sterk afhangt van de gezinsinkomsten en van de inkomsten en het beleid van de samenleving waarvan zij deel uitmaken, en kunnen deze samenhangen beschrijven en interpreteren. 2. De leerlingen kunnen historische achtergronden voor het verschil in welvaart tussen Derde Wereldlanden en welvarende landen beschrijven en interpreteren, en kunnen aangeven en interpreteren hoe Derde Wereldlanden deze kloof in het verleden hebben proberen te overbruggen.	2.1 Prekoloniale tijd: in veel Derde Wereldlanden werd een basis gelegd voor hedendaagse onderontwikkeling, terwijl in West-Europa fundamenteën voor sociale en economische voortuitgang werden gelegd. 2.2 Koloniale tijd: ongunstige gevolgen van het kolonialisme voor Derde Wereldlanden (bv. aanpassing van hun economie aan behoeften welvarende landen, demografische ontwikkeling, verscherping maatschappelijke tegenstellingen). 2.3 Postkoloniale tijd: onafhankelijke status, veelal onder invloed van nationalistische bewegingen. Toename absolute armoede en structurele afhankelijkheid, ondanks pogingen tot modernisering én groei van de economie.
3. De leerlingen zijn zich ervan bewust dat het voortbestaan van onderontwikkeling in elk land het gevolg is van het samenspel van een groot aantal interne en externe omstandigheden en kunnen die omstandigheden beschrijven en verklaren.	3.1 Interne remmende factoren en oorzaken van onderontwikkeling in Derde Wereldlanden: lage produktie, gebrek aan kapitaal, slechte infrastructuur, enz. Vergelijking van landen in deze opzichten, verband met geschiedenis van de landen. 3.2 Externe remmende factoren en oorzaken van onderontwikkeling: ongunstige internationale arbeidsverdeling, protectionisme, enz. Vergelijking van landen in deze opzichten; verband met geschiedenis van de landen. 3.3 Samenhang en wederzijdse beïnvloeding van interne en externe hindernissen; verband met ongunstige nationale en internationale machtsverhoudingen.
4. De leerlingen zien in dat zowel binnen Derde Wereldlanden als in de betrekkingen tussen deze landen en de welvarende landen veranderingen nodig zijn om onderontwikkeling terug te dringen, en kunnen deze veranderingen beschrijven en interpreteren.	4.1 Ontwikkelingsbeleid van Derde Wereldlanden vereist een gevarieerde aanpak (bv. werk scheppen, m.n. op platteland, participatie bevolking vergroten, exportbevordering). 4.2 Vermindering structurele afhankelijkheid vereist veranderingen in internationale betrekkingen (bv. meer overdracht kennis en kapitaal, meer toegang tot markten, minder culturele beïnvloeding)

Basisprogramma

5. De leerlingen kunnen enige ontwikkelingsproblemen die zich voordoen bij het terugdringen van onderontwikkeling beschrijven en interpreteren.

Uitwerkingsmogelijkheid

- 4.3 Ontwikkeling als veelzijdige economische, sociale, culturele en politieke werkwijze gericht op welzijn gehele bevolking; noodzaak participatie en herverdeling; eigen ontwikkeling als grondrecht.
- 4.4 Hoe mensen en landen in Derde Wereld zich organiseren om verandering te bereiken.
- 5.1 Stedelijke problematiek: explosieve groei, huisvestings- en werkgelegenheidsproblemen, milieuverontreiniging, gebrekkige hygiëne, slechte voorzieningen, congestie.
- 5.2 Problematiek van het platteland: landdegradatie, gerelateerd aan bevolkingsgroei, wegeaanleg, mijnbouw en bosexploitatie en dergelijke.
- 5.3 Schuldenproblematiek, met name in lage-inkomstenlanden, gerealiseerd aan hoge kosten voor importen en verminderde exportopbrengsten.
- 5.4 Culturele problematiek: spanning tussen "westerse" oriëntatie en oriëntatie op eigen (traditionele) cultuur; problematiek van modernisering.

Schema 4 Ontwikkelingssamenwerking: basisprogramma en uitwerkingsmogelijkheid

Basisprogramma

Onderwijs over de ontwikkelingssamenwerking is erop gericht dat leerlingen inzicht verwerven in de bijdrage die vanuit welvarende landen, en met name vanuit Nederland, kan worden geleverd aan het terugdringen van onderontwikkeling; zij leren daarbij tevens hoe zij zich voor dat doel kunnen inzetten.

1. De leerlingen zijn zich ervan bewust dat tussen Derde Wereldlanden verschillen bestaan wat betreft de gewenste vorm van ontwikkelingssamenwerking, en kunnen deze verschillen beschrijven en interpreteren.

2. De leerlingen kunnen verschillende manieren waarop overheden van welvarende landen kunnen bijdragen aan het verminderen van onderontwikkeling beschrijven en interpreteren.

3. De leerlingen kunnen het Nederlandse ontwikkelingssamenwerkingsbeleid beschrijven en interpreteren.

4. De leerlingen kunnen de betekenis voor Derde Wereldlanden van particuliere buitenlandse investeringen beschrijven en interpreteren.

5. De leerlingen kunnen verschillende manieren waarop burgers in Nederland kunnen bijdragen aan het verminderen van onderontwikkeling beschrijven en interpreteren.

Uitwerkingsmogelijkheid

1.1 Verschillende groepen van Derde Wereldlanden in economische zin; ligging van belangrijkste landen van de verschillende groepen.

1.2 Export van grondstoffen, daarnaast steeds meer van industrieproducten van Derde Wereldlanden naar welvarende landen; toenemende afhankelijkheid van bv. EG van Derde Wereldlanden.

1.3 Lage-inkomenslanden: gebaat bij importfinanciering en bij langdurige financiële/technische hulp voor bepaalde sectoren/gebieden.

1.4 Midden-inkomenslanden: gebaat bij stabiele exportopbrengsten, verbeterde afzetmogelijkheden en verdergaande verwerking van grondstoffen in eigen land.

2.1 Bilaterale hulp en multilaterale hulp.

2.2 Wat overheden van welvarende landen kunnen doen: langdurige financiële hulp; gunstige politieke standpunten en concrete maatregelen w.b. internationale arbeidsverdeling, internationale handel, grondstoffen, financiële relaties.

3.1 Nederlandse hulp: gemiddeld bedrag per Nederlands gezin per jaar; bestemming naar landen, inkomensgroepen, projecten; criteria hierbij. Nederlandse bijdrage aan verbetering structurele relaties tussen Derde Wereldlanden en welvarende landen.

3.2 Nederlands ontwikkelingssamenwerkingsbeleid in het licht van de problemen van mensen en overheden in Derde Wereldlanden.

3.3 Invloed van (gewenste) veranderingen in internationale economische relaties op Nederlandse economie; herstructurering.

4.1 Multinationale ondernemingen als belangrijkste particuliere investeerders.

4.2 Voor- en nadelen voor Derde Wereldlanden van activiteiten van multinationale ondernemingen.

5.1 Medefinancieringsorganisaties en hun activiteiten; mogelijkheden om deze activiteiten te ondersteunen.

5.2 Derde-wereldgroepen in de eigen omgeving en hun activiteiten; mogelijkheden om te participeren.

5.3 Ontwikkelingssamenwerkingsbeleid van politieke partijen; mogelijkheden om dit beleid te steunen en te beïnvloeden.

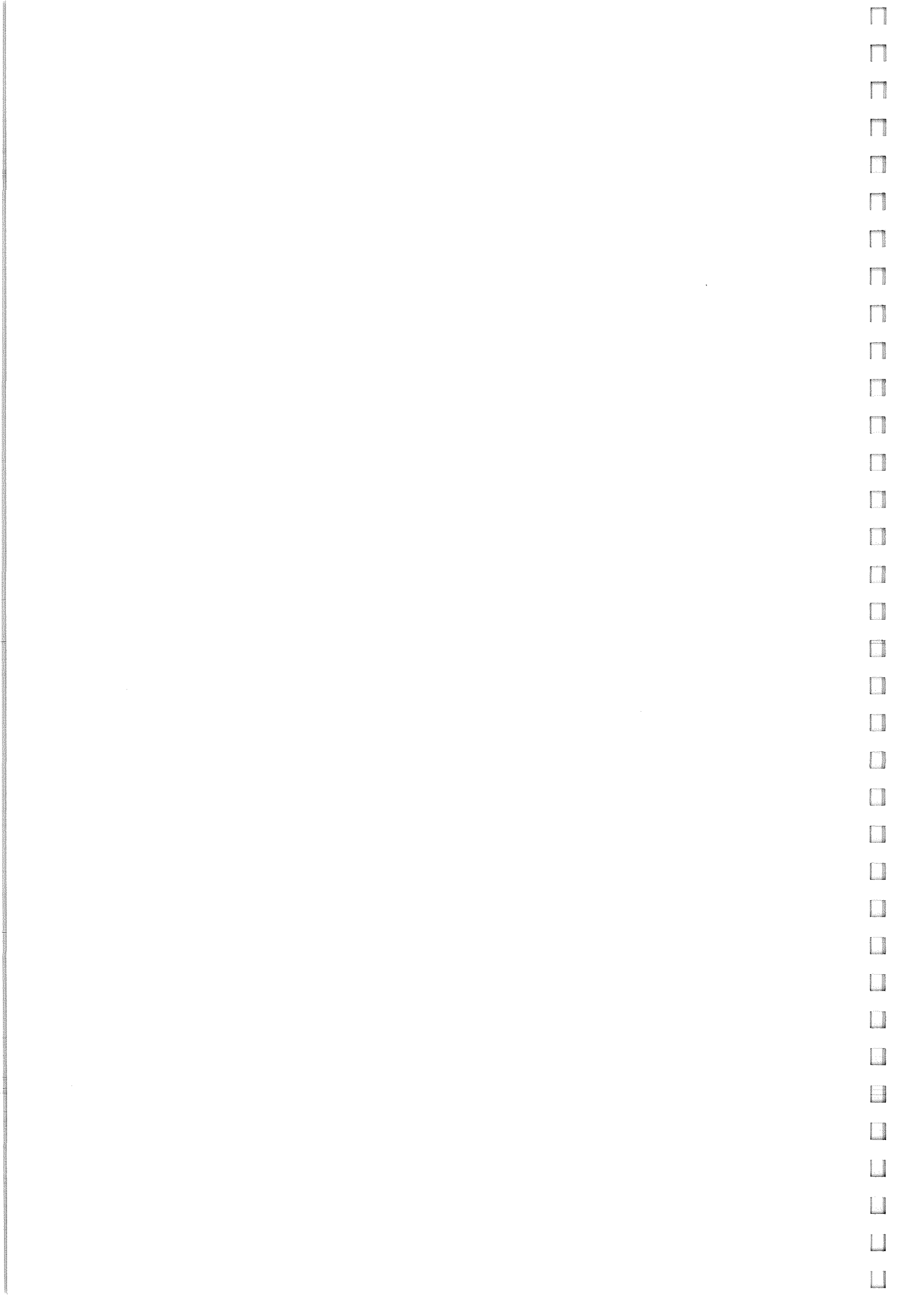
5.4 Verbanden tussen levensstijl in welvarende landen en het ontwikkelingsproces in Derde Wereldlanden.

5.5 Betekenis van incidentele akties voor verlichting van acute nood.

deel

**ontwikkelingseducatie: wie doet
wat?**





deel

ontwikkelingseducatie: wie doet wat?

3. Een kwestie van afstemming
4. Aardrijkskunde en ontwikkelingseducatie
5. Geschiedenis en ontwikkelingseducatie
6. Economie en ontwikkelingseducatie
7. Maatschappijleer en ontwikkelingseducatie
8. Andere mogelijkheden in de school

Page 1 of 1

gevolgen

b maatschappelijke veranderingen aan het eind van de Middeleeuwen en de voorsprong die Europa daarmee kreeg op de rest van de wereld

c ontdekkingsreizen

d sociale en economische gevolgen van de kolonisatie voor de koloniën en voor de Europese staten

e imperialisme en nationalisme

f neokolonialisme

g mogelijke oplossingen van het ontwikkelingsprobleem.

In de economieles worden behandeld:

a tegenstellingen tussen de Eerste en de Derde Wereld en de wijze waarop wij hier reageren op de problematiek

b armoede: het tekort aan welvaart in ontwikkelingslanden

c internationale arbeidsverdeling (Derde Wereldlanden zijn veelal grondstoffenleveranciers) en de nadelen hiervan

d veranderingen in de internationale arbeidsverdeling en de gevolgen hiervan (herstructureringsproblemen en protectionisme)

e problemen van de economische ontwikkeling in de Derde Wereld (aanloopp Problemen van de op gang komende industrialisering)

f een andere wereldeconomie: de Nieuwe Internationale Economische Orde.

Tot slot komt bij het vak maatschappijleer aan de orde:

a historische achtergronden van de grote welvaartsverschillen in de wereld (van ontdekkingsreizen en Industriële Revolutie tot modern imperialisme en neokolonialisme)

b typering van onderontwikkeling: hongers, laag ontwikkelingsniveau, onderontwikkelde industriële sector, overontwikkelde tertiaire sector (vluchtsector), economische afhankelijkheid en bevolkingsvraagstuk

c ontwikkelingssamenwerking in relatie tot de groeiende kloof tussen arme en rijke landen, de handelsbelemmeringen en economische verschuivingen in de internationale arbeidsverdeling: internationale organisaties, de betrekkelijkheid van kredietverstrekking, noodzaak van andere wetgeving en mentaliteitsverandering in welvarende landen.

Er is vooral overlapping van de leerstof van de vakken aardrijkskunde en geschiedenis enerzijds, en maatschappijleer anderzijds. Maar ook bij economie en maatschappijleer en bij aardrijkskunde en economie is regelmatig sprake van leerstofoverlapping. Zo komt het signaleren van de tegenstellingen in de wereld bij elk vak aan de orde, net als de kenmerken van onderontwikkeling. De internationale arbeidsverdeling en verschuivingen daarin komen in ieder geval uitgebreid aan de orde bij economie en maatschappijleer, maar in mindere mate ook bij aardrijkskunde en geschiedenis.

In hoofdstuk 2 is de kern van het EPOS-voorstel beschreven: een basisprogramma ontwikkelingseducatie voor de leeftijdsgroep van twaalf tot zestien jaar. Men spreekt zich daarbij heel duidelijk uit voor aansluiting bij de bestaande onderwijssituatie. Het basisprogramma ontwikkelingseducatie zou ingepast moeten worden in de bestaande leerplannen van de verschillende mens- en maatschappijvakken. In elk onderwijstype komt het Noord-Zuidvraagstuk wel op de één of andere manier aan de orde bij verschillende vakken. Waar het nu om gaat, is om de behandeling inhoudelijk beter af te stemmen, zodat de basiskennis en -vaardigheden, maar ook attitudes op het gebied van ontwikkelingseducatie, bij de hele leeftijdsgroep van twaalf tot zestien aan de orde komen.

3.1 Overlapping en hiaten

De kennis van leerlingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs over het Noord-Zuidvraagstuk blijkt in het algemeen beperkt te zijn. Op de basisschool is doorgaans wel enige aandacht aan dit onderwerp besteed, maar de meeste informatie over het bestaan van mensen in Derde Wereldlanden hebben leerlingen waarschijnlijk opgedaan via berichten uit de krant, van de radio en van de televisie. Zulke informatie is ad-hoc en versnipperd. Kinderen van die leeftijd begrijpen deze dan ook slechts in beperkte mate. Hun kennis is daardoor weinig samenhangend en sterk gekleurd met waarde-oordelen. Deze beeldvorming leidt bij veel jongeren, maar ook volwassenen, tot een overwegend negatieve houding ten aanzien van ontwikkelingshulp en ontwikkelingssamenwerking.

Onderwijs over het Noord-Zuidvraagstuk biedt in het algemeen weinig tegenwicht in deze situatie. In feite draagt de onderwijspraktijk juist bij aan een weinig samenhangende visie op het vraagstuk. Het leerstofaanbod over de ontwikkelingsproblematiek in het voortgezet onderwijs heeft namelijk een sterk fragmentarisch karakter. Tussen de vakdocenten onderling is, met uitzondering van een incidenteel project, weinig overleg en bijgevolg nauwelijks of geen onderlinge afstemming van de leerstof. Zo komt het aan de ene kant voor dat er vaak overlappingsen in de leerstof optreden, terwijl aan de andere kant belangrijke aspecten of thema's onderbelicht blijven.

In het leerplanvoorstel worden heel concrete voorstellen gedaan voor de verdeling van het basisprogramma over de verschillende mens- en maatschappijvakken. Daarbij is rekening gehouden met bestaande leerplannen en met de eigen benaderingen van de verschillende vakken. De voorgestelde verdeling komt in de hoofdstukken 4 tot en met 7 aan de orde.

Zoals gesteld zal het basisprogramma in de meeste scholen in lessen van de afzonderlijke mens- en maatschappijvakken aan de orde komen, soms echter ook in andere vakken, in projecten of binnen experimentele leergebieden. Hierover wordt u in hoofdstuk 8 geïnformeerd.

Noten

1. J. Baltzer, S. v.d. Doef e.a. (1981), *"Mondiale vorming in het voortgezet onderwijs"*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
2. E. van Muyden, (1985), "Aardrijkskunde- en geschiedenischoolboeken in ontwikkeling". In: *Kleio*, 1985, no. 7, pag. 25-29.

aardrijkskunde en ontwikkelingseducatie

4

4.1 Aanknopingspunten voor ontwikkelingseducatie

Welke aanknopingspunten het vak aardrijkskunde biedt voor ontwikkelingseducatie lijkt voor een aardrijkskundedocent wellicht een retorische vraag. Van oudsher is aardrijkskunde het schoolvak waar je iets leerde van "verre landen en vreemde volken". En daar hoorde de doelstelling bij dat leerlingen kennis en begrip dienden te krijgen voor andere culturen en samenlevingsvormen. Met de ontwikkeling van mondiale economische systemen en van moderne communicatiemiddelen veranderde de leerstof van kaap- en produktenkunde en cultureel-antropologische inhouden naar het Noord-Zuidvraagstuk gezien vanuit een geografische invalshoek.

"Een boterham met blue band en pindakaas" was in de jaren zestig al een ingang om met leerlingen in de tweede klas de ontwikkelingsproblematiek aan de orde te stellen. Tegenwoordig is er geen aardrijkskunde-methode meer waarin de Derde Wereldproblematiek ontbreekt. Het is een geïntegreerd onderdeel van het leerplan aardrijkskunde, dat wordt benaderd vanuit de centrale aardrijkskunde vragen: waar en waarom daar?

Wat is er dan voor een leraar aardrijkskunde nieuw aan ontwikkelingseducatie?

Op het eerste gezicht misschien niet veel. Maar als je het EPOS-materiaal nader bekijkt dan blijkt het wel wat anders en meer te bieden.

Wat opvalt is dat gezocht wordt naar achtergronden en verklaringen van concrete sociaal-economische verhoudingen in bijvoorbeeld een dorp, stad of land in de Derde Wereld. Vooral dat concrete is belangrijk. De leerling hoort enkele mensen spreken en krijgt precieze feiten en cijfers. Het blijft niet bij de "80 procent in de primaire sector" maar er wordt getoond hoe een meisje of jongen in India of Zuid-Amerika leeft en denkt. Leerlingen kunnen zich een voorstelling maken van het dagelijks leven in een ontwikkelingsland en van de ideeën die mensen daarbij hebben. Kennis en inzicht op concreet niveau is een voorwaarde om later op meer algemeen en abstract niveau te kunnen redeneren.

De vraagstellingen in het EPOS-materiaal roepen altijd nieuwsgierigheid op.

Waarom sterven dagelijks mensen van de honger in een stad als Bombay en geeft India jaarlijks miljarden uit voor de aankoop van geavanceerde wapensystemen? En hoe komt het dat er massa's armen leven in een rijk land

als Argentinië? Alle partijen komen bij de beantwoording van die vragen aan het woord: van de minister van defensie tot aan het paria-meisje in de sloppen van Bombay.

Vanuit die veelheid van gezichtspunten die in levende verhalen wordt verteld, wordt de leerling gestimuleerd een eigen gefundeerde mening te vormen. En dat lukt ook met de concrete gegevens die worden aangeboden. Het EPOS-materiaal biedt ook de mogelijkheid met andere vakken samen te werken (project-onderwijs). Het is ook vaak door docenten van verschillende vakken samengesteld.

Tenslotte biedt het EPOS-materiaal de mogelijkheid gedifferentieerd te werken, als het tenminste gaat om lesstof voor bijvoorbeeld een verlengde brugperiode. Goed gedifferentieerd materiaal is schaars en moeilijk te vinden.

Het Zuid-Amerika materiaal van EPOS is bovendien gedifferentieerd naar leerweg: de leesweg, de kijkweg en de doeweg. Dat biedt een goede gelegenheid om eens een andere vorm van differentiatie te kiezen dan die van tempo- en niveau-differentiatie.

Hieronder gaan we nader in op de mogelijkheden om in lbo/mavo en de onderbouw van havo en vwo met ontwikkelingseducatief materiaal te werken en tevens aan te sluiten bij bestaande programma's in het leerplan.

4.2 Doelen

Deze paragraaf is samengesteld uit teksten, ontleend aan het EPOS-leerplanvoorstel.

De delen van het basisprogramma ontwikkelingseducatie, die in het voorstel aan het vak aardrijkskunde zijn toebedeeld, zijn letterlijk weergegeven. In de kaders is aangegeven hoe ontwikkelingseducatieve inhoud aansluiten bij specifieke thema's en invalshoeken van de aardrijkskunde. In kleinere letters zijn daarbij steeds de "uitwerkingsmogelijkheden" uit het leerplanvoorstel vermeld.

Vakonderdeel:
Ruimtelijke spreiding en
verscheidenheid



Ontwikkelingseducatieve inhoud:
Derde Wereldlanden en hun
verschillen

- De leerlingen kunnen a) een aantal indicatoren voor onderontwikkeling interpreteren (zoals bruto-nationaal-product, gemiddelde levensverwachting en zuigelingensterfte, alfabetisatiegraad en calorieën- en proteïneverbruik), kunnen b) op grond van deze en andere indicatoren Derde Wereldlanden onderscheiden van welvarende landen, en c) kunnen aangeven dat onderontwikkeling nu vooral voorkomt in Afrika, Zuid- en Oost-Azië en Latijns-Amerika, maar ook in delen van welvarende landen.
- De leerlingen kunnen a) op grond van economische gegevens onderscheid maken tussen groepen Derde Wereldlanden: 1. tussen lage- en midden-inkomenslanden; 2. en wat betreft de midden-inkomenslanden tussen landen die respectievelijk vooral grondstoffen, olie- en industriële producten exporteren, en kunnen b) aangeven dat de meeste lage-inkomenslanden in Afrika ten Zuiden van de Sahara en in Zuid- en Oost-Azië liggen, dat veel grondstoffenexporterende landen in Midden-Amerika en Afrika liggen, dat veel olie-exporterende landen in Noord-Afrika en Latijns-Amerika liggen, en dat veel nieuwe industrielanden in Oost-Azië liggen.

Vakonderdeel:
Ruimtelijke verdeling



Ontwikkelingseducatieve inhoud:
- Armoede en basisbehoeften
- Welvaartsverschillen binnen landen
- Beschikbaarheid en toegankelijkheid

- De leerlingen kunnen a) chronische ondervoeding, slechte huisvesting, slechte kleding, Volksziekten en gebrek aan opleiding interpreteren als uitingvormen van armoede en b) kunnen deze leefomstandigheden als onderontwikkeling beoordelen.
- De leerlingen kunnen a) het onderscheid tussen relatieve en absolute armoede omschrijven en b) zijn zich bewust dat beide de laatste jaren aanzienlijk zijn toegenomen.
- De leerlingen kunnen de armoede op het platteland en in steden contrasteren met de rijkdom daar en kunnen a) hieruit afleiden dat tussen bevolkingsgroepen enorme welvaartsverschillen voorkomen, b) aangeven dat armoede op het platteland vooral voorkomt onder gezinnen van landlozen en kleine boeren en in steden onder gezinnen van mensen die in de informele sector actief zijn, en van loonarbeiders en c) zijn zich bewust dat kinderen, vrouwen en bejaarden de meest kwetstbare groepen zijn.
- De leerlingen kunnen de ondervoeding, de slechte huisvesting, de slechte gezondheidstoestand of het gebrek aan opleiding van de armen analyseren, en kunnen concluderen dat de mate waarin aan de behoefte van armen tegemoet gekomen wordt, afhangt van de beschikbaarheid van bepaalde goederen of diensten (bijvoorbeeld voedsel of gezondheidszorg) in een bepaalde streek, en van de mate waarin degenen die het nodig hebben ook toegang tot die goederen en diensten hebben.
- De leerlingen kunnen a) uitleggen dat de toegang tot bepaalde goederen en diensten (bijvoorbeeld voedsel of gezondheidszorg) vooral samenhangt met de omvang van de gezinsinkomsten en dat deze op haar beurt nauw samenhangt met de aanwezigheid van goed betalend werk en de verdeling van grond, en kunnen b) uitleggen dat de beschikbaarheid van deze goederen en diensten nauw samenhangt met de mate van welvaart en de aard van ontwikkeling van een land.

Vakonderdeel:
Ruimtelijke samenhangen



Ontwikkelingseducatieve inhoud:
Interne en externe belemmeringen

- De leerlingen kunnen de huidige oorzaken van onderontwikkeling in een aantal landen met elkaar vergelijken en kunnen een aantal interne remmende factoren onderscheiden, zoals: ongunstige verdeling van inkomen en grond, geringe mogelijkheid tot participatie, weinig bestuurlijke draagkracht, onvoldoende werk, lage produktie, afwezigheid marktprikkels, onvoldoende kapitaal en technische kennis, berustend gedrag van mensen, geringe sociale discipline, slechte fysieke gesteldheid van de mensen, gering opleidingsniveau, slechte communicatiestructuur, remmende religieuze principes, grote bewapeningsinspanningen, hoge bevolkingsgroei en ongunstige natuurlijke omstandigheden.
- De leerlingen kunnen de huidige oorzaken van onderontwikkeling in een aantal landen met elkaar vergelijken en kunnen een aantal externe remmende factoren onderscheiden, zoals: geringe internationale economische en politieke macht, ongunstige internationale arbeidsverdeling, nadelige internationale handelsverhoudingen, protectionisme van welvarende landen, onvoldoende internationale solidariteit en sterke culturele beïnvloeding.

Vakonderdeel:
Regionale wisselwerking



Ontwikkelingseducatieve inhoud:
Samenhang van interne en externe belemmeringen

- De leerlingen kunnen de interne en externe hindernissen waarmee Derde Wereldlanden geconfronteerd worden, beoordelen en zien dat deze nauw samenhangen en elkaar door wederzijdse beïnvloeding nog weer versterken, en dat deze direct of indirect in verband zijn te brengen met ongunstige nationale en internationale machtsverhoudingen die in het verleden hebben bestaan of nu nog steeds voortbestaan.

Vakonderdeel
Regionale ontwikkeling



Ontwikkelingseducatieve inhoud:
- Nationale en internationale veranderingen
- Ontwikkeling
- Ontwikkelingssamenwerkingsbeleid

- De leerlingen kunnen uit de oorzaken van onderontwikkeling afleiden dat het ontwikkelingsbeleid van Derde Wereldlanden een gevarieerde aanpak vereist, zoals: scheppen van produktief werk, met name op het platteland; verhogen van de produktie; uitbreiden van de export; investeren in sociale en culturele voorzieningen; bevolkingspolitiek; vergroten van de participatie van de bevolking; en herverdelen van inkomen en grond.
- De leerlingen kunnen uit de oorzaken van onderontwikkeling afleiden dat om de structurele afhankelijkheid van Derde Wereldlanden te verminderen, veranderingen in de internationale betrekkingen nodig zijn zoals: grotere overdrachten van kapitaal en kennis, meer toegang tot alle markten, wijziging van de regels voor internationale economische betrekkingen, vermindering van de culturele beïnvloeding, en vergroting van de institutionele beslissingsmacht van de Derde Wereldlanden.
- De leerlingen kunnen ontwikkeling identificeren als een veelzijdige economische, sociale, culturele en politieke werkwijze die is gericht op voortdurende verbetering van het welzijn van de gehele bevolking.
- De leerlingen kunnen aangeven hoeveel een Nederlands gezin gemiddeld per jaar aan ontwikkelingshulp betaalt, naar welke landen die hulp gaat en op grond waarvan, naar welke inkomensgroepen die hulp gaat en waarom, en waarvoor die hulp wordt gebruikt en met welk doel.

Vakonderdeel:
Regionale problemen en oplossingen



Ontwikkelingseducatieve inhoud:
- Verstedelijking
- Milieuproblematiek
- Migratie

- De leerlingen kunnen a) uitleggen dat steden in landen van de Derde Wereld explosief groeien als gevolg van de trek naar de stad en de natuurlijke bevolkingstoename, en dat dit leidt tot enorme huisvestings- en werkgelegenheidsproblemen, kunnen b) noemen dat de meeste Derde Wereldlanden worden gekenmerkt door een enorme milieuverontreiniging, en kunnen c) deze in verband brengen met de hoge tot zeer hoge bevolkingsdichtheden en het gebrek aan adequate riolering, watervoorziening en vuilafvoer, de hoge concentratie van verontreinigde industrieën, en de sterke concentratie van verkeersactiviteit.
- De leerlingen kunnen a) noemen dat op het platteland in Derde Wereldlanden ernstige vormen van milieuvernietiging voorkomen, zoals verdwijnen van de vegetatie, verslechtering van de bodem en ontregeling van de waterhuishouding, en kunnen b) deze in verband brengen met wegeaanleg, bevolkingstoename en grootschalige mijnbouw en bosexploitatie (bijvoorbeeld Brazilië), met intensieve akkerbouw en royaal gebruik van kunstmest en bestrijdingsmiddelen (bijvoorbeeld Indonesië), en met droogte en overbeweiding (bijvoorbeeld Sahel).
- De leerlingen kunnen verband leggen tussen de armoede op het platteland en de trek naar de stad en de migratie naar andere regio's.
- De leerlingen kunnen verband leggen tussen de armoede in Derde Wereldlanden enerzijds en de trekarbeid naar rijkere Derde Wereldlanden en naar welvarende landen anderzijds.

In bijlage 1 treft u een checklist aan waarmee u na kunt gaan of u de inhoud en het basisprogramma die bij uw vak horen inderdaad aan de orde stelt. Tevens kunt u de daar opgenomen schema's gebruiken om samen met uw collega's van andere vakken na te gaan of uw programma's inhoudelijk en in de tijd op elkaar zijn afgestemd.

4.3 Aardrijkskunde en ontwikkelingseducatie in het lbo

Op lbo-scholen staan aardrijkskunde en geschiedenis gedurende de eerste twee leerjaren voor gezamenlijk twee uren per week op het rooster. Daarna kunnen zij als examenvak in klas drie en vier apart worden gekozen. In het tweede leerjaar komt in het lbo de ontwikkelingsproblematiek aan de orde, veelal thematisch en al dan niet in vergelijking met de Nederlandse situatie. Thema's die ter sprake komen zijn, bijvoorbeeld: bevolkingsproblematiek, armoedeprobleem en leefomstandigheden in de stad en op het platteland. In sommige schoolboeken wordt verband gelegd tussen onderontwikkeling en gastarbeid.

Ook in de bovenbouw van het lbo staat de ontwikkelingsproblematiek op het programma. Veelal wordt daar gewerkt vanuit een regionale ordening, waarbij wordt voortgebouwd op de thema's uit de onderbouw. Ondanks de beperkte tijd die in de onderbouw op het lbo voor aardrijkskunde ter beschikking is, biedt het programma goede aanknopingspunten voor ontwikkelingseducatie.

Het EPOS-onderwijsleerpakket "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika" geeft een docent aardrijkskunde de kans de ontwikkelingsproblematiek wat dichterbij de leerlingen te brengen. Het pakket bestaat uit een deel basisstof en negen deeltjes keuze-stof. De basisstof is meer geschikt om in de geschiedenisles te behandelen. Hierin wordt in ongeveer tien lessen ingegaan op de historische ontwikkeling van het continent. Samenwerking met geschiedenis is zeker aan te bevelen, en zal in de praktijk gemakkelijker zijn als beide vakken door één docent worden gegeven. Is dat niet zo dan is overleg nodig omdat het leerplan geschiedenis in twee-lbo niet direct het imperialisme op het programma heeft staan. Wel geeft het onderwerp "Ontdekkingsstochten" in twee-lbo aanknopingspunten.

De aardrijkskunde-docent kan met name het keuze-pakket "La Familia" gebruiken bij het thema stad en platteland. In negen à tien lessen maken de leerlingen kennis met het dagelijks leven in Encico's dorp, met een krottenwijk en een stadscentrum waar het kantoor van McDonalds staat. Enrico is de identificatiefiguur; door gebeurtenissen uit zijn leven krijgen de leerlingen meer zicht op het verband tussen de aanwezigheid van multinationale ondernemingen (i.c. McDonalds) en de armoede van vele Zuid-Amerikanen. Bij dit laatste moet wel worden voorkomen dat stereotypering optreedt ten aanzien van multinationals. De lesstof bevat leesopdrachten, maar elke leerling kan ook kiezen voor kijk- en doe-opdrachten. De lesstof sluit uitstekend aan bij de leefwereld van de leerlingen en is consequent op een niveau van concreet herkenbare situaties gehouden.

De mogelijkheid van kijk- en doe-opdrachten en het concrete niveau van de lesstof vinden wij de twee sterkste kanten van het EPOS-materiaal. Het biedt de leerlingen juist datgene waardoor ze enthousiast bezig kunnen zijn en méér echte verbanden gaan zien die

onderontwikkeling in stand houden. Het is wel aan te raden dat bij de doe-opdrachten uit het Zuid-Amerika pakket strenge tijdslimieten worden gesteld en taakverdelingen worden gemaakt omdat anders de tijdsduur uit de hand loopt.

4.4 Aardrijkskunde en ontwikkelingseducatie in het mavo, havo en vwo

Op zowel mavo, havo als vwo wordt in de eerste twee respectievelijk drie leerjaren twee uur per week aardrijkskunde gegeven.

In de tweede klas schrijft het Rijksleerplan de werelddelen buiten Europa voor en komt het Noord-Zuidvraagstuk daarmee naar voren. In de derde klas staat in principe "Nederland" centraal. Daar hoort ook de plaats bij die Nederland inneemt in grotere geografische kaders als de Europese Gemeenschap en de wereld.

Dit laatste opent de mogelijkheid ontwikkelingseducatie niet alleen aan te laten sluiten bij het tweede leerjaar, maar ook bij het derde leerjaar.

In de bovenbouw komt het Noord-Zuid vraagstuk opnieuw aan de orde in de verschillende schooltypen en vormt het een vast onderdeel van het eindexamen of het schoolonderzoek. Veel leerlingen kiezen echter aardrijkskunde niet als keuzevak. Dat betekent dat veel leerlingen het moeten doen met de leerstof uit de onderbouw. Gegeven die situatie vinden wij het zeer belangrijk om een mondiaal probleem als de ontwikkelingsproblematiek in de onderbouw zo zorgvuldig mogelijk te behandelen.

In oktober 1985 werd aan 25 leerlingen van een tweede klas havo/vwo de vraag gesteld waarom er zoveel honger voorkomt in de Derde Wereld. De antwoorden waren veelzeggend. Het was daar altijd zo droog, ze konden niet lezen en schrijven en ze waren vaak ook heel arm. De oplossingen voor de problemen lagen voor de hand: vrachtwagens met voedsel, overschotten van kunstmest en snoepgoed. Bij deze antwoorden kun je roepen dat het wel erg gesteld is met de kennis en het inzicht van die leerlingen. Veel interessanter is echter te constateren dat de leerlingen van dertien, veertien jaar nog maar moeilijk in staat zijn greep te krijgen op abstracte begrippen en relaties zoals sociale klassen, inkomensverdeling of internationale verhoudingen tussen Derde Wereldlanden en welvarende landen. Dat komt overeen met wat de ontwikkelingspsychologie daarover stelt (Piaget). Leerlingen in de onderbouw leren door concrete voorstellingen van voor hen herkenbare situaties. Het is dus zaak niet alleen te blijven bij de opsomming van een aantal kenmerken van ontwikkelingslanden op nationaal niveau (primitieve en commerciële landbouw, een grote tertiaire sector, snelle bevolkingsgroei, enzovoort). Dit soort kenniselementen zijn op zich een abstractie van het dagelijks leven van vele individuen. Kennis van die abstracties vervaagt bij jonge leerlingen snel, zoals zoveel andere kenmerken, factoren en elementen die ze al moeten "onthouden" bij andere hoofdstukken en schoolvakken. Dat komt omdat het basisniveau van

kennis, het concrete, waaraan abstracties kunnen worden opgehangen, ontbreekt.

Met hetgeen er in de bestaande leerboeken al aan pogingen wordt ondernomen om dit basisniveau aan te brengen, biedt het EPOS naar onze mening een zeer noodzakelijke aanvulling. Hiermee wordt niet bedoeld dat de EPOS-onderwijsleerpakketten integraal in de bestaande programma's ingepast moeten worden. Vooral voor de tweede klassen zijn er gedeelten in de verschillende projecten die meer geschikt zijn dan andere. Zo kan van het onderwijsleerpakket "India" het eerste hoofdstuk veel bijdragen aan de beeldvorming van tweede-klassers.

Er komen verhalen in voor van kinderen en paria's, teksten over de heilige koeien, het hindoeïsme en over een Indiaas dorp. In de derde klassen kunnen de hoofdstukken vier en vijf van dit India-project goed aansluiten bij de positie van Nederland ten aanzien van de ontwikkelingssamenwerking. Hierin komt de sociaal-economische situatie van India aan de orde en de ontwikkelingshulp van Nederland aan India. Van het onderwijsleerpakket "Arm zijn in rijk Zuid-Amerika" kunnen naar onze mening wel alle onderdelen goed worden gebruikt in de tweede klassen. In de vorige paragraaf werd al het nodige opgemerkt over dit project.

Een pakket als "Honger naar Wapens" sluit aan bij de aardrijkskunde in de derde klas.

Hierin komen interessante aspecten naar voren van de positie van Nederland in de wereld, met name waar het gaat om relaties met Derde Wereldlanden.

Naast de inhoudelijke aspecten moeten ook worden vermeld dat qua werkvormen en vormgeving het EPOS-materiaal veelzijdig is. Er zijn opdrachten om foto's te rangschikken, om een kort radioprogramma te maken, om affiches te ontwerpen en brieven of kranteteksten te schrijven. Er zijn stripverhalen, dia's, videobanden en rolbeschrijvingen voor "play-reading".

Gelukkig zijn die opdrachten wel zo dat de uitvoering ervan ook realiseerbaar is in de klas. De leerlingen worden goed voorbereid en krijgen nauwkeurige instructies. De docent is niet gedwongen weer extra uren te besteden aan voorbereiding en begeleiding. Daar is echter niet mee gezegd dat er niet voorbereid hoeft te worden. Maar als eenmaal een aantal stukken van een project zijn ingepast in het lesprogramma, dan kunnen deze zonder kunst en vliegwerk elk jaar "uit de kast" worden getrokken.

4.5 De inhoud nader bekeken

In deze paragraaf worden voorbeeldsgewijze ontwikkelingseducatieve inhoud van de aardrijkskunde nader onder de loep genomen. Hierbij wordt de volgorde aangehouden van de ontwikkelingseducatieve inhoud die in paragraaf 4.2 in de kaders zijn genoemd.

Derde Wereldlanden en hun verschillen: indicatoren voor ontwikkeling

Wat ontwikkelingslanden zijn wordt in veel schoolboeken geïntroduceerd met de behandeling van een aantal indicatoren of kenmerken. Het kan niet anders of zo'n aanpak leidt tot algemene uitspraken die zo globaal zijn dat zij aan de grote verschillen tussen Derde Wereldlanden onrecht doen. Vandaar dat naast een algemene verkenning meestal een regionale behandeling van continenten volgt met voorbeeldsgewijs een daarliggend land. Het werkt zeer structurerend om in de klas te stellen dat de Derde Wereldlanden veel grondstoffen leveren en het bruto nationaal produkt van veel ontwikkelingslanden laag is. Er bestaan in de Derde Wereld grote massa's armen en kleine elites rijken. Ook dat is een kenmerk en ieder kan er nog wel enkele meer opnoemen. Als docent kun je het daar echter niet bij laten. Je wilt die kenmerken voor de leerlingen laten leven. Wat betekent arm en rijk zijn, in Nederland en in Zuid-Amerika? Is dat alleen een kwestie van inkomenscijfers vergelijken, of heeft dat ook te maken met waarden als rechtvaardigheid en gelijkwaardigheid? Het EPOS-pakket "Arm zijn in Zuid-Amerika" laat in het eerste blok met de liedjes "Gastarbeider" en "En ik" die achterliggende waarden naar voren komen (op cassette leverbaar). De leerlingen maken daarna kennis met twee leeftijdgenoten Manuela en Ricardo die in een dialoog hun eigen situatie vertellen. De grondstoffenexport van Derde Wereldlanden wordt geïllustreerd aan de hand van de houtexport van Brazilië. Een hoorspel waarin een Braziliaanse minister en een Westerse zakenman de exploitatie van een stuk oerwoud bespreken, introduceert de leerlingen in het kenmerk van de afhankelijkheidsrelatie van exporterende ontwikkelingslanden.

Drie deskundigen geven daarna hun visie op de gevolgen van deze exploitatie van het milieu en ook een verkoopleider van Bruynzeel geeft een interview. Op grond van die veelzijdige informatie kunnen leerlingen het kenmerk grondstof-georiënteerde economie ook later in bijvoorbeeld 4-havo direct beter plaatsen.

Armoede, basisbehoeften, welvaartsverschillen binnen landen. Voorbeeld: leefomstandigheden in Derde Wereldlanden

Toiletten zijn er niet in de meeste Indiase dorpswijken. Dus gaan de vrouwen voor zonsopgang het veld in en de mannen met zonsopgang. Dat verhoogt ook nog de vruchtbaarheid van de grond zonder dat het geld kost. Maar in hetzelfde dorp kan Raj Bala (17 jaar) wonen, de vrouw van een Brahmaanse boer. Haar huis is van steen en heeft wel een toilet. De hele familie woont er samen. Haar man studeert in Delhi. Zij zag hem pas op de dag van hun huwelijk, ze was toen 13 jaar. Lata Sakharam (12 jaar) woont bij Bombay, ze werkt voor een mevrouw in de huishouding. Nee, van mevrouw Gandhi heeft ze nog nooit gehoord en China zal wel een andere stad zijn. Dit zijn wat grepen uit lesstof van het

India-project. Ze zijn volgens ons uitstekend geschikt om te gebruiken als het er om gaat duidelijk te maken wat slechte en goede leefomstandigheden zijn en hoe die verschillen liggen in een land als India. Voor leerlingen zijn het zulke moeilijk voorstelbare omstandigheden dat je als docent er bijna niet aan ontkomt om soortgelijke verhalen te gebruiken. Natuurlijk ligt het voor de hand om ook hier waarden en normen van andere volken te bespreken en zo uit te komen bij het moeilijke begrip sociale structuur. Dat begrip wordt in veel methoden in de tweede klas genoemd en gedefinieerd. Het kan op basis van concrete voorbeelden worden behandeld, het leren van de definitie is dan overbodig geworden.

Interne en externe belemmeringen en hun samenhang.
Voorbeelden: demografische ontwikkeling, belemmeringen,
internationale verhoudingen

De snelle bevolkingsgroei wordt in elk aardrijkskundeboek genoemd. Demografie wordt in de derde klas los van de ontwikkelingsproblematiek behandeld. Toch denken we dat het voor de hand ligt om de verschillen in groeitempo tussen ontwikkelde en ontwikkelingslanden bij de demografie te betrekken. Het transitie-model dat ook in het onderwijsleerpakket "India" wordt behandeld kan een goed uitgangspunt vormen voor vergelijking. Of de affiches van de "family-planning" in India in vergelijking met die langs de autoroutes in Frankrijk waarop een ronde Rubens-baby de tekst begeleidt "Il n'y pas que la sexualité". In zo'n kader past heel goed de behandeling van de positie van de vrouw in Nederland en India. De paragrafen "Een man krijg je, die kies je niet" en "Vrouw verbrand bij het zetten van thee" geven prima informatie om de betekenis van huwelijk en kinderen, partnerkeus en bruidschatten in India te vergelijken met opvattingen hieromtrent in Europese landen. Als dat soort zaken ook aan de orde kunnen komen bij demografie dan krijgt het berekenen van geboortecijfers en vruchtbaarheidscijfers wellicht een extra dimensie.

Leerlingen worden in en buiten de school geconfronteerd met veel obstakels die de ontwikkeling van Derde Wereldlanden in de weg staan. In de tweede klas worden in sommige methoden bijvoorbeeld de grondbezitsverhoudingen in Zuid-Amerika behandeld. Deze vormen een belangrijke interne belemmering om tot een snellere ontwikkeling te komen. Op de televisie werd in november 1985 een lang programma gewijd aan de verantwoording van de besteding van het geld voor de actie "Eén voor Afrika". Dat was nodig want iedereen weet dat er veel aan strijkstokken blijft hangen. Ook daarmee worden interne belemmeringen bedoeld. Het benadrukken hiervan heeft geleid tot een algemeen gevoel van berusting: "er is toch weinig aan te doen". We denken dat de docent dergelijke houdingen als uitgangspunt moet nemen om met feiten en gegevens tot mogelijke andere conclusies te komen. In het onderwijsleerpakket "Arm zijn in Zuid-Amerika" komt de

rol van de vakbonden naar voren en de rol van de katholieke kerk.

In het keuze-pakket "Have a coke and a smile" worden leerlingen geconfronteerd met de invloed van Westerse ondernemingen in Zuid-Amerika en met de vraag hoe gewone mensen in de verwestersing van hun land een individueel aandeel hebben. In het onderwijsleerpakket "India" krijgen de leerlingen teksten over de organisatie AWARE die zich ten doel stelt de boerenbevolking te helpen om uit de vicieuze cirkel van de armoede te komen. Met name het voorbeeld van Zuid-Amerika kan leerlingen duidelijk maken dat interne belemmeringen niet onveranderbaar zijn en dat vele mensen in ontwikkelingslanden zich inspinnen tegen corruptie en afpersingspraktijken.

Externe belemmeringen voor ontwikkeling van Derde Wereldlanden staan in direct verband met de wereldmarkt voor grondstoffen, de rol van multinationale ondernemingen en politieke invloedssferen van oost en west. Het gaat hier om ingewikkelde processen, die het best met concrete voorbeelden geïntroduceerd kunnen worden. In de klas kan bijvoorbeeld de vraag gesteld worden of de Duyvis pinda's in plaats van f 1,98 ook f 3,98 zouden mogen kosten. Of de koffie ook een paar gulden duurder mag, de Bruynzeel keukens 20 procent in prijs omhoog mogen en ga zo maar door. Dergelijke vragen hebben betrekking op de prijsvorming van grondstoffen en dus ook van bijvoorbeeld allerlei Westerse consumptiegoederen.

De afhankelijkheid van de Derde Wereld ten opzichte van de ontwikkelde wereld wordt in de meeste methoden bewaard voor de bovenbouw. Toch is het een wezenlijk aspect dat ook voor leerlingen die geen aardrijkskunde kiezen duidelijk gemaakt moet worden. Niet in bewoordingen van de dependencia-theorie, maar voorbeeldsgewijs voor enkele landen zoals Ghana, India of Brazilië. Voor de laatste twee biedt het EPOS materiaal in de vorm van het verhaal van Enrico's vader die werkt in een exportslachterij (in "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika"), en het hoofdstuk

"Ontwikkelingssamenwerking" in het India-pakket. De invloed van multinationale ondernemingen op de grondstoffenmarkt komt daar in cijfers en beeld aan de orde, maar ook de rol van EG-tolmuren voor produkten "van buiten". Het ontstaan van die onafhankelijkheid van andermans afzetmarkten wordt goed verteld in de geschiedenis hoofdstukken van de onderwijsleerpakketten over Zuid-Amerika en India. Ook al zou het moeilijk zijn voor de geschiedenis-collega's om deze onderwerpen in hun programma in te passen dan zou het zeker de moeite waard zijn deze stukken uit de geschiedenis van beide gebieden te behandelen. Wat India betreft wordt dat al veel gedaan in bestaande methoden.

Ontwikkeling, verandering, beleid. Voorbeeld: de rol van Nederland

Als internationale verhoudingen moeten veranderen om gunstiger voorwaarden te scheppen voor een ontwikkeling

van Derde Wereldlanden betekent dat een verandering in de handelspositie en produktie van de Nederlandse economie. In de derde klas wordt ook het ruimtelijk beleid van de Nederlandse overheid aan de orde gesteld. De leerlingen ontdekken dat in Nederland regionale ongelijkheid bestaat. Ruimtelijke ongelijkheid hoeft niet altijd negatief opgevat te worden. In EG-kader zijn ruimtelijke dispariteiten aanleiding tot ruimtelijke specialisatie.

Ruimtelijke ongelijkheid op mondiale schaal, namelijk Westerse wereld versus niet Westerse wereld, is een voor de hand liggende vergelijking. Ruimtelijke specialisatie kan dan alleen optreden als elk gebied zijn specifieke "resources" (goedkope arbeid, klimaat, enz.) vrij kan benutten, dat wil zeggen zonder handelsbelemmeringen tussen regio's.

Protectionisme is de zoveelste externe belemmering voor Derde Wereldlanden. De rol van de overheid in de vorm van ontwikkelingshulp aan bijvoorbeeld India is één kant van de zaak. Over die kant geeft het hoofdstuk "Ontwikkelingssamenwerking" in het onderwijsleerpakket "India" goede informatie. Er komen voor- en tegenstanders van de "nieuwe zakelijkheid" aan de orde. Over het protectionisme en de oplossingen daarvoor geeft het EPOS minder directe informatie. Heel concreet en bruikbaar is wel blok 3 van "La Familia" waar de lijn tussen de veestapel van een grootgrondbezitter, de vleesfabriek, het kantoor van McDonalds en de McDonalds restaurants in Nederland worden blootgelegd.

We vinden wel dat deze doelstellingen van het EPOS vrij moeilijk zijn voor tweede klassen. We hebben daarom geprobeerd de aansluiting te vinden in de derde klas en dan liefst aan het einde van het leerjaar.

Verstedelijking, milieuproblematiek, migratie. Voorbeelden: trek naar de stad en migratie naar Nederland

De grote bevolkingsdruk op het platteland leidt onder meer tot een omvangrijke trek naar de stad. Veel migranten leiden een menonwaardig bestaan in krottenwijken. In het keuze-stof pakket "La Familia" wordt in blok 2 het leven in de sloppen van Buenos Aires beschreven. Een vergelijking met de situatie van illegale migranten in sommige Europese steden dringt zich op; ook met de gastarbeiders in Nederlandse steden die immers ook net als in de Bondsrepubliek "onder aan de ladder staan" (men denke aan het boek van Wallraff). De Bosatlas bevat aardige kaarten over verstedelijking in de wereld (49e druk, pag. 158). De verstedelijking wordt daar op meerdere kaarten mondiaal in beeld gebracht zodat vergelijking van Nederland en Europa mogelijk is met bijvoorbeeld Zuid-Amerika of India. Het hangt enigszins van de keuze van de docent af of hij dit onderwerp in de tweede of de derde klas zal behandelen. Het genoemde blok 2 van "La Familia" geeft mogelijkheden voor beide, maar onze keuze gaat eerder uit naar de behandeling in de tweede klas waarbij de Nederlandse en Europese rol van gastheer voor werkloze arbeiders uit Derde Wereldlanden het ontwikkelingsvraagstuk dichterbij huis haalt.

4.6 Besluit

Het is niet de bedoeling geweest uitputtend aan te geven op welke wijze ontwikkelingseducatie zou kunnen aansluiten op het bestaande leerplan aardrijkskunde. Wij hebben geprobeerd een aantal suggesties te doen. Het EPOS-materiaal doorlezend kan ieder nog een aantal mogelijkheden noemen. Het belangrijkste doel van ontwikkelingseducatie is naar onze mening een bewustwording bij leerlingen te bewerkstelligen, die zich kan concretiseren in positief handelen van burgers in een ontwikkeld land. Al staat het niet met die woorden in het EPOS-project, toch lijkt de uitdrukking "one world or no world", de basis te vormen van het project. Het lijkt onwaarschijnlijk dat iemand dat idee niet nastrevenswaardig zou vinden.

In de bijgaande matrix (schema 5) is geprobeerd de ontwikkelingseducatieve inhoud c.q. doelstellingen af te zetten tegen een aantal gangbare vakonderdelen in lbo/mavo en onderbouw havo/vwo.

Min of meer naar trimester uitgesplitst zijn die inhoud over de verschillende leerjaren weergegeven. Door de plaats van de inhoud in de matrix is aangegeven bij welk vakonderdeel deze het beste aansluiten. Uiteraard heeft een dergelijke indeling iets arbitrairs.

Het schema moet dan ook gezien worden als een globale indicatie voor de aanpak van ontwikkelingseducatie in het aardrijkskunde-onderwijs. De meeste leerinhouden c.q. doelstellingen kunnen in de tweede klas aan de orde komen. Zoals uit de indeling blijkt, ligt het accent voor de behandeling van ontwikkelingseducatie in het tweede en gedeeltelijk het derde trimester. In het eerste trimester en laatste gedeelte van het derde trimester is dan tijd voor de oost-west tegenstelling en eventueel het onderwerp klimaten.

De moeilijkste doelstellingen kunnen het best in de laatste maanden van het "Nederland-jaar" worden behandeld. Dat betekent dan dat het lbo en mavo daar niet aan toe zouden kunnen komen in de onderbouw. Eventueel biedt het Zuid-Amerika-project mogelijkheden om hier toch wat aan te doen, maar de betreffende inhoudselementen zijn zo complex dat eigenlijk van een goede beeldvorming hieromtrent pas op zijn vroegst in de derde klas sprake kan zijn.

Schema 5 Ontwikkelingseducatie en het aardrijkskunde-onderwijs: mogelijkheden voor inpassing in lbo, mavo, havo en vwo

Vakonderdelen	Klas 2			Klas 3		
	Eerste trimester	Tweede trimester	Derde trimester	Eerste trimester	Tweede trimester	Derde trimester
Werelddelen buiten Europa: thematische en/of regionale verkenning	Armoede en basisbehoeften					
	Welvaartsverschillen binnen landen					
	Derde Wereldlanden en hun verschillen					
		Verstedelijking milieuproblematiek, migratie				
			Interne en externe belemmeringen en hun samenhang			
			Nationale en internationale veranderingen			
			Ontwikkeling			
Nederland: thematische en regionale verdieping, met inbegrip van externe relaties						Ontwikkelings-samenwerkings-beleid

geschiedenis en ontwikkelingseducatie

5

5.1 Aanknopingspunten voor ontwikkelingseducatie

Geschiedenislessen bieden veel aanknopingspunten voor de docent(e) om nader in te gaan op verschillen en relaties tussen Eerste en Derde Wereld.

Bijvoorbeeld: als het in de lessen gaat over het leenstelsel in de Middeleeuwen, kan er gewezen worden op de invloed en de macht van het grootgrondbezit in de Derde Wereld.

Gaat het in de lessen over landbouwmethoden in de prehistorie of in de Middeleeuwen, dan kan gewezen worden op de manier waarop landbouw nu nog in sommige gebieden in de Derde Wereld in praktijk gebracht wordt. Gaat het over de verschillen tussen arm en rijk in de negentiende eeuw in Nederland, dan kan natuurlijk worden ingegaan op de kleine groep rijken en de grote groep armen in de Derde Wereld.

Op deze manieren kan ontwikkelingseducatie een onderdeel van de geschiedenislessen gaan vormen. Zo maken leerlingen echter niet op systematische wijze kennis met de historische aspecten van de ontwikkelingsproblematiek. En bovenal, het risico is groot dat ze de problemen alleen maar benaderen vanuit hun eigen welvarende situatie.

Een benadering waarbij leerlingen alleen maar leren dat historische voorbeelden in Derde Wereldlanden nog in de praktijk gebracht worden, kan nooit de bedoeling zijn. De problemen van de landbouw in de Derde Wereld kunnen ook behandeld worden door het bekijken van basisbehoeften van de mens nu en in het verleden en een bespreking van de verschillen in het verkrijgen van voedsel van nu en toen in deze landen. Dit doet meer recht aan de doelstellingen van het EPOS.

Hierna gaan we nader in op de wijze waarop in het geschiedenisonderwijs in mavo, havo, vwo en lbo ontwikkelingseducatie in het programma kan worden ingebouwd. Daartoe is het nodig om eerst een overzicht te geven van de onderdelen van het basisprogramma, die aan ons vak zijn toebedeeld.

5.2 Doelen

Deze paragraaf is samengesteld uit teksten, ontleend aan het EPOS-leerplanvoorstel. De delen van het basisprogramma ontwikkelingseducatie, die in het voorstel aan het vak geschiedenis zijn toebedeeld, zijn letterlijk weergegeven. In de kaders is aangegeven hoe ontwikkelingseducatieve inhoud aansluiten bij specifieke thema's en invalshoeken van de geschiedenis. In kleinere letters zijn daarbij steeds de

"uitwerkingsmogelijkheden" uit het leerplanvoorstel vermeld.

Vakonderdeel:
Sociale verschijnselen in uiteenlopende tijden



Ontwikkelingseducatieve inhoud:
Armoede en basisbehoeften in historisch perspectief

- De leerlingen kunnen a) chronische ondervoeding, slechte huisvesting, slechte kleding, volksziekten en gebrek aan opleiding interpreteren als uitingsvormen van armoede, en b) kunnen deze leefomstandigheden als onderontwikkeling beoordelen, dat alles in een historisch perspectief.
- De leerlingen kunnen a) het onderscheid tussen relatieve en absolute armoede omschrijven en b) zijn zich bewust dat beide aanzienlijk zijn toegenomen, dit alles in een historisch perspectief.

Vakonderdeel:
Voorgeschiedenis



Ontwikkelingseducatieve inhoud:
Pre-koloniale geschiedenis

- De leerlingen kunnen de ontwikkeling die de huidige Derde Wereldlanden en welvarende landen tot omstreeks 1500 hebben doorgemaakt met elkaar vergelijken en daarbij aangeven dat a) een basis van onderontwikkeling welke heden ten dage de Derde Wereldlanden kenmerkt in veel landen reeds in het pre-koloniale verleden is gelegd (met name de ongelijke verdeling van politieke en economische macht) en b) in dezelfde periode ook fundamenteën voor economische en sociale vooruitgang in West-Europa zijn gelegd (zoals beginnende kapitaalvorming, en de opkomst van de bourgeoisie).

Vakonderdeel:
Europese en buiten-Europese geschiedenis



Ontwikkelingseducatieve inhoud:
Pre-koloniale, koloniale en post-koloniale geschiedenis

- De leerlingen kunnen a) historische betrekkingen tussen Derde Wereldlanden en welvarende landen omschrijven (ontdekkingstochten, handelskapitalisme, industrieel kapitalisme en imperialisme) en kunnen b) motiveren dat deze betrekkingen in veel opzichten weinig gunstig en vaak zelfs zonder meer nadelig zijn geweest voor de Derde Wereldlanden (zoals de aanpassing van hun economie aan de behoeften van de welvarende landen -de internationale arbeidsverdeling-, de veranderingen in de bezits- en eigendomsrechten van de grond, de verscherping van de maatschappelijke tegenstellingen, de culturele beïnvloeding, de beïnvloeding van de ruimtelijke inrichting, en de beïnvloeding van de demografische ontwikkeling).
- De leerlingen kunnen interne belemmeringen van ontwikkeling in Derde Wereldlanden in verband brengen met de geschiedenis van die landen.
- De leerlingen kunnen externe belemmeringen van ontwikkeling in Derde Wereldlanden in verband brengen met de geschiedenis van die landen.
- De leerlingen zien in dat de interne en externe hindernissen waarmee de Derde Wereldlanden geconfronteerd worden, in onderlinge samenhang, verband houden met ongunstige nationale en internationale machtsverhoudingen die in het verleden hebben bestaan of nog steeds voortbestaan.

Vakonderdeel:
Historische oplossingsvarianten



Ontwikkelingseducatieve inhoud:
Post-koloniale modernisering

- De leerlingen kunnen uitleggen dat Derde Wereldlanden via modernisering van industrie en landbouw hebben geprobeerd de achterstand op welvarende landen in te lopen, maar dat dit er veelal toe heeft geleid dat ondanks economische groei de relatieve en absolute armoede zijn toegenomen, en dat deze landen sterk verbonden bleven met het buitenland en hun structurele afhankelijkheid nog toenam.

Vakonderdeel:
Sociale veranderingen



Ontwikkelingseducatieve inhoud:
Nationale en politieke
onafhankelijkheid

- De leerlingen kunnen aangeven dat onder invloed van nationalistische bewegingen vrijwel alle nog bestaande koloniën na de Tweede Wereldoorlog politiek onafhankelijk zijn geworden.

In bijlage 1 treft u een checklist aan waarmee u na kunt gaan of u de inhoud in het basisprogramma die bij uw vak horen inderdaad aan de orde stelt. Tevens kunt u de daar opgenomen schema's gebruiken om samen met uw collega's van andere vakken na te gaan of uw programma's inhoudelijk en in de tijd op elkaar zijn afgestemd.

5.3 Geschiedenis en ontwikkelingseducatie in het lbo, het mavo en het havo en vwo

Lbo

In de eerste twee leerjaren van het lbo worden geschiedenis en aardrijkskunde vaak samen gegeven. Er zijn dan wel veel mogelijkheden tot samenwerking, maar de tijd is erg beperkt. Als de vakken gescheiden worden aangegeven, in klas 3 en 4, is er meer tijd. Een nadeel is dan dat het al een keuzevak is en dan niet meer alle leerlingen bereikt kunnen worden. In de onderbouw van het lbo is met het onderwerp "ontdekking" een prima aansluiting te vinden bij de EPOS-doelen. Er zal dan wel tijd vrijgemaakt moeten worden om deze doelen allemaal te realiseren, maar waar een wil is, is een weg. In de bovenbouw van het lbo is de aansluiting bij de EPOS-doelen te vinden bij het onderwerp "Kolonialisme". In alle mogelijke varianten is hier de mogelijkheid voor de docent om de gestelde doelen te bereiken. We zullen daar verder nog op terugkomen.

Mavo

In tegenstelling tot het lbo is hier geen sprake van een samenvoeging van de vakken geschiedenis en aardrijkskunde. Hier zal dus in klas 2 en 3 meer tijd zijn om zich met de EPOS-gestelde doelen bezig te houden. Daarnaast geldt als voordeel dat men als docent alle leerlingen bereikt, omdat het vak nog aan alle leerlingen gegeven wordt. Ook hier wordt de meeste aansluiting gevonden bij de onderwerpen "ontdekkingen" in klas 2 en "kolonialisme" in klas 3.

Havo/vwo

De voordelen van de mavo, die hierboven genoemd zijn, worden vanaf de derde klas havo/vwo eigenlijk alleen maar groter. Over het algemeen is het aantal lessen in 3 havo/vwo groter dan in 3 mavo. Bovendien is de race naar het examen in 3 havo/vwo nog niet begonnen. Hier zijn nog voldoende mogelijkheden om uitstapjes te maken zonder het programma al te veel in de war te schoppen.

In het volgende zullen we nader bezien hoe docenten binnen hun geschiedenislessen de genoemde doelstellingen in de praktijk kunnen brengen. Daarbij kunnen we geen aandacht besteden aan de wijze waarop de thema's in de verschillende leermethoden aan bod komen. Wij verwijzen daarvoor naar de bij de methoden horende docentenhandleidingen. We leggen hier de nadruk op mogelijkheden tot ontwikkelingseducatie in het tweede en derde leerjaar. Het gaat erom dat leerlingen die later geen geschiedenis meer in hun pakket hebben, kennis maken met de historische aspecten van de ontwikkelingsproblematiek. Tegelijkertijd gaat het hier om een aantal mogelijkheden om leerlingen in het tweede en derde leerjaar voor te bereiden op de meer ingewikkelde doelstellingen die in de hogere klassen aan de orde kunnen komen.

Het is daarom aan te bevelen om in de tweede en derde klas, als de thema's "ontdekkingen" en "kolonialisme" aan de orde komen, met voorbeelden op de ontwikkelingsproblematiek in te gaan.

Hierbij worden voorbeelden gebruikt uit binnen het EPOS ontwikkelde lesmateriaal:

a de geschiedenis van het pre-koloniale Peru uit "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika", verteld aan kinderen

b de verovering van Peru uit "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika"

c de afhankelijkheid van de kolonie van het moederland: tekst: "Scheefgroei" - uit "India"

d de onafhankelijkheidsstrijd in teksten uit het onderwijsleerpakket "India".

Zo zijn er talloze voorbeelden in de materialen te vinden, die aansluiten bij de leerstof van geschiedenis. Daarbij is het soms verfrissend eens een uitstapje buiten het leerboek om te maken.

5.4 De inhouden nader bekeken

In deze paragraaf worden, zoals gezegd, ontwikkelings-educatieve bekeken inhouden van de geschiedenis nader onder de loep genomen. Hierbij wordt de volgorde aangehouden van de ontwikkelingseducatieve inhouden die in paragraaf 5.2 in de kaders zijn genoemd.

Armoede en basisbehoeften in historisch perspectief: leefomstandigheden en spreiding van armoede.

Veel leerlingen kennen het verschijnsel van de armoede wel van de televisie, waarbij de schokkende beelden altijd gevolgd worden door een gironummer. Deze beelden blijven altijd wel even hangen, maar een goede beeldvorming over de armoede komt hier toch niet over. Veel schoolboeken geven dergelijke schokkende beelden

naast meer abstracte staatjes over de inkomsten van mensen en dergelijke.

Deze zaken zijn meestal te abstract voor de leerling en dragen niet echt bij tot begrip van de armoede. In de EPOS-materialen zitten voorbeelden waarmee voor de leerlingen het begrip armoede beter duidelijk wordt. In het onderdeel "La familia" uit het pakket "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika" zit een mooi verhaal van een jongen van ongeveer twaalf jaar, die vertelt wat hij en zijn familie allemaal moeten doen om per dag aan hun voedsel te komen. Hierin komt heel duidelijk naar voren wat armoede is. Dit wordt nog versterkt doordat dit verhaal verteld wordt aan Westerse leeftijdgenoten, waardoor de leerling zich goed met het verhaal kan identificeren.

Ook in het onderwijsleerpakket "India" zitten twee bruikbare leerteksten, over Lata (twaalf jaar) en Bakha, waarin deze mensen vanuit hun eigen ervaring vertellen wat er allemaal moet gebeuren om hun kostje te verdienen. Deze verhalen maken meer indruk dan één enkele foto of een statistiekje over armoede in het algemeen.

In de Bosatlas voor wereldgeschiedenis zit een kaart over de inkomens van mensen in bepaalde landen. Hieruit leren de leerlingen dat de mensen in de landen van de Derde Wereld veel minder verdienen dan wij. Dit geeft een zeer vertekend beeld, omdat het niets zegt over de mensen in die landen zelf. Ook wordt niets verteld over de verschillen in de landen zelf. De leerlingen begrijpen de kaart in de atlas wel, maar krijgen nauwelijks een beeld van hoe het echt in elkaar zit. De schrijvers van de EPOS-materialen hebben dit anders opgelost, zoals blijkt uit de volgende voorbeelden: - in het onderwijsleerpakket "India" wordt in het vierde hoofdstuk met het verhaal "Een ontwikkelingsland dat computers maakt" op een andere wijze het begrip armoede geïntroduceerd. Hier blijkt dat de tegenstellingen in het Derde Wereldland zelf ook heel groot zijn en dat niet iedereen in armoede leeft. Er wordt een duidelijk verschil gemaakt tussen stad en platteland. Door deze manier van aanpakken zal het verschijnsel armoede en met name de spreiding daarvan voor leerlingen meer gaan leven

- ook in het onderwijsleerpakket "Honger naar wapens" wordt in een leestekst "Onrust in Rasphari" een voorbeeld uit de praktijk van het platteland gehaald. Hier wordt verteld dat arme mensen bedreigd worden in hun bestaan door de komst van goedkopere industrieproducten. Hierdoor wordt de armoede op het platteland nog ernstiger en worden de tegenstellingen tussen landarbeiders en industrie-arbeiders vergroot - in het onderwijsleerpakket "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika" wordt in het onderdeel "La familia" in het verhaal van de jongen van twaalf al voldoende duidelijk dat niet iedereen in Derde Wereldlanden arm is, maar dat er ook mensen zijn die erg rijk zijn en die erg veel macht hebben.

Door zulke uitgewerkte voorbeelden gaan de begrippen

armoede en spreiding van armoede meer voor leerlingen betekenen. Het grote voordeel is dat leerlingen zich goed kunnen identificeren met de verhalen, hetgeen het rendement van het onderwijs verhoogt.

Pre-koloniale, koloniale en post-koloniale geschiedenis

De schrijvers van de EPOS-materialen gaan er vanuit dat concrete voorbeelden van één land of één werelddeel de leerlingen een goed idee geven van de dieper liggende achtergronden van verschillen in welvaart en van het feit dat er in Derde Wereldlanden zowel externe als interne belemmeringen zijn voor ontwikkeling. In het onderwijsleerpakket "India" is een prachtige tekst opgenomen over "de uitbreiding van het kastenstelsel" waarin staat dat er voor de Engelse overheersing al een groot verschil was tussen arm en rijk. Toch was er bij dit verschil een regeling dat alle mensen toegang hadden tot de oogst. Zo kon iedereen in zijn basisbehoeften voorzien. Deze tekst wordt gevolgd door het verhaal "de scheefgroei" waarin wordt uitgelegd dat de Engelsen de ongelijkheid in het land hebben versterkt, zodat sommige groepen hun basisbehoeften gingen missen. Pre-koloniale, koloniale en post-koloniale geschiedenis van Derde Wereldlanden krijgen in het geschiedenisonderwijs weinig aandacht. In het EPOS-materiaal wordt een globaal overzicht gegeven van de historie van India en van Peru (als voorbeeld voor heel Zuid-Amerika). Zulke voorbeelden geven veel informatie, hoewel historische overzichten altijd wat summier moeten blijven. De waarde van voorbeelden van de historische ontwikkeling van Derde Wereldlanden ligt in de kennismaking met een andere dan de eigen cultuur en in de verbanden met de Europese geschiedenis. Ook kan uit voorbeelden van post-koloniale geschiedenis duidelijk worden hoe landen een heel eigen weg gaan, voor zover zij daartoe de mogelijkheden hebben.

Post-koloniale modernisering

Als men hier in de leerboeken al aandacht aan schenkt, (waarschijnlijk is hierover méér bij aardrijkskunde dan bij geschiedenis te vinden) dan komt het erop neer dat men in alle landen pogingen doet om verbeteringen in de industrie en in de landbouw tot stand te brengen. In het onderwijsleerpakket "India" wordt echter een heel hoofdstuk aan de modernisering gewijd. Men gaat zeer diep in op het ontstaan van hoogwaardige industrie (computers, ruimtevaart, kernenergie) en de gevolgen daarvan voor de mensen. In de landbouw wordt een groot aantal vernieuwingen opgesomd en geïllustreerd. Dat de uitkomsten van deze vernieuwingen vaak tegengesteld waren aan de verwachtingen wordt niet verbloemd. Ook mogelijke alternatieven voor de manier van ontwikkeling komen aan de orde.

Nationalisme

De meeste leerlingen krijgen bij de geschiedenislessen maar heel in het kort informatie over het nationalisme in Derde Wereldlanden. Alleen de oorzaken en doelen van het nationalisme worden genoemd en soms geïllustreerd. Het is natuurlijk gezien de beschikbare tijd niet of nauwelijks mogelijk om uitgebreid voorbeelden van nationalistische bewegingen aan de orde te stellen. In het EPOS-pakket "India" is een poging ondernomen om de betekenis van de nationale beweging te schetsen. Het blijft echter een moeilijke materie voor de leerlingen, omdat het om een zeer complexe geschiedenis gaat, met een aantal hoogte- en dieptepunten.

5.5 Besluit

De doelstellingen van ontwikkelingseducatie zijn niet alleen kennisgericht; het gaat zeker ook om een verandering van attitudes bij leerlingen en om een ontwikkeling van hun waarden ten aanzien van Derde Wereldproblematiek.

Attitudevorming en waardenontwikkeling vereisen een grote mate van betrokkenheid van leerlingen bij de aan de orde zijnde problemen. Verhalen waarmee leerlingen zich kunnen identificeren (vooral in het onderwijsleerpakket "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika") of vragen waarbij leerlingen zich in de positie van anderen moeten verplaatsen (in de onderwijsleerpakketten "India" en "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika") zijn erg geschikt, om deze betrokkenheid op te wekken en een denkproces over de eigen waarden op gang te brengen. Door informatie van de docent(e) of door discussie of klasgesprekken kunnen de leerlingen hun waarden verder ontwikkelen. De bovenstaande uitwerkingen geven voorbeeldsgewijze aan hoe ontwikkelingseducatie in de klassen 2 en 3 in de lessen geschiedenis geïntegreerd worden. De wijze waarop zal sterk afhangen van de materialen die gebruikt worden en van de persoon van de docent(e) zelf.

Het is naar onze mening beter leerlingen te informeren over één of twee Derde Wereldlanden dan te proberen alle problemen op het niveau van alle landen te behandelen. Door het laatste te doen wordt het voor de leerlingen erg moeilijk zich een beeld te vormen over de samenhang tussen problemen in Derde Wereldlanden. In landenmappen van het NOVIB, het tijdschrift Internationale Samenwerking, in de serie Landendocumentatie van het Koninklijk Instituut voor de Tropen, maar ook in de onderwijsleerpakketten "India", "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika" en "Honger naar wapens" van het EPOS is voor de leerlingen voldoende materiaal te vinden. Met behulp hiervan kan een docent(e) aan ontwikkelingseducatie binnen het vak geschiedenis een betere en ruimere plaats geven.

De planning

Tot slot van deze paragraaf geven we in de schema's 6, 7 en 8 enkele suggesties voor de planning van

ontwikkelingseducatie in de tijd. De schema's kennen eenzelfde opbouw. De ontwikkelingseducatieve inhoud staat steeds in de eerste kolom. De rijen geven de vakonderdelen en de tijd aan waarin de ontwikkelingseducatieve onderdelen behandeld kunnen worden. Per vakonderdeel wordt zo aangegeven welke doelstellingen op het gebied van ontwikkelingseducatie aan de orde kunnen komen.

Schema 6 Ontwikkelingseducatie en het geschiedenisonderwijs: mogelijkheden voor inpassing in tweede klassen lbo, mavo, havo en vwo

	Derde trimester		Tweede trimester		Eerste trimester		
	Industriële revolutie	Nederland 17e/18e eeuw	Absolutisme	Reformatie contra-reformatie	Ontdekkingen	Renaissance	Vakonderdeel
Ontwikkelingseducatieve inhoud							
Armoede en basisbehoeften in historisch perspectief	x	x					
Pre-koloniale geschiedenis					x		
Pre-koloniale, koloniale en postkoloniale geschiedenis					x		
Postkoloniale modernisering							
Nationalisme en politieke afhankelijkheid							

Schema 7 Ontwikkelingseducatie en het geschiedenisonderwijs: mogelijkheden voor inpassing in derde klassen lbo en mavo

	Derde trimester	Tweede trimester		Eerste trimester		
	Nederland 20e eeuw staatsinrichting	Fascisme	Russische revolutie	Imperialisme kolonialisme dekolonisatie		Vakonderdeel
Ontwikkelingseducatieve inhoud						
Armoede en basisbehoeften in historisch perspectief			x	x		
Pre-koloniale geschiedenis				x		
Pre-koloniale, koloniale en postkoloniale geschiedenis				x		
Postkoloniale modernisering				x		
Nationalisme en politieke afhankelijkheid		x		x		

Schema 8 Ontwikkelingseducatie en het geschiedenisonderwijs: mogelijkheden voor inpassing in derde klassen havo en vwo

	Derde trimester		Tweede trimester		Eerste trimester		
	Geschiedenis na 1945	Wereldoorlogen en interbellum	Imperialisme dekolonisatie	Nederland ± 1000 - ± 1900	Franse revolutie	Renaissance	Vakonderdeel
Ontwikkelingseducatieve inhoud							
Armoede en basisbehoeften in historisch perspectief	x		x				
Pre-koloniale geschiedenis	x		x				
Pre-koloniale, koloniale en postkoloniale geschiedenis	x		x				
Postkoloniale modernisering	x		x				
Nationalisme en politieke afhankelijkheid	x	x	x				

economie en ontwikkelingseducatie

6

6.1 Aanknopingspunten voor ontwikkelingseducatie

Economielessen bieden veel aanknopingspunten voor de docent om nader in te gaan op het Noord-Zuidvraagstuk. Bijvoorbeeld. Gaat de les over prijsvorming in Nederland? Veel produkten, met name grondstoffen komen uit Derde Wereldlanden en het is welhaast vanzelfsprekend dat een docent hier de nodige aandacht aan schenkt. Daarmee komt een belangrijk aspect van de Noord-Zuidproblematiek aan de orde.

Gaat de les over inkomensverschillen? Juist de omvang en aard van de inkomensverschillen in Derde Wereldlanden vormt een goed referentiepunt om de inkomensverschillen in Nederland diepgaander te analyseren.

En gaat de les over het concurrentievermogen van de Nederlandse industrie of over protectionistische maatregelen? Een docent zal met moeite kunnen vermijden om hier de Derde Wereld bij te betrekken. Op deze wijze kan ontwikkelingseducatie een onderdeel van de economielessen vormen. Zo maken leerlingen echter niet op systematische wijze kennis met de economische aspecten van de ontwikkelingsproblematiek. En bovenal, het risico is groot dat ze de ontwikkelingsproblematiek leren benaderen vanuit de ogen van welvarende landen. Een benadering waarbij leerlingen bijvoorbeeld uitsluitend leren dat de overplaatsing van industrie naar lage-lonenlanden een oorzaak is van structurele werkloosheid, is bepaald niet hetgeen het EPOS voor ogen staat. De overplaatsing van industrie naar Derde Wereldlanden kan ook behandeld worden binnen het kader van de internationale arbeidverdeling en een bespreking van de voor- en nadelen daarvan voor Derde Wereldlanden. Dit doet meer recht aan de doelstellingen van het EPOS.

Hierna gaan we nader in op de wijze waarop in het economie-onderwijs op het mavo en op de onderbouw van het havo ontwikkelingseducatie in het programma kan worden ingebouwd. Daartoe is het nodig om eerst een overzicht te geven van de EPOS-doelstellingen.

6.2 Doelen

Deze paragraaf is samengesteld uit teksten, ontleend aan het EPOS-leerplanvoorstel. De delen van het basisprogramma ontwikkelingseducatie, die in het voorstel van het vak economie zijn toebedeeld, zijn letterlijk weergegeven. In de kaders is aangegeven hoe ontwikkelingseducatieve inhoud aansluiten bij het specifieke economie-thema "internationale economische orde". In kleinere letters zijn daarbij steeds de

"uitwerkingsmogelijkheden" uit het leerplanvoorstel vermeld.

Vakonderdeel: Internationale economische orde	$\Leftrightarrow$	Ontwikkelingseducatieve inhoud: - BNP-indicator voor onderontwikkeling - Welvaartsverschillen tussen landen - Internationale arbeidsverdeling en handelsbetrekkingen - Schuldenprobleem
---	-------------------	---

- De leerlingen kunnen de betrekkelijkheid van het bruto-nationaal-produkt als maatstaf voor welvaart omschrijven.
- De leerlingen zijn zich bewust van de toenemende welvaarts kloof tussen Derde Wereldlanden en welvarende landen en tussen Derde Wereldlanden onderling: lage- en midden-inkomenslanden.
- De leerlingen kunnen aangeven dat de meeste Derde Wereldlanden nog steeds zeer afhankelijk zijn van de uitvoer van hun grondstoffen, maar dat een toenemend aantal landen steeds meer afgewerkte industrieproducten naar de welvarende landen exporteert, en dat welvarende landen, bijvoorbeeld die binnen de Europese Gemeenschap, in toenemende mate afhankelijk worden van Derde Wereldlanden (invoer van industrieproducten en energie en afzet van industriële producten).
- De leerlingen kunnen a) noemen dat veel Derde Wereldlanden, met name lage-inkomenslanden, zwaardrukkende schulden hebben, en kunnen b) deze in verband brengen met hoge uitgaven voor hun importen (olie en industriële producten) en afnemende opbrengsten voor hun geëxporteerde primaire producten.

Vakonderdeel: Internationale economische orde	$\Leftrightarrow$	Ontwikkelingseducatieve inhoud: - Gewenste vorm van ontwikkelingssamenwerking - Gouvernemente ontwikkelingssamenwerkingsmogelijkheden - Economisch ontwikkelingssamenwerkingsbeleid
---	-------------------	--

- De leerlingen kunnen uitleggen dat lage-inkomenslanden gebaat zijn bij financiering van de invoer van consumptiegoederen die in primaire levensbehoeften voorzien, en van goederen (kapitaalgoederen en grondstoffen) die nodig zijn voor het in stand houden van essentiële bedrijfstakken, en bij langdurige financiële en technische hulp voor de ontwikkeling van een bepaalde sector, bijvoorbeeld de gezondheidszorg of de veeteelt, of van een bepaalde streek.
- De leerlingen kunnen uitleggen dat midden-inkomenslanden die grondstoffen exporteren gebaat zijn bij stabiele exportopbrengsten, bij meer afzet en kapitaaloverdracht, en bij de mogelijkheid om zoveel mogelijk grondstoffen in eigen land te verwerken tot industrieproducten, en dat landen die industrieproducten exporteren gebaat zijn bij meer afzetmogelijkheden en moderne technologie.
- De leerlingen kunnen uitleggen dat overheden van welvarende landen, landen van de Derde Wereld kunnen steunen door langdurige financiële en technische hulp te geven en daar waar mogelijk een gunstig politiek standpunt in te nemen en concrete maatregelen te nemen op het gebied van de internationale arbeidsverdeling (zoals verplaatsing van de industriële productiecapaciteit naar Derde Wereldlanden), de internationale handel (zoals meer verwerkte producten uit Derde Wereldlanden invoeren), de grondstoffen (zoals meer invoer van grondstoffen mogelijk maken en opbrengstschommelingen opvangen) en de financiële relaties (zoals verhogen van de overheidshulp en bevorderen en bijsturen van de overdracht van particulier kapitaal).
- De leerlingen kunnen aangeven hoe Nederland bijdraagt aan het verbeteren van de structurele relaties tussen Derde Wereldlanden en welvarende landen.

- De leerlingen kunnen a) illustreren dat de vele veranderingen die in de internationale productie en handel plaatsvinden en nodig zijn (met name de toenemende industrialisatie in en industriële export van Derde Wereldlanden) onze eigen, sterk van het buitenland afhankelijke economie beïnvloeden, kunnen b) uitleggen dat dit herstructurering van onze eigen economie met zich meebrengt en welk beleid de Nederlandse overheid inzake voert, en kunnen c) te kennen geven wat zij hiervan vinden.
- De leerlingen weten dat er naast officiële overheidshulp sprake is van particuliere buitenlandse investeringen in Derde Wereldlanden en weten dat multi-nationale ondernemingen hiervan het grootste deel voor hun rekening nemen.
- De leerlingen kunnen de belangrijkste voor- en nadelen van activiteiten van multi-nationale ondernemingen voor Derde Wereldlanden aangeven.

In bijlage 1 treft u een checklist aan waarmee u na kunt gaan of u de inhoud in het basisprogramma die bij uw vak horen inderdaad aan de orde stelt. Tevens kunt u de daar opgenomen schema's gebruiken om samen met uw collega's van andere vakken na te gaan of uw programma's inhoudelijk en in de tijd op elkaar zijn afgestemd.

Bij de bovenstaande doelstellingen willen we de volgende kanttekening maken.

De mogelijkheden van docenten economie om de doelstellingen voldoende tot hun recht te laten komen zijn sterk afhankelijk van het type onderwijs. Zo zijn in het lbo de mogelijkheden zeer beperkt vanwege het beroepsgerichte karakter van het economie-onderwijs daar. Vakken als aardrijkskunde en geschiedenis zouden kunnen proberen om hier iets van bovenstaande doelstellingen in hun programma's op te nemen. We laten het lbo verder buiten beschouwing.

Op veel havo- en vwo-scholen komt economie in de onderbouw niet voor. Voor zover op deze schooltypen wel economie als zelfstandig vak wordt gegeven, betreft het veelal een geïntegreerd tweede brugjaar of een kennismakingsuur in havo-3 om het de leerlingen mogelijk te maken op verantwoorde wijze een vakkenpakket te kiezen in havo-4.

Voor de geïntegreerde brugklas geldt veel van wat we later over het mavo-onderwijs zullen schrijven met betrekking tot klas 2. Op het mavo wordt economie in klas 2, 3 en 4 gegeven.

6.3 Economie en ontwikkelingseducatie in havo-3

In havo-3 heeft een docent economie weinig lesuren ter beschikking. Niettemin zijn er binnen dit beperkte kader een aantal mogelijkheden voor ontwikkelingseducatie. We gaven reeds aan dat economielessen veel aanknopingspunten voor ontwikkelingseducatie geven. In het kader van kennismaking met het vak economie kan er echter naar onze mening ook aandacht aan worden gegeven door een apart thema over ontwikkelingsproblematiek. Een goede mogelijkheid daartoe biedt het

onderwijsleerpakket "India" geschreven voor havo-3 en vwo 3 klassen. De hoofdstukken vier en vijf van dit onderwijsleerpakket gaan over de sociaal-economische situatie van India en over ontwikkelingssamenwerking. Beide hoofdstukken kunnen zonder veel problemen in een zestal economielessen worden behandeld, als dit aansluitend gebeurt op de behandeling van de voorgaande hoofdstukken bij andere vakken. Een dergelijke samenwerking ligt voor de hand aangezien de economisch gerichte hoofdstukken uit dit onderwijsleerpakket niet zelfstandig behandeld kunnen worden. Verder voldoen deze twee hoofdstukken, geïsoleerd beschouwd, niet aan het didactisch principe dat lessen en lesmateriaal moeten aansluiten bij de leef- en interessesfeer van leerlingen. Het eerste hoofdstuk, dat wel aan dit principe voldoet, kan beter eerst (bij een ander vak in verband met de beperkte tijd) aan de orde komen. Verder is het raadzaam dat de docent enige extra aandacht besteedt aan de economische begrippen die in de leesteksten voorkomen. Deze teksten veronderstellen kennis van begrippen als productie, koopkracht, zware industrie, speculatie en dergelijke. Het gaat om kennis die leerlingen ook bij veel andere economische thema's (in de bovenbouw) moet kunnen hanteren en toepassen. Op deze wijze achten we het goed mogelijk dat ontwikkelingseducatie een plaats krijgt bij een economieprogramma in havo-3. Een thema als "India" voldoet niet alleen aan de doelstellingen van het EPOS. Het bereidt de leerlingen eveneens voor op het vak economie in de bovenbouw (de ontwikkelingsproblematiek heeft hier een vaste plaats in het leerplan).

6.4 Economie en ontwikkelingseducatie in het mavo

In het mavo ligt de situatie geheel anders dan bij het havo. In het leerplan economie-mavo is ontwikkelingseducatie als een verplicht onderdeel van het examenprogramma opgenomen. Het gaat in dit examenprogramma in grote lijnen om dezelfde doelstellingen die ook het EPOS voor ogen staan. De doelstellingen op het gebied van de ontwikkelingseducatie behoren niet tot de gemakkelijkste van het mavo-onderwijs. Daarom wordt veelal geadviseerd dit onderdeel in de derde klas van het mavo aan de orde te stellen. De meest gebruikte schoolboeken plaatsen het aan het einde van de derde klas of het begin van de vierde klas. Dit betekent dat veel leerlingen bij het vak economie niet met de ontwikkelingsproblematiek in aanraking komen omdat economie op de meeste scholen na de tweede klas een keuzevak is.

In het volgende gaan we verder in op de wijze waarop mavo-docenten binnen hun economielessen de genoemde doelstellingen kunnen realiseren. Daarbij zullen we weinig aandacht besteden aan de wijze waarop dit thema in de verschillende schoolboeken aan bod komt. We verwijzen daarvoor naar de docentenhandleidingen bij deze methoden. We leggen hier de nadruk op enkele mogelijkheden tot ontwikkelingseducatie in de tweede klas. Het gaat er ten dele om dat leerlingen die later geen economie meer in hun pakket hebben, kennis maken

met de economische aspecten van de ontwikkelingsproblematiek. Tegelijkertijd gaat het hier om een aantal mogelijkheden de leerlingen in de tweede (en ook het begin van de derde) klas voor te bereiden op de meer complexe doelstellingen die aan het einde van de derde of begin vierde klas aan bod komen als de ontwikkelingsproblematiek in de verschillende schoolboeken wordt behandeld.

Dit laatste lijkt ons van des te meer belang daar de ervaring uitwijst dat in de tweede en het begin van de derde klas meer ruimte voor "uitstapjes" is dan later in het programma, gezien de veelheid van examenonderwerpen. Het lijkt daarom aan te bevelen om al in een vroeg stadium, als de thema's die op dat moment aan bod zijn daar de gelegenheid voor geven, voorbeeldsgewijs op enkele problemen rond onderontwikkeling in te gaan. Daarna kan tegen het eind van de derde klas of in de vierde klas op meer systematische wijze deze problematiek worden behandeld.

6.5 De inhouden nader bekeken

In deze paragraaf worden voorbeeldsgewijze ontwikkelingseducatieve inhouden van de economie nader onder de loep genomen. Hierbij wordt de volgorde aangehouden van de ontwikkelingseducatieve inhouden die in paragraaf 6.2 in de kaders zijn genoemd.

BNP als maatstaf voor welvaart

In de Bosatlas staat een merkwaardige wereldkaart. De oppervlakte van de landen wordt afgebeeld in verhouding tot de omvang van het bruto nationaal produkt per hoofd van de bevolking. Veel Aziatische en Afrikaanse landen zijn niet meer dan stipjes op de wereldkaart. Op grond van deze kaart zou men kunnen vermoeden dat de situatie van veel Derde Wereldlanden sterk vergelijkbaar is. Dat vermoeden rijst ook bij het zien van veel van de actualiteit op de televisie, met name de beelden over hongersnood, vluchtelingen en oorlogsgeweld.

Het is niet gemakkelijk om in de lessen te werken aan een genuanceerder en meer gedifferentieerd beeld van Derde Wereldlanden. Als leerlingen dan bij het begin van de lessen over de Derde Wereldproblematiek voor het eerst van de term BNP horen en daarbij statistiekjes over de omvang daarvan voorgeschoteld krijgen, dan zal dit hen in de meeste gevallen zo vreemd en zo absoluut voorkomen, dat het welhaast onmogelijk wordt om hen de relativiteit van dit begrip als maatstaf voor welvaartsvergelijking te laten inzien.

Hoewel het begrip BNP niet vaak eerder in de lessen gehanteerd zal zijn, is het begrip produktie voor leerlingen niet nieuw. Bij de behandeling van dit begrip in de tweede klas kan de docent nader ingaan op het feit dat niet alle produktie wordt betaald (met name de produktie thuis). Het is ook niet moeilijk om leerlingen duidelijk te maken dat niet alle produktie welvaartsverhogend werkt. Wanneer de docent hierbij enige voorbeelden aanhaalt van situaties van gezinnen in Derde Wereldlanden, zal de behandeling van de indicatoren van onderontwikkeling later in de derde

klas veel weg hebben van een herhaling in een andere context. Voorbeelden van situaties van gezinnen in Derde Wereldlanden zijn te vinden in het onderwijsleerpakket "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika" (het keuzepakket "La Familia") van het EPOS. Het verhaal van Enrico is uitstekend geschikt om leerlingen te confronteren met de verschillen tussen de wijze waarop in Nederland -zowel uit als thuis- wordt geproduceerd en de wijze waarop dat in veel Derde Wereldlanden -zowel op het platteland als in de steden- gebeurt.

Welvaartsverschillen

Verhalen uit Derde Wereldlanden, zoals dat over Enrico in "La Familia", zijn bijzonder geschikt om met leerlingen de welvaartskloof tussen rijke en arme landen te bespreken. Dit gebeurt dan echter op individueel niveau. Het gaat om het verschil in welvaart van mensen in verschillende landen. Een schets van de welvaartskloof tussen Derde Wereldlanden en rijke landen en met name van het verschil in problemen tussen deze landen en tussen Derde Wereldlanden onderling, is veel abstracter voor leerlingen. Zo lijkt het leven op het platteland van Rwanda (een klein agrarisch land zonder grote steden) in een aantal economische opzichten wel iets op het leven op het platteland in sommige streken van Mexico (een opkomend industrieland). De economische problematiek van deze twee landen is echter totaal verschillend en laat zich pas behandelen als ontwikkelingseducatie meer systematisch aan de orde komt. Hoewel hiermee enkele belangrijke EPOS-doelstellingen in mavo-2 moeilijk realiseerbaar lijken, met name op het gebied van verschillen tussen lage-inkomenslanden en midden-inkomenslanden, kan een docent onzes inziens toch wel iets meer doen in klas 2 dan alleen op individueel niveau de ontwikkelingsproblematiek benaderen.

Een voorbeeld. In het keuzepakket "Have a coke and a smile" bij het onderwijsleerpakket "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika" staat beschreven hoe succesvol een produkt als cola in veel arme landen wordt verkocht. Dit keuzepakket gaat over de culturele beïnvloeding van Derde Wereldlanden vanuit Westerse landen. Ook is er sprake van de verdrijving van kleine binnenlandse bedrijven die met eenvoudige hulpmiddelen een eigen frisdrank produceren door de invoer van Westerse consumptie-artikelen (cola). Zo blijkt dat de welvaartskloof niet enkel bestaat uit situaties van rijkdom en armoede; de welvaartskloof komt ook tot uitdrukking in de sociaal-economische relaties tussen rijke en arme landen, hetgeen vooral in Derde Wereldlanden aanleiding tot veel problemen geeft. Het keuzepakket "Have a coke and a smile" is goed bruikbaar in de tweede klas mavo bij het thema consumptie en reclame.

Internationale arbeidsverdeling

Bij economielessen komt het begrip arbeidsverdeling al in een vroeg stadium ter sprake. Er is arbeidsverdeling thuis, binnen bedrijven en tussen bedrijven. Het zal niet moeilijk zijn om als dit begrip aan de orde is voorbeeldsgewijs al eens uitgebreider in te gaan op de arbeidsverdeling tussen landen. De docent kan bijvoorbeeld aan leerlingen vragen om bij produkten die in een straal van 4 meter van hun vandaan staan aan te geven uit welk land ze afkomstig zijn. Het zal blijken dat bij deze vraag onderscheid gemaakt moet worden tussen de produkten en de grondstoffen waarvan ze gemaakt zijn. Met voorbeelden zal het leerlingen duidelijk worden dat veel grondstoffen in Nederland tot eindprodukt worden verwerkt en dat omgekeerd veel Derde Wereldlanden grondstoffen in onbewerkte staat uitvoeren en eindprodukten invoeren.

Internationale arbeidsverdeling lijkt een vanzelfsprekende zaak. Voor mavo-2 leerlingen geldt dat niet. De praktijk wijst uit dat ze vaak nauwelijks beseffen wat er zoal moet gebeuren voordat dagelijkse produkten als hagelslag, koffie en thee op tafel staan en voor welke problemen mensen in Derde Wereldlanden als gevolg van deze arbeidsdeling komen te staan. Wanneer een docent dit soort problemen aansnijdt, problemen die zich afspelen in een andere wereld en in andere culturen, dan zeggen beelden vaak meer dan woorden. Zo wordt in de film "De Weg", uitgegeven door de NOVIB, op indringende wijze verslag gedaan van de weg die wordt afgelegd voordat koffie vanuit Bolivia naar Westerse landen wordt geëxporteerd. De kijker krijgt een beeld van het alledaagse leven en de economische belangen en problemen van verschillende bevolkingsgroepen. Deze of een soortgelijke film kan prima gebruikt worden als de docent nader ingaat op de internationale arbeidsverdeling. Daarbij gaat het er niet alleen om de leerlingen al in een vroeg stadium duidelijk te maken dat Nederland voor zijn import sterk afhankelijk is van het buitenland. Omgekeerd is het van belang dat leerlingen beseft krijgen van de afhankelijkheid van veel Derde Wereldlanden van hun export en van de problemen die daaruit voortvloeien. Een docent kan hierbij ook alvast nader ingaan op een consequentie van deze arbeidsverdeling. Is het niet mogelijk om bij dit thema de leerlingen vragen voor te leggen in de trant van "hoe zouden jullie het vinden dat we wat meer voor de koffie of voor chocola zouden betalen?"

Het gaat erom dat leerlingen beseffen dat er op nog een andere manier geld naar Derde Wereldlanden gaat dan in de vorm van financiële steun van de overheid en dat iedereen in Nederland bij deze problematiek betrokken is, bijvoorbeeld in de vorm van de prijzen die voor de produkten worden betaald.

Hiermee is ook een begin gemaakt met de voorbereiding van het begrip ruilvoet. Misschien kan de docent hier al iets meer over zeggen zoals: in 1960 kon je met de opbrengst van 1 ton koper 39 röntgenapparaten kopen, in 1982 waren dat er 3, enzovoort. We denken echter dat

een meer systematische behandeling van de ontwikkeling van de ruilvoet en de problemen die daaruit voortvloeien beter later in het programma kan plaatsvinden.

Ontwikkelingssamenwerking

Op deze wijze is nog een belangrijk doel gediend, namelijk inzicht bij leerlingen in de mogelijkheden van Nederland om bij te dragen tot het verminderen van onderontwikkeling. Leerlingen zijn op de hoogte van veel van de ellende in Derde Wereldlanden. Maar wat valt er tegen te doen? Wat kunnen zij er tegen doen? Geld geven is een vaak genoemd antwoord op deze vraag. Dit antwoord alleen is te gemakkelijk. Het miskent dat onderontwikkeling mede wordt veroorzaakt door de economische verhoudingen tussen welvarende en Derde Wereldlanden en problemen in Derde Wereldlanden. Vooral als bij de behandeling van de overheid en haar taken (eind tweede klas) alleen wordt ingegaan op het bedrag dat in het kader van ontwikkelingssamenwerking op de begroting bestaat, bestaat het risico dat leerlingen van economielessen de idee overhouden dat vanuit Nederland al erg veel tegen onderontwikkeling wordt gedaan, zonder enig inzicht te hebben op de aard en omvang van het probleem. We pleiten er daarom voor om bij het thema overheid hier ook aan leerlingen te vragen wat Nederlanders nog meer kunnen doen tegen onderontwikkeling en welke financiële en niet-financiële maatregelen de overheid kan nemen. Leerlingen kunnen deze vraag proberen te beantwoorden op grond van de tekst in paragraaf 5.3 van het onderwijsleerpakket "India". Deze tekst geeft voorbeelden van enkele projecten in India waar de Nederlandse overheid bij betrokken is. Het zal problematisch zijn om bij het thema overheid naar volledigheid te streven op het gebied van mogelijke vormen van ontwikkelingssamenwerking. Met name de maatregelen die mogelijk zijn op het terrein van de handelsbetrekkingen tussen Nederland en Derde Wereldlanden kunnen, gezien de moeilijkheidsgraad voor leerlingen, beter later worden behandeld.

Herstructurering: werkloosheid hier of daar?

Bij het thema werkloosheid (derde klas) komt onvermijdelijk de verplaatsing van industrie naar lage-inkomenslanden aan de orde. Een docent kan -nog voor hier in de les nader op wordt ingegaan- leerlingen het volgende fictieve voorbeeld voorleggen. Nederland verwerkt nu veel melk tot boter, kaas melkpoeder, enzovoort en verkoopt deze produkten, bijvoorbeeld aan Duitsland. Neem aan dat dit niet het geval is. We hebben niet het geld en de kennis hiervoor. Sterker nog, Duitsland maakt het ons onmogelijk om hen kaas en boter te verkopen vanwege de hoge invoerrechten. Op melk heft men geen invoerrechten, zodat we melk aan Duitsland verkopen die daar tot allerlei zuivelprodukten wordt verwerkt. De docent kan van leerlingen vragen op welke wijze Duitsland Nederland

kan helpen bij het opbouwen van een eigen zuivelindustrie. Hij kan er ook op wijzen dat dit werkgelegenheid in Duitsland kost. Hoe denken leerlingen hierover? Vanuit een dergelijk voorbeeld wordt het gemakkelijker om van leerlingen te vragen zich eens te verplaatsen in de positie van Derde Wereldlanden als het gaat om de vraag of er industrie naar deze landen verplaatst moet worden en welke de consequenties daarvan zijn. Juist het thema "werkloosheid" lijkt ons geschikt om deze problematiek aan de orde te stellen omdat bij dit thema ook de vraag aan de orde komt hoe werkloosheid bestreden kan worden en dus ook hoe eventuele negatieve consequenties van verschuivingen in de internationale produktie en handel voor Nederland zijn op te vangen.

Een ander aspect van deze verschuivingen betreft de consequenties voor Derde Wereldlanden. Industriële ontwikkeling heeft naast positieve gevolgen voor de welvaart van de betrokken landen ook negatieve effecten voor de cultuur en voor kleine lokale industriën. Bij het thema werkloosheid goed bruikbaar lesmateriaal hierover vormt hoofdstuk 1 van het onderwijsleerpakket "Honger naar wapens". Met name de tekst "onrust in Rasphari" laat leerlingen kennismaken met deze consequenties voor de werkgelegenheid.

6.6 Besluit

De bovenstaande suggesties geven voorbeeldsgewijs enkele mogelijkheden aan tot ontwikkelingseducatie in klas 2 en 3 van het mavo. Daarna krijgen leerlingen bij het vak economie meer systematisch met ontwikkelingseducatie te maken. De wijze waarop zal sterk afhangen van de leermethode die de docent gebruikt. We verwezen daarom al naar de docentenhandleidingen van de verschillende methoden. Enkele doelstellingen van het EPOS komen daarbij echter niet volledig tot hun recht. Dat geldt bijvoorbeeld voor de doelstellingen op het gebied van de schuldenproblematiek en de particuliere investeringen in Derde Wereldlanden.

Weliswaar wordt in elke methode melding gemaakt van de omvang van de schuldenproblematiek, maar de oorzaken worden niet nader aangegeven. Een docent kan leerlingen hierover extra informatie aanbieden uit het onderwijsleerpakket "India". In hoofdstuk 5 paragraaf 1 staan gegevens over de sterk slinkende opbrengsten van grondstoffen en de stijgende prijzen van de import van eindprodukten. Een docent kan op grond van deze gegevens aan leerlingen vragen om het verband tussen de ruilvoetontwikkeling en de schuldenproblematiek nader aan te geven. Ook de sterk stijgende bewapeningsuitgaven in veel Derde Wereldlanden vormt een oorzaak voor de grote schuldenlasten. In het onderwijsleerpakket "Honger naar wapens" staan teksten en opdrachten voor leerlingen die dit verduidelijken. Wat betreft de aard en economische gevolgen van (particuliere) investeringen biedt bijlage 3 van het onderwijsleerpakket "India" een aardige mogelijkheid voor leerlingen om meer inzicht in deze problematiek te krijgen. Het betreft een rollenspel over de

modernisering van de Indiase visserij. Leerlingen spelen -nadat de benodigde informatie is verstrekt- een discussie na tussen vier verschillende belangengroepen: de Nederlandse overheid, de Indiase overheid, de Indiase ondernemers in botenbouw en de Indiase vissersbonden. Dit rollenspel geeft een aardig inzicht in de belangen van Nederlandse bedrijven bij investeringen in Derde Wereldlanden en bij ontwikkelingssamenwerking. Over de behandeling van de ontwikkelingsproblematiek willen we tot slot nog het volgende opmerken. Voor alle methoden geldt dat bij de behandeling van deze problematiek situaties in vrij veel landen als voorbeelden worden gehanteerd. Het risico bestaat dat leerlingen zich hierdoor vrij moeilijk een beeld kunnen vormen van de samenhang tussen de problemen in Derde Wereldlanden. Daarom is het te overwegen om bij de lessen leerlingen informatie te laten verzamelen over één of twee Derde Wereldlanden. De docent kan bijvoorbeeld van hen vragen om hierover een werkstukje of opstel te schrijven waarin beschreven wordt op welke wijze deze landen te maken hebben met de problemen die tijdens de lessen op meer algemene wijze worden beschreven. In landenmappen van het NOVIB, het tijdschrift Internationale Samenwerking, maar ook in het onderwijsleerpakket "India" van het EPOS valt voor leerlingen voldoende materiaal te halen. Ook op deze wijze kan een docent aan ontwikkelingseducatie binnen het vak economie een ruimere plaats geven.

De planning

Tot slot van deze paragraaf geven we in schema 9 enkele suggesties over de planning van ontwikkelingseducatie in de tijd. In het schema staan in de kolommen de verschillende vakonderdelen van economie op het mavo aangegeven. De rijen geven de tijd aan waarin deze onderdelen eventueel behandeld kunnen worden. Zodoende wordt het mogelijk om per vakonderdeel aan te geven welke doelstellingen op het gebied van ontwikkelingseducatie hierbij aan de orde kunnen komen. De vakonderdelen worden in de volgorde gepresenteerd, zoals in het leerplan economie-mavo aangegeven.

Schema 9 Ontwikkelingseducatie en het economie-onderwijs: mogelijkheden voor inpassing in het mavo

Vakonderdelen	Klas 2			Klas 3			Klas 4	
	Eerste trimester	Tweede trimester	Derde trimester	Eerste trimester	Tweede trimester	Derde trimester	Eerste trimester	Tweede trimester
Kopen/verkopen		Welvaartskloof tussen Derde Wereldlanden en welvarende landen en tussen Derde Wereldlanden onderling						
Budgetteren								
Sparen/lenen				Schulden-problematiek/ruilvoet				
Overheid			Ontwikkelings-samenwerking; herstructurering					
verzekeren								
Wonen							Economische verschillen tussen groepen Derde Wereld-landen	
Werken	bruto nationaal produkt/ internationale economische arbeidsverdeling							
Algemene economische vragen				Nederlandse ontwikkelings-inspanning/herstructurering (sbeleid)/particuliere buitenlandse investeringen in de Derde Wereld		In principe alle ontwikkelings-educatieve doelen uit par. 6.2		
Algemene vaardigheden								

maatschappijleer en ontwikkelingseducatie

7

7.1 Aanknopingspunten voor ontwikkelingseducatie

Maatschappijleer heeft de intentie leerlingen in contact te brengen met verschijnselen die zich voordoen in de sociale werkelijkheid.

Als zodanig kent het vak een zekere overlapping met vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en economie. Door de wijze waarop het vak de werkelijkheid benadert, verkrijgt het echter een eigen identiteit.

Maatschappijleer wil bij de leerlingen kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen aanbrengen, waardoor die leerlingen in toenemende mate in staat zullen zijn op een kritische en creatieve manier om te gaan met sociale en politieke problemen.

Daarvoor is relevante en verantwoorde informatie nodig. Maatschappijleer dient aan te grijpen bij de eigen sociale werkelijkheid van leerlingen.

Als deze verkend en verhelderd is, kunnen omvattender sociale verbanden en bijbehorende problematieken verduidelijkt, verwerkt en beoordeeld worden.

Bij de verwerking en interpretatie van politieke en sociale problemen, wordt de leerling geconfronteerd met: verschillen in visie, de essentie in het krachtenspel van machtsverhoudingen, verschillen in waarden en normen, de veranderbaarheid van de samenleving en de vergelijking van de eigen samenleving met die in andere landen.

Deze korte inleiding in het materieel en het formeel object van het vak maatschappijleer geeft aan, dat ontwikkelingseducatie, globaal gericht op het armoedeprobleem, het ontwikkelingsvraagstuk, en de ontwikkelingssamenwerking zeker aansluit bij de doelstellingen van maatschappijleer.

De armoede bijvoorbeeld, zoals deze voorkomt in de Derde Wereldlanden, levert leefomstandigheden op, die strijdig zijn met aangehangen waarden en normen.

In die zin wordt men geconfronteerd met schrijnende sociale problemen, die duidelijk verband hebben met politieke problemen in arme landen, waar armoede en onderdrukking vaak hand in hand gaan.

Aansluitend dient zich de vraag aan in hoeverre zulke problemen door menselijk ingrijpen veranderbaar zijn. Een ander aandachtspunt betreft het verschijnsel dat veel maatschappelijke problematiek als vanzelfsprekend geaccepteerd wordt.

Slechts incidenteel laten mensen zich wakker schudden, zo lijkt het, als bijvoorbeeld via de media acties op gang gebracht worden die tot doel hebben ernstige actuele nood te lenigen. Dergelijke ad-hoc activiteiten

hebben vaak een groot, maar kort durend effect. Spoedig erna valt weer een zekere fatalistische desinteresse waar te nemen in de zin van "het is nu eenmaal niet anders". Tot slot van deze inleiding willen we opmerken dat ontwikkelingsproblematiek niet met kant en klare, voorgebakken visies benaderd moet worden. De leerling moet leren zich te verplaatsen in een andere cultuur met daarbij behorende opvattingen, normen en levensstijlen. Simplificatie van problemen is strijdig met het doel van maatschappijleer, in zoverre beoogt wordt om leerlingen zelf keuzes te leren laten maken, op basis waarvan handelen mogelijk wordt.

7.2 Doelen

Deze paragraaf is samengesteld uit teksten, ontleend aan het EPOS-leerplanvoorstel. De delen van het basisprogramma ontwikkelingseducatie, die in het voorstel aan het vak maatschappijleer zijn toebedeeld, zijn letterlijk weergegeven. In de kaders is aangegeven hoe ontwikkelingseducatieve inhoud aansluiten bij specifieke thema's en invalshoeken van maatschappijleer. In kleinere letters zijn daarbij steeds de "uitwerkingsmogelijkheden" uit het leerplanvoorstel vermeld.

Vakonderdeel: Betrokken partijen, belangen en machtsverhoudingen	$\Leftrightarrow$	Ontwikkelingseducatieve inhoud: Nationale en internationale machtsverhoudingen
--	-------------------	--

- De leerlingen kunnen de interne en externe hindernissen waarmee Derde Wereldlanden geconfronteerd worden, beoordelen en zien in dat deze nauw samenhangen en elkaar door wederzijdse beïnvloeding nog weer versterken, en dat deze direct of indirect in verband zijn te brengen met ongunstige nationale en internationale machtsverhoudingen.

Vakonderdeel: Normen en waarden	$\Leftrightarrow$	Ontwikkelingseducatieve inhoud: - Rechten van de mens - Recht op ontwikkeling - Culturele problematiek
---	-------------------	---

- De leerlingen zijn zich ervan bewust dat de slechte leefomstandigheden in Derde Wereldlanden in tegenspraak zijn met artikelen 25 en 26 van de Universele Verklaring van de rechten van de mens.
- De leerlingen kunnen aanvaarden dat mensen in Derde Wereldlanden recht hebben op eigen ontwikkeling.
- De leerlingen kunnen a) noemen dat in veel Derde Wereldlanden culturele problemen voorkomen tussen "meer-westers-georiënteerden" en "meer traditionelen" en kunnen b) deze in verband brengen met het dilemma dat Derde Wereldlanden in het algemeen wel bepaalde modernisering willen, maar dat meningsverschillen bestaan in hoeverre men een zekere daarmee gepaard gaande verwestering wil of moet aanvaarden.

Vakonderdeel:
Dilemma's van het samenleven



Ontwikkelingseducatieve inhoud:
Nationale en internationale spanningen

- De leerlingen zijn zich ervan bewust dat een groot verschil in sociale en economische omstandigheden internationale conflicten teweeg kan brengen.
- De leerlingen kunnen uitleggen dat a) als gevolg van de toenemende armoede en werkloosheid de maatschappelijke tegenstellingen in veel Derde Wereldlanden zijn toegenomen, dat b) dit de oorzaak is van veel interne politieke spanningen, en dat c) deze op hun beurt repressieve overheidsmaatregelen hebben opgeroepen waardoor de schending van de rechten van de mens aanzienlijk is toegenomen.

Vakonderdeel:
Oplossingen (1)



Ontwikkelingseducatieve inhoud:

- Participatie en herverdeling
- Organiseren
- Bilaterale en multilaterale hulp
- Medefinancieringsorganisaties en hun activiteiten

- De leerlingen kunnen uitleggen dat participatie en herverdeling essentieel zijn voor het proces van ontwikkeling.
- De leerlingen zijn zich ervan bewust dat armen in Derde Wereldlanden zich regelmatig moeizaam organiseren (bijvoorbeeld in boerenorganisaties, bewonersgroepen of vakbonden) om in hun land veranderingen te bewerkstelligen, en dat Derde Wereldlanden zich verenigen (bijvoorbeeld in de beweging van niet-gebonden landen of in de UNCTAD) om internationaal veranderingen teweeg te brengen.
- De leerlingen kunnen aangeven dat Derde Wereldlanden enerzijds een beroep kunnen doen op individuele welvarende landen en rijkere Derde Wereldlanden (bilaterale hulp) en anderzijds op instellingen van de Verenigde Naties en op groepen landen als de Europese Gemeenschap (multilaterale hulp).
- De leerlingen kunnen a) een aantal medefinancieringsorganisaties opsommen en kunnen b) aangeven wat hun voornaamste activiteiten zijn.

Vakonderdeel:
Oplossingen (2)



Ontwikkelingseducatieve inhoud:

- Derde Wereldgroepen en hun activiteiten
- Beleid politieke partijen
- Verandering levensstijl

- De leerlingen a) weten welke Derde Wereldgroepen in hun eigen omgeving actief zijn en b) weten welke activiteiten deze ontplooiën.
- De leerlingen kunnen het beleid van politieke partijen betreffende ontwikkelingssamenwerking omschrijven.
- De leerlingen kunnen verband leggen tussen verandering in levensstijl hier (zoals minder vleesconsumptie en minder energie- en grondstoffenverspilling) en ontwikkeling in Derde Wereldlanden.

Vakonderdeel: Eigen keuzen	$\Leftrightarrow$	Ontwikkelingseducatieve inhoud: - Ontwikkelingssamenwerkings- beleid - Ondersteuning medefinancieringsorganisaties en Derde Wereldgroepen - Incidentele acties
--------------------------------------	-------------------	---

- De leerlingen kunnen a) het Nederlands ontwikkelingssamenwerkingsbeleid beoordelen door het te vergelijken met problemen van de bevolking en regeringen van Derde Wereldlanden, en met oorzaken en mogelijke oplossingen van onderontwikkeling, en kunnen b) te kennen geven wat zij daarvan vinden.
- De leerlingen herkennen hoe zij de activiteiten van medefinancieringsorganisaties kunnen ondersteunen en hoe zij in activiteiten van Derde Wereldgroepen kunnen participeren.
- De leerlingen herkennen dat deelname aan incidentele acties voor mensen in Derde Wereldlanden de directe nood van velen kan verlichten, en soms ook kan bijdragen aan het terugdringen van onderontwikkeling.

In bijlage 1 treft u een checklist aan waarmee u na kunt gaan of u de inhoud in het basisprogramma die bij uw vak horen inderdaad aan de orde stelt. Tevens kunt u de daar opgenomen schema's gebruiken om samen met uw collega's van andere vakken na te gaan of uw programma's inhoudelijk en in de tijd op elkaar zijn afgestemd.

7.3 Maatschappijleer en ontwikkelingseducatie in het lbo en het mavo

Voor lbo en mavo staan op de lessentabel slechts twee uur voorgeschreven voor maatschappijleer. Binnen deze beperkte tijd moet een basisprogramma maatschappijleer inclusief ontwikkelingseducatieve inhoud aan de orde worden gesteld. Een complicerende factor is de zogenaamde zorgbreedte die er bestaat. Het lbo kent in principe de niveaus a tot en met c en voor een beperkt aantal vakken het d-niveau. Het mavo kent het d- zowel als het c-niveau. Het basisprogramma dient echter op alle niveaus aangeboden te worden. Uitgaande van de voornoemde doelen zal het duidelijk worden dat niet alle in 7.2 genoemde doelen bij alle leerlingen te realiseren zullen zijn en dat enige niveau-differentiatie binnen de doelen aangebracht zal moeten worden voor het cognitieve niveau van beheersing.

Aan leerlingen die de informatieverwerkende vakken op a- en b-niveau doen, zal men niet al te hoge eisen mogen stellen, als het gaat om de interpretatie van gegevens, het geven van beschrijvingen, enzovoorts. Overigens is er wel geschikte leerstof te vinden voor de verschillende niveaus. Met name voor de a- en b-niveaus lijken de EPOS-onderwijsmaterialen goed bruikbaar. Er wordt leerstof aangeboden in gedifferentieerde vorm: "lees-, kijk- en doe-katernen". Uiteraard is het abstractieniveau niet zo hoog als in meer traditioneel opgezette schoolboeken. Het blijft een moeilijke opgave om over ingewikkelde sociale en politieke problematiek

op eenvoudige en voor ieder begrijpelijke wijze relevante en betrouwbare informatie aan te bieden zonder in valkuilen als simplificatie en stereotypering te vallen.

In een in brede kring aanvaard visiestuk over de maatschappijleer wordt als algemene doelstelling in het vak gezien dat men leerlingen voorbereidt op hun maatschappelijk bestaan, waarbij men zich richt op sociale en politieke problemen die zich in de samenleving voordoen.

Vanwege de opvatting, dat de sociale en politieke vraagstukken en verschijnselen in onderlinge samenhang gepresenteerd dienen te worden, is gekozen voor een thematische benadering.

De themavelden, kaders voor de vakinhouden, geven ruimte voor de behandeling van problemen van sociale en politieke aard.

De themavelden zijn:

opvoeding en vorming, technologie en samenleving, staat en maatschappij, arbeid en vrije tijd, woon- en leefmilieu, internationale verhoudingen.

Een sociaal en/of politiek probleem wordt in de vorm van een thema gepresenteerd en behandeld.

7.4 De inhouden nader bekeken

In afwijking van de voorgaande drie hoofdstukken over aardrijkskunde, geschiedenis en economie, zal hier niet de volgorde worden aangehouden van de ontwikkelingseducatieve inhouden van de maatschappijleer, die in paragraaf 7.2 in de kaders zijn genoemd. Gekozen is voor een structurering naar maatschappijleer-thema's, zoals die in een jaar in lbo- of mavo-3 achtereenvolgens aan de orde zouden kunnen komen. Daarbij zal steeds worden aangegeven hoe inhouden uit het EPOS-leerplanvoorstel bij de betreffende thema's ingepast zouden kunnen worden. De keuze van de navolgende thema's is tot op zekere hoogte arbitrair.

In de gangbare schoolboeken treft men naast de genoemde ook andere thema's aan.

Gezien het beperkte aantal lessen dringt zich echter een keuze op.

Introductielessen maatschappijleer

In dit blok staat de vraag centraal: "Wat zijn maatschappelijke vraagstukken?"

Het zal er vooral om gaan relaties te leggen tussen ervaringen met betrekking tot sociale problemen in de eigen omgeving en maatschappelijke problemen in omvattender samenlevingsverbanden.

Hoe ziet de samenleving eruit?

Hoe kijken mensen tegen problemen aan?

Hoe hangen problemen samen?

Zeer zeker zal hier het armoedeprobleem aan de orde kunnen komen, met name het verschijnsel dat armoede in de Derde Wereldlanden samenhang vertoont met

onderdrukking. Grote verschillen in economische en sociale omstandigheden kunnen leiden tot interne maar ook tot internationale spanningen en conflicten.

Tevens kan inzichtelijk gemaakt worden, dat bepaalde leefomstandigheden strijdig zijn met rechten van de mens. In de lessenserie "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika" treft men uitwerkingen aan rond deze problematiek. Het pakket "La Familia" gaat over de leefomstandigheden van Enrico en probeert duidelijk te maken hoe de bestaande macht het armoedeprobleem negeert. In het onderwijsleerpakket "India" zijn in hoofdstuk vier voorbeelden te vinden van de tegenstelling rijk en arm. Binnen de context van dit blok is het heel goed mogelijk om aan de hand van begrippen als "selectief waarnemen" en "referentiekarakter" duidelijk te maken dat verschillende mensen met verschillende belangen op verschillende manieren met vraagstukken omgaan. Het begrip referentiekader kan aan de orde komen als het gaat om de beleving van de tegenstelling rijk-arm, door de inwoners van een land als India.

Themaveld: staat en maatschappij

Thema: besluitvorming

De centrale vraag in dit blok is: "Hoe gaan we met maatschappelijke vraagstukken om"?

Als we besluiten dat bepaalde verschijnselen al dan niet veranderd moeten worden door middel van menselijk ingrijpen, dringt de vraag zich op hoe dit gebeurt of zou moeten gebeuren.

In dit blok zou aandacht besteed kunnen worden aan het verschijnsel, dat armen zich maar moeizaam organiseren om verandering tot stand te kunnen brengen. Ook zou in dit thema aan de orde gesteld kunnen worden dat participatie en herverdeling een belangrijke rol zouden moeten spelen bij het proces om veranderingen te realiseren.

Wat is en wat zou de invloed op de besluitvorming moeten zijn om noodzakelijke veranderingen tot stand te brengen die onderontwikkeling kunnen verminderen.

In hoofdstuk vier van de lessenserie "India" vindt men teksten en opdrachten bij de titel "Hoe het ook anders kan". Met name komen het georganiseerd verzet tegen onderdrukkende structuren en de effecten ervan aan de orde.

Themaveld: arbeid en vrije tijd

Thema: werken

De kernvraag bij dit thema is: "Wat betekent werken, dan wel niet-werken voor de mens?"

36

De onderwerpen die aan de orde komen en raakvlakken hebben met ontwikkelingseducatie zijn onder andere:
- welke samenhang bestaat er tussen internationale

arbeidsverdeling en nationale verhoudingen?
- welke opvattingen bestaan er in andere culturen over arbeid?
- welke verschillen doen zich voor tussen een industriële en een agrarische samenleving?

In het kader van het thema "werken" kunnen sociaal en politiek ongewenste gevolgen aan de orde komen van werkloosheid en trek naar de stad en naar meer welvarende landen. Het economisch beleid van machtshebbers in Derde Wereldlanden is immers vaak verantwoordelijk voor toenemende werkloosheid en armoede.

Vakbonden, voor zover toegestaan, zijn meestal niet bij machte de strijd aan te gaan.

Acties lokken repressieve overheidsmaatregelen uit. In de lessenserie "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika" geeft het verhaal over het leven van Enrico aan hoe mensen gedwongen worden, als gevolg van het wegvallen van bestaansmogelijkheden, van het platteland naar de stad te gaan.

Deze lessenserie geeft tevens een goede mogelijkheid de beschikbaarheid en de betekenis van "vrije-tijd" in meer welvarende en onderontwikkelde landen te vergelijken. Een mogelijk aandachtspunt vormt het verschil in waardering van arbeid vanuit een sociaal-culturele benadering. Daarbij kan bijvoorbeeld aan de orde komen het werken vanuit de behoefte om maatschappelijk volwaardig te kunnen functioneren versus het werken om te kunnen voorzien in primaire levensbehoeften.

Themaveld: opvoeding en vorming
Thema: communicatie en massamedia

Centrale vraag bij dit thema is: "Waar halen we informatie vandaan en waarop moeten we letten"? Onderwerpen in dit thema die aanknopingspunten geven voor ontwikkelingseducatie zijn onder meer: hoe en door wie wordt nieuws geselecteerd; hoe gekleurd is informatie; monopolie-posities van media, media en macht, enzovoorts. Het probleem is, dat zowel in de welvarende als in de Derde Wereldlanden relatief weinig nieuws verspreid wordt over Derde Wereldlanden. De Westerse wereld neemt met betrekking tot nieuwsverspreiding een monopoliepositie in en is derhalve in staat nieuws te selecteren en te kleuren. Wat betreft de nieuwsvoorziening, ook over eigen land en continent, zijn Derde Wereldlanden nog te zeer afhankelijk van Westerse persbureaus. Het verdient zeker de aandacht om leerlingen duidelijk te maken dat een goede nieuwsvoorziening over eigen land en werelddeel tevens een rol kan spelen bij het terugdringen van onderontwikkeling. Het ontbreken van een voldoende en betrouwbare nieuwsvoorziening kan opgevat worden als interne en externe hindernis waar Derde Wereldlanden voorstaan.

Er is een verband met ongunstige internationale machtsverhoudingen zoals bijvoorbeeld tot uiting komt in de monopoliepositie van Westerse landen met betrekking tot massamedia. Ontwikkelingssamenwerking kan, mede door het stimuleren van eigen nieuwsvoorziening, een bijdrage leveren tot het terugdringen van onderontwikkeling.

In de lessenserie "Afrika, Zambia bijvoorbeeld", komt in blok D (over gezinsleven in een dorp in Guinée-Bissau) aan de orde dat krant en radio in de samenleving een zeer beperkte plaats innemen.

Themaveld: internationale verhoudingen

Thema: leven in een ontwikkelingsland

Centrale vraag in dit thema is: "Hoe kan de kwaliteit van het bestaan in ontwikkelingslanden verbeterd worden"? Het is vanzelfsprekend, dat in dit blok ontwikkelingseducatieve inhoud zeer breed aan bod komen aan de hand van vragen als:

- wat zijn de kenmerken van het leven in een ontwikkelingsland?
- wat zijn mogelijke oplossingen?
- welk standpunt neem ikzelf in?

Zeer bruikbaar in het kader van dit thema is de lessenserie "Afrika, Zambia bijvoorbeeld", dat handelt over leven in een ontwikkelingsland.

Vrijwel alle EPOS-leerinhouden zijn in verband te brengen met dit pakket.

Een aantal ervan willen we hier kort aanstippen. Leerlingen moeten inzicht verwerven in het feit dat onderontwikkeling het gevolg is van samenhangende interne en externe omstandigheden, die veroorzaakt zijn door ongunstige nationale en internationale machtsverhoudingen zoals die bestaan hebben of nog bestaan. Blok B van de serie "Afrika, Zambia bijvoorbeeld", gaat over de problematiek van Zambia mede als gevolg van honderd jaar Britse overheersing. Op verschillende plaatsen komt tevens de culturele problematiek aan de orde.

"Sommige Zambianen zeggen nu: de twee werelden waarin wij leven bestaan echt. Terug naar vroeger kan niet. Zwarte Europeanen worden kan ook niet. We zullen de beste dingen uit de twee werelden moeten gebruiken". ("Afrika, Zambia bijvoorbeeld", pag. 45).

Leerlingen moeten inzicht krijgen in het feit dat er in Derde Wereldlanden culturele problemen voorkomen tussen meer en minder Westers georiënteerde benaderingen, mede als het gaat om de invoering van bijvoorbeeld moderne technologieën.

In het genoemde pakket is een blok met leeropdrachten opgenomen dat ingaat op hulp aan Derde Wereldlanden, fouten die bij de hulpverlening gemaakt zijn en het optimaliseren van de kwaliteit van hulpverlening.

In dit verband is de lessenreeks "India", met name de hoofdstukken vier en vijf over de sociaal-economische situatie van India en de ontwikkelingssamenwerking, ook

zeer bruikbaar. Een en ander zal gerelateerd kunnen worden aan de vraag hoe welvarende landen, met name ook Nederland, kunnen bijdragen aan het terugdringen van onderontwikkeling.

Themaveld: staat en maatschappij

Thema: politiek

De centrale vraag bij dit thema is: "Hoe werkt onze parlementaire democratie?"

In dit thema is er met name een aanknopingspunt te vinden met het onderwerp: hoe wordt in de politiek over bepaalde vraagstukken gedacht?

Leerlingen moeten kunnen herkennen hoe het beleid van verschillende politieke partijen is inzake ontwikkelingssamenwerking.

Tevens kan aan de orde worden gesteld dat Derde Wereldlanden een beroep kunnen doen op welvarende landen en instellingen. Voor dit onderdeel kan men putten uit de lessenserie "Afrika, Zambia bijvoorbeeld", waar bilaterale en multilaterale hulp aan de orde komen.

Eveneens geeft het pakket "India" voorbeelden. Hierin wordt ingegaan op beleidskwesties betreffende het terugdringen van onderontwikkeling.

In zoverre de doelstelling van maatschappijleer beoogt leerlingen tot kritische en creatieve stellingname te brengen, op grond waarvan handelen mogelijk wordt, past het binnen dit blok om ook aandacht te besteden aan buitenparlementaire acties en initiatieven, die de bedoeling hebben het beleid ten aanzien van onderontwikkeling te beïnvloeden.

7.5 Besluit

In schema 10 is een aantal zaken uit de voorgaande tekst nog eens samengevat. De ontwikkelingseducatieve inhoud, die in het EPOS-leerplanvoorstel aan maatschappijleer zijn toebedacht, zijn afgezet tegen de genoemde maatschappijleer-thema's. De inpasbaarheid van de ontwikkelingseducatieve inhoud blijkt duidelijk uit het schema.

Schema 10 Ontwikkelingseducatie en het maatschappijleeronderwijs: Mogelijkheden voor inpassing in derde klassen lbo en mavo

Thema's en themavelden maatschappij- leer	Introductielessen maatschappijleer	Besluitvorming Staat en maat- schappij	Werken Recht op vrije tijd	Opvoeding en vorming	Communicatie en massamedia	Internationale verhoudingen	Leven in een ont- wikkelingsland	Politiek Staat en maatschappij
Epos inhouden								
Perioden	aug/sept	okt/nov	dec	jan/febr	maart/april	mei/juni		
Nationale en internationale spanningen	x		x					
Rechten van de mens	x		x		x			
Organiseren		x						
Participatie en herverdeling		x						
Nationale en internationale machtsverhoudingen		x			x			
Culturele problematiek			x		x			
Recht op ontwikkeling				x	x			
Ontwikkelingssamenwerkings- beleid				x	x			
Bi-laterale en multi-laterale hulp					x			
Beleid politieke partijen								x
Derde Wereldgroepen en hun activiteiten								x
Ondersteuning Derde Wereldgroepen								x
Incidentele acties								x

andere mogelijkheden in de school

8.1 Andere vakken

In dit docentenboek staan de mogelijkheden centraal die de vier mens- en maatschappijvakken hebben om ontwikkelingseducatie vorm te geven. Het accent op aardrijkskunde, geschiedenis, economie en maatschappijleer houdt niet in dat andere schoolvakken voor ontwikkelingsecucatie geen betekenis hebben.

Godsdienst en katechese

Deze vakken bieden goede mogelijkheden om ontwikkelingseducatie te bedrijven. Want de ontwikkelingsproblematiek heeft ook te maken met religieus bepaalde waarden en normen van mensen in Derde Wereldlanden. De waarden en normen die in de Westerse wereld ten grondslag liggen aan ontwikkelingssamenwerking lenen zich goed voor een behandeling in deze vakken. Hetzelfde geldt voor het dieper ingaan op ieders individuele verantwoordelijkheid (1).

Het basisprogramma ontwikkelingseducatie kan ook docenten van deze vakken houvast bieden bij hun onderwijs over het Noord-Zuidvraagstuk. Godsdienst en katechese zijn in het leerplanvoorstel ontwikkelingseducatie overigens slechts in het kort behandeld, omdat er niet van uit kan worden gegaan dat deze vakken in alle scholen zijn ingevuld.

In de meeste godsdienst/katachesemethoden treffen we het Noord-Zuidvraagstuk nauwelijks aan. Slechts een enkel schoolboek vermeldt deze zaken, vaak echter zo marginaal en soms zo tendentiekus, dat van een serieuze aanpak geen sprake kan zijn (2).

Er zijn gelukkig wel uitzonderingen. In de methode "Overwegen, tussen vraag en antwoord" van Bartels e.a. wordt bijvoorbeeld een goed poging gedaan de Noord-Zuidproblematiek aan de orde te stellen. Ook in de produkten die uit experimentele projecten zijn ontstaan, treffen we dit onderwerp aan. Bijvoorbeeld in materialen van het LOGO-project (Centraal Pedagogisch Studiecentrum) en in de katecheseprojecten voor derde en vierde klassen lbo en mavo die werden ontwikkeld door het Hoger Kathetisch Instituut en het Katholiek Pedagogisch Centrum.

Dat we het Noord-Zuidvraagstuk in de meeste methoden nauwelijks aantreffen, wil geenszins zeggen dat er in scholen op levensbeschouwelijke grondslag niets aan kan gebeuren. Er zijn veel protestants-christelijke

scholen, die regelmatig onderwijsprojecten organiseren, bijvoorbeeld naar aanleiding van de Derde Wereldprojecten van de Unie School en Evangelie". Daarnaast zijn er veel Rooms Katholieke scholen die uitgebreid aandacht besteden aan het Noord-Zuidvraagstuk tijdens: de Vredesweek in september, Solidaridad in november, de vieringen en de vastentijd die zoals bekend in het kader van de vastenactie geheel op de Derde Wereld is gericht.

De betrokken organisaties brengen ook goed materiaal uit, dat evenwel niet steeds voor scholen klaar is gemaakt. Wel goed op scholen afgestemd zijn bijvoorbeeld de themaboekjes uit de serie "Het armoedevraagstuk als uitdaging aan de oecumene": "De ene kerk, luisterend naar de armen"; "De ene kerk, lerend van de armen"; "De ene kerk, solidair met de armen". Deze boekjes (1983-1985) die zijn geschreven door Tije Brattinga, worden, in opdracht van de Sint Willibrord Vereniging en de Raad van Kerken in Nederland, uitgegeven door de Horstink in Amersfoort. Het informatiehuis Bijeen in Den Bosch tenslotte brengt maandelijks als documentatiemateriaal een "landenwijzer" uit. Hierin wordt speciale aandacht besteed aan arme en onderdrukte bevolkingsgroepen in Derde Wereldlanden.

Natuuronderwijs, taalonderwijs en expressie-onderwijs

In het EPOS en ook daarbuiten is geëxperimenteerd met het inpassen van aspecten van het Noord-Zuidvraagstuk in de vakken die samen als "natuuronderwijs" aangeduid kunnen worden. Over de bedoelde EPOS-experimenten zijn afzonderlijke publikaties verschenen (zie publikatieoverzicht). In dit docentenboek blijven de mogelijkheden van het natuuronderwijs in deze buiten beschouwing.

Tenslotte is door verschillende verzorgende instellingen en groepen veel werk verzet om het Noord-Zuid-vraagstuk een plaats te geven in vakken die hier nog niet zijn genoemd, bijvoorbeeld in het moedertaalonderwijs en het expressie-onderwijs. In het bestek van dit boek wordt ook aan deze vakken geen aandacht geschonken.

8.2 Anders dan in afzonderlijke vakken

In het kader van EPOS is ervaring opgedaan met programma- en materiaalontwikkeling voor en met scholen die werken met leergebieden in plaats van afzonderlijke vakken. In het leerplanvoorstel wordt over ontwikkelingseducatie in "Scholen in vernieuwing" het volgende gezegd.

"Het Noord-Zuidvraagstuk is bij uitstek een thema dat thuishoort in een leergebied "mens en maatschappij". Onderwijs in "mens en maatschappij" is er immers op gericht dat leerlingen actuele en historische onderwerpen en problemen uit de sociale en politieke werkelijkheid leren analyseren en dat zij kennismaken met en zoeken naar oplossingen in dit verband. Het

basisprogramma ontwikkelingseducatie sluit goed bij deze doelstelling aan. Het kan dan ook in zijn geheel in dit leergebied worden ondergebracht. Op veel "scholen in vernieuwing" wordt gekozen voor min of meer thematische benaderingen, die worden afgewisseld met cursorische onderdelen die meer vakgebonden zijn. Het schema "ontwikkelingseducatieve afstemming voor vakken" (in dit handboek verwerkt in de hoofdstukken 4 t/m 7, red.) biedt een goed uitgangspunt voor de behandeling van het Noord-Zuidvraagstuk op deze scholen."

1.3 Afstemming en planning

Bij herhaling is in de voorgaande hoofdstukken gesteld dat afstemming tussen vakken bij ontwikkelingseducatie heel belangrijk is, om overlap te voorkomen en hiaten op te sporen. Bijlage 1 geeft u zoals gezegd een instrument hiervoor in handen. Afstemming en planning kunnen op verschillende manieren worden vastgelegd, bijvoorbeeld in deelschoolwerkplannen of in periodeplannen. Schema 11 geeft u een voorbeeld hoe de longitudinale planning van ontwikkelingseducatie in een tweejarige heterogene brugperiode lbo/mavo worden beschreven. Het is afkomstig uit een deelschoolwerkplan ontwikkelingseducatie, zoals dat in het kader van EPOS in de R.K. Scholengemeenschap "Hertog Jan" is ontwikkeld. Schema 12 toont als voorbeeld een periodeplan voor het mavo, ook in EPOS ontwikkeld. Het is heel goed bruikbaar voor afstemming en planning. Schema 13 tenslotte laat zien hoe de doelformuleringen uit het leerplanvoorstel concreet gemaakt kunnen worden, zodat inhoudelijk overleg hierover met collega's wordt vergemakkelijkt. De waarden van dergelijke documenten en schema's zijn ook dat ze afstemming en planning inzichtelijk maken en dus bevorderen.

Noten

1. W. Ytsma, "Ontwikkelingseducatie en godsdienstonderwijs". In: *Ontwikkelingseducatie*, 1986, no. 11, pag. 2-3.
2. *Idem.*

Schema 11 Longitudinale opbouw van ontwikkelingseducatie in de tweejarige heterogene brugperiode lbo/mavo op de R.K. Scholengemeenschap "Hertog Jan" te Den Bosch

Leerjaar	Periode	Blok(ken)	Betrokken vak leergebied	Centrale vragen	Thema's/themaveld
1	sept	A	Kat	Hoe kan geld in deze wereld het best besteed worden?	Ontwikkeling/ontwapening
1	sept	B	Kat	Hoe worden mensen zelfstandig in verschillende kulturen?	Op eigen benen
1	nov	C	Kat	Hoe komt het dat mensen soms buitengesloten worden?	Ruimte..... ook voor jou
1	febr	D	Kat	Hoe kun je als mens meeleven met andere mensen?	Méeleven
1	febr/april	E	A/G, Ned, Wis, KdN, Handel en wisselend nog andere vakken (in het kader van thematisch vakken-geïntegreerd onderwijs)	Waarom leven mensen in groepen en waarom moet je om in een groep te kunnen funktioneren iets van jezelf 'inleveren'?	"Samenlevingsvorm" (thema) "Het vinden van samenlevings- "vormen" (themaveld)
1	mei/juni	F	Kat	Hoe kun je vorm geven aan eigen idealen?	Dromen
2	aug/nov	G	A/G	- Hoe is te verklaren dat het relatief rijke Zuid Amerika zo overwegend arm is geworden? - Welke invloed heeft het westen momenteel op economisch, kultureel, sociaal en milieugebied op Zuid Amerika? - Hoe verhouden zich ontwikkelingen op economisch gebied tot die op sociaal, kultureel en milieugebied?	Arm zijn in het rijke Zuid Amerika (thema) Funktioneren als wereldburger (themaveld)
2	sept/okt	H	Kat	Houdt wapening ontwikkeling tegen? Hebben mensen in deze wereld gelijke kansen?	In de leerschool van het leven
2	nov/jan	I	A/G	Hoe ziet de wereld van de arbeid eruit in onze eigen samenleving, in de Derde Wereld en in de 19de eeuw op de volgende punten: - waarom werken mensen? - hoe zijn de arbeidsomstandigheden? - waar werken mensen? - hoe zijn de arbeidsverhoudingen?	Arbeid (thema) Het funktioneren als wereldburger (themaveld)
2	febr	J	Kat	Wat doe je als ontwikkelingswerker in een ontwikkelingsland?	Nieuw, alles kan anders
2	febr/mei	K	A/G	Waarom worden mensen die 'anders' zijn in sommige omstandigheden en op bepaalde plaatsen als minder beschouwd?	Anders, maar niet minder (thema) Funktioneren als wereldburger (themaveld)
2	maart/april	L	Kat	Hoe kijk je aan tegen buitenlanders/vreemdelingen?	Jezelf worden, uit en thuis

Bron: Blankert W. (1985) "Periodeplan "ontwikkelingseducatie" voor het mavo". Eerste concept. Enschede: SLO.

Schema 13 Fragment van een concretisering van het basisprogramma ontwikkelingseducatie, ontwikkeld in het kader van het periodenplan voor het mavo

Element uit basisprogramma	Uitwerkingsmogelijkheid	Verdere concretisering
De leerlingen kunnen verschillende manieren waarop burgers in Nederland kunnen bijdragen aan het verminderen van onderontwikkeling beschrijven en interpreteren.	De leerlingen kunnen a) een aantal medefinancieringsorganisaties opsommen, kunnen b) aangeven wat hun voornaamste activiteiten zijn, en kunnen c) herkennen hoe zij activiteiten van deze organisaties kunnen ondersteunen.	In Nederland zijn heel wat particuliere organisaties actief in de Derde Wereld. De vier grootste zijn: Cebemo, R.K. met een band met heel wat kerkelijke organisaties, hier en in de Derde Wereld. ICCO, Prot. Chr. ook hier geldt: een band met de kerk hier en daar. De NOVIB, openbaar, besteedt ook veel aandacht aan de aandacht voor de Derde Wereld in Nederland. HIVOS, een humanistische organisatie.
	De leerlingen a) weten welke Derde-wereldgroepen in hun eigen omgeving actief zijn, b) weten welke activiteiten deze ontplooiën, en c) herkennen hoe zij hierin kunnen participeren.	De medefinancieringsorganisaties worden voor 75% betaald door ontwikkelingssamenwerking. De Cebemo en ICCO krijgen de overige 25% door allerlei kerkelijke acties, de NOVIB door eigen acties in Nederland.
	De leerlingen kunnen a) het beleid van politieke partijen betreffende ontwikkelingssamenwerking omschrijven, en b) herkennen hoe zij dit beleid kunnen steunen en beïnvloeden.	Jij zou ook een geldelijke bijdrage hieraan kunnen leveren of informeren wat je verder kunt doen. Verder zijn er nog allerlei groepen in Nederland actief. Bij de Derde Wereld Winkel in de buurt kun je inlichtingen krijgen, over deze groepen, over de problemen in de Derde Wereld en over de bijdrage die jij zou kunnen leveren. Als je lid van een kerkgenootschap bent, dan zijn ook daar zeker groepen actief. Alle grote politieke partijen in Nederland zijn voor ontwikkelingshulp, op papier en in de praktijk bestaat er weinig verschil. Met de mond geeft de V.V.D. minister Schoo de voorkeur aan een grote plaats voor bedrijfsleven, maar in de praktijk was dat onder P.v.d.A. minister Pronk niet anders.

deel

**ontwikkelingseducatie: hoe doe
je dat?**





9. Een lessenplan ontwikkelingseducatie:
plaats en functie
10. De structuur van een lessenplan
11. Bepaling en formulering van de
doelstellingen
12. Keuze en ordening van de leerstof
13. Didactische vormgeving
14. Beoordeling en toetsing

een lessenplan ontwikkelingseducatie: plaats en functie

9

9.1 Inleiding

In het voorafgaande is het inhoudelijk kader geschetst van ontwikkelingseducatie in de eerste fase van het voortgezet onderwijs (deel I) en is ingegaan op de mogelijke bijdragen daaraan vanuit de verschillende mens- en maatschappijvakken (deel II).

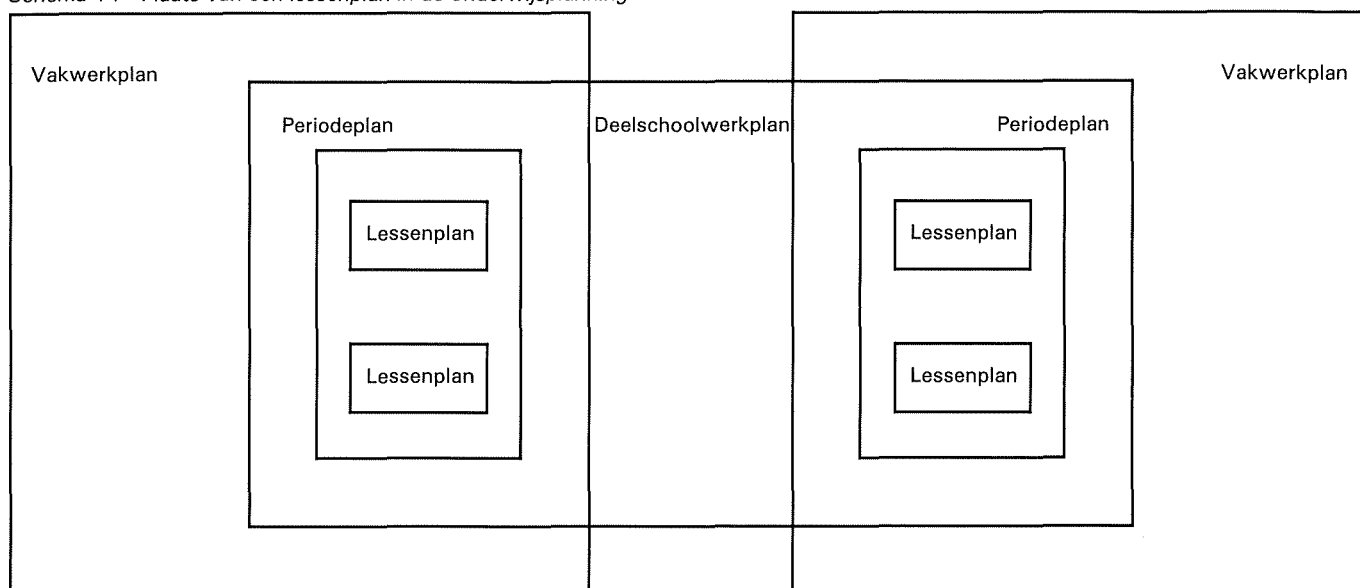
In dit deel dalen we af naar het niveau van de les. Doel van dit derde deel is te laten zien op welke manier u ontwikkelingseducatie gestalte kunt geven in de lespraktijk. De vorm waarin we dit doen is die van aanwijzingen voor een systematische opbouw van een lessenplan ontwikkelingseducatie (1). Deze aanwijzingen zullen geïllustreerd worden met voorbeelden uit de verschillende, in EPOS ontwikkelde, onderwijsleerpakketten. Op die manier slaan we twee vliegen in één klap. We bieden een "handleiding" voor het opzetten van lessen over het Noord-Zuidvraagstuk, en we geven concrete informatie over lesmateriaal en lessenplannen uit het EPOS.

De hoofdstukken 9 en 10 gaan over de plaats, functie en structuur van een lessenplan. Ze bieden het formele kader, dat in de hoofdstukken 11, 12, 13 en 14 zal worden ingevuld met suggesties en voorbeelden.

9.2 Lessenplan, periodeplan, vakwerkplan en deelschoolwerkplan

Een lessenplan ontwikkelingseducatie bevat de praktische planning van een reeks lessen over één thema binnen het leerstofgebied ontwikkelingseducatie. In een vak zullen meerdere lessenreeksen over het Noord-Zuidvraagstuk worden gegeven. Zo'n lessenplan staat daarom, als het goed is, niet op zichzelf maar is er één in een reeks. Een aantal lessenplannen beslaat met elkaar de planning van een periode en kunnen samengevat worden in een periodeplan. Dat periodeplan ontwikkelingseducatie maakt deel uit van het normale vakwerkplan (schema 14). Het geeft een overzicht van welke lessenreeksen in welk leerjaar en in welke periode aan de orde komen.

Schema 14 Plaats van een lessenplan in de onderwijsplanning



Het Noord-Zuidvraagstuk wordt in meer vakken of vakkencombinaties behandeld. Verschillende vakwerkplannen bevatten dus een periodeplan ontwikkelingseducatie. Vaak zullen deze inhoudelijk en in de tijd niet goed op elkaar afgestemd zijn. Uitzonderingen hierop komen bijvoorbeeld voor als een school ook aandacht aan het Noord-Zuidvraagstuk besteedt in de vorm van vakkensamenwerkingsprojecten. Afstemming tussen vakken is zoals gezegd echter van groot belang, ook als er niet sprake is van dergelijke projecten.

Het is daarom zinvol om in het schoolwerkplan een apart deel op te nemen over ontwikkelingseducatie. In zo'n deelschoolwerkplan kan men samenvatten wat er op school, wanneer en door wie aan ontwikkelingseducatie gedaan wordt. De periodeplannen kunnen hierin worden samengevoegd en op elkaar afgestemd (zie schema 14). Een dergelijk document bevordert de bezinning op doel, uitgangspunten, inhoud, planning en didactiek van ontwikkelingseducatie. Het laat keuzes zien en vormt het uitgangspunt voor verdere ontwikkeling. Binnen het EPOS-project zijn vijf voorbeeldmatige deelschoolwerkplannen ontwikkeld (schema 15).

Schema 15 Deelscholenwerkplannen EPOS-project

School	Schooltype	Denominatie	Betrokken instituut
1. Chr. Sch. Gemeenschap "Bosspark" te Alphen a/d Rijn	leao/lhno/ihno en lto	prot. christelijk	CEVNO
2. Burgemeester Harmsma-school te Gorredijk	lbo/middenschool/mavo	openbaar	Polemologisch Instituut (PI)
3. R.K. Sch. Gemeenschap "Hertog Jan" te Den Bosch	leao/lmo/mavo	rooms katholiek	Studiecentrum voor Vredesvraagstukken (SVV)
4. Leon van Gelder Middenschool te Groningen	middenschool	openbaar	PI
5. Sonsbeek Scholengemeenschap te Arnhem	middenschool	openbaar	SVV

Deze plannen laten zien hoe momenteel op uiteenlopende wijze in scholen aandacht wordt besteed aan ontwikkelingseducatie.

Naast deze deelschoolwerkplannen is er binnen het EPOS voor elk schooltype een periodeplan ontwikkelingseducatie gemaakt. Deze plannen zijn gebundeld in de publikatie "Periodeplannen ontwikkelingseducatie voor lbo/mavo, havo/vwo en VbaO" (2). Ze laten zien hoe het basisprogramma ontwikkelingseducatie over meerdere vakken en leerjaren verdeeld kan worden. De afstemmingsvoorstellen uit deel II van dit handboek zijn hierin verwerkt.

9.3 Vragen waarop het lessenplan een antwoord geeft

Een lessenplan is dus geen onderwijsleerpakket, maar een document waarin de uitgangspunten, doelstellingen, leerstof, leermiddelen, werkvormen en wijze van toetsing staan voor een lessenreeks over één thema. In veel gevallen is het de handleiding van een onderwijsleerpakket.

De vragen waarop een lessenplan antwoord moet geven zijn:

- a waarom en waartoe wordt er onderwezen en geleerd?
- b wat wordt er onderwezen en geleerd?
- c hoe wordt er onderwezen en geleerd?
- d hoe worden de resultaten beoordeeld?

Noten

1. Bij de keuze en formulering van deze aanwijzingen is gebruik gemaakt (deels in de vorm van letterlijke overname) van onderstaande publikaties. Beide eerstgenoemde publikaties berusten op brede praktijkervaring.
 - D. Lockhorst, en A. van der Meer (1985), *Kursusmap Leerplanontwikkeling*. Amsterdam: D'Witte Leli (Nieuwe Lerarenopleiding).
 - H. Tierolf, (1983), *Aanwijzingen voor het ontwikkelen van een lessenplan maatschappijleer*. Enschede: Stichting voor de Leerplanontwikkeling.
 - Chr. Bartelds, (1984), *Ontwikkelingseducatie als morele vorming*, Interne publikatie. Enschede: Stichting voor de Leerplanontwikkeling.
2. P. Knoester, (red.) (1986), *Periodeplannen ontwikkelingseducatie voor lbo/mavo, havo/vwo en VBAO*. Enschede: Stichting voor de leerplanontwikkeling.

de structuur van een lessenplan

10

10.1 Inleiding

"Waarom, waartoe, wat, hoe en met welk resultaat" zijn de vragen waarop een lessenplan antwoord moet geven. Alvorens aan te geven hoe deze vragen voor ontwikkelingseducatie kunnen worden beantwoord en binnen de verschillende onderwijsleerpakketten van het EPOS zijn beantwoord, is eerst een excursie nodig in het lexicon van de didactiek. Het doel hiervan is de introductie en omschrijving van de begrippen die in de volgende hoofdstukken zullen worden gebruikt.

10.2 Waarom en waartoe?

De onderwijskunde en in het bijzonder de didactiek heeft – zeker in het verleden – nogal eens het verwijt gekregen van doel-fetisjisme: een pre-occupatie met doelstellingen en een sterk deductieve manier van leerplanontwikkeling en lesprogrammering vanuit zorgvuldig gekozen doelstellingen. De ervaring hiermee heeft geleerd dat het verstandiger is om doelstellingen te beschouwen als gelijkwaardig aan de andere elementen in een lessenplan. Goed geformuleerde doelstellingen moeten de criteria leveren waarop de opzet van het lessenplan en de leerresultaten bij de leerlingen beoordeeld kunnen worden. Niet meer, maar ook niet minder.

Binnen de vraag naar de doelstellingen onderscheiden we algemene bedoelingen, produktdoelen, procesdoelen en vragen voor leerlingen.

De *algemene bedoeling* geeft een richting van het programma aan. Het bevat de centrale vraagstelling van de lessenreeks. Opdat deze algemene doelstelling ook voor de leerlingen duidelijk wordt, is het goed om deze te vertalen in een voor leerlingen begrijpelijke *vraag of vragen*.

De algemene bedoeling wordt verder geconcretiseerd in *proces-* en *produktdoelen*. Het verschil tussen deze twee typen doelstellingen wordt duidelijk in schema 16.

Schema 16 Vergelijking produkt- en procesdoelen

Produktdoel	Procesdoel
1. kennis en vaardigheden	vaardigheden en houdingen
In een produktdoel wordt aangegeven welke kennis dit lessenplan wil overdragen en welke vaardigheden het daarbij wil ontwikkelen. Het procesdoel verwijst naar de complexe vaardigheden en houdingen waaraan het lessenplan een bijdrage levert.	
2. korte termijn	lange termijn
Het produktdoel moet met de lessenreeks worden bereikt; aan het procesdoel wordt een bijdrage geleverd.	
3. meestal leerstofgebonden	niet leerstofgebonden
Het kunnen beschrijven van mogelijke manieren om vanuit Nederland bij te dragen aan terugdringing van onderontwikkeling is specifiek aan ontwikkelingseducatie gebonden. "Leren discussiëren" kan men zowel bij ontwikkelingseducatie als binnen een project bij algemene technieken.	
4. vaak voorwaardelijk in een cursusopbouw	niet voorwaardelijk
Behandeling van de industriële ontwikkeling van Brazilië heeft weinig zin wanneer niet eerst de elementaire topografie van het land is doorgenomen. Men kan echter best overgaan tot een volgend thema van ontwikkelingseducatie ook al zijn de leerlingen nog niet volleerd in het schrijven van een verslag.	
5. redelijk te normeren	minder goed te normeren
Bij de toetsing van kenmerken van armoede kan men eisen dat leerlingen een score van 80% halen. Het is vrijwel onmogelijk aan te geven tot op welk niveau een leerling "zich bewust moet zijn van het geheel van normen en waarden dat tot uitdrukking komen in de mensenrechten".	
6. toetsing aan leerlingengedrag	toetsing aan onderwijsaanbod
Of men een produktdoel heeft bereikt wordt onderzocht door leerlingen in de één of andere vorm een toets af te nemen. Het is echter bijzonder lastig, zo niet onmogelijk, om na te gaan of een leerling een houding van betrokkenheid heeft ontwikkeld. Dit is echter een belangrijk doel van ontwikkelingseducatie. De evaluatie hiervan heeft echter een ander karakter. Niet de leerling, maar het onderwijsaanbod wordt getoetst. De docent zal in zijn leerplan moeten kunnen aangeven op welke wijze en hoe frequent met de leerlingen aan de betreffende doelstelling wordt gewerkt.	

Het zal duidelijk zijn dat bij ontwikkelingseducatie produkt- en procesdoelen elkaar aanvullen en naast elkaar in het lessenplan opgenomen zouden moeten worden.

10.3 Wat?

De algemene vraag naar de inhoud zal uitgesplitst worden in de volgende drie deelvragen:

- naar de thema-keuze
- naar de leerstofeenheden
- naar de begrippen.

Begrippen

De idee om de leerstof te structureren rond begrippen is een zeer belangrijk element in de hier gegeven "aanwijzingen" voor lesprogrammering. Waarom? De mens heeft de gewoonte waarneembare voorwerpen en verschijnselen van de hem omringende wereld in groepen te verdelen, te classificeren. Zo ontstaan *begrippen* als armoede, Derde Wereld, onderontwikkeling. Door denkarbeid ontdekt de mens *relaties die tussen*

begrippen bestaan. Voorbeeld: medische voorzieningen mogen voorhanden zijn in een ziekenhuis, maar de zieken op het platteland in Derde Wereldlanden leven vaak te ver weg om het hospitaal te bereiken of missen de transportmogelijkheden. Als zij al een ziekenhuis kunnen bereiken, missen zij vaak het geld om de medische hulp te betalen. Uit de relatie die er bestaat tussen de begrippen afstand, transport en kosten ontstaat het nieuwe begrip van hogere orde "toegankelijkheid". Zo ontstaat er een heel *netwerk van begrippen* dat de mens gebruikt om ordening te brengen in de chaotische werkelijkheid waarin hij zich bevindt. De wetenschap legt er zich op toe een zo efficiënt en ondubbelzinnig mogelijk stelsel van begrippen op te bouwen.

Het is de taak van onderwijs om de meest centrale begrippen en de belangrijkste verbindingen in het netwerk voor leerlingen duidelijk te maken. Bij de behandeling van de leefomstandigheden van mensen in Derde Wereldlanden gaat het bijvoorbeeld om begrippen als "beschikbaarheid" en "toegankelijkheid" van goederen en diensten. Daarbij is het niet de bedoeling de wetenschappelijke begrippen zo snel mogelijk in te voeren, maar het is wel van belang dat de docent duidelijk voor ogen heeft om welke begrippen het gaat. Het aangrijpingspunt voor het leerproces ligt altijd in de werkelijkheid, in het concrete materiaal. Het gaat erom de leerlingen de principes zelf in dit materiaal te laten ontdekken. Daarbij is het uiteraard niet de bedoeling dat zij zelf het wiel uitvinden. Docenten ondersteunen het leerproces, in de eerste plaats door de keuze van het leermateriaal en het tempo en de volgorde waarin dit wordt aangeboden. Door de juiste verwerkingsopdrachten te geven wordt de zelfstudie van de leerling op gang gebracht en gericht.

De kern van het leerproces ligt niet in de reproductie van leerstof (uit het hoofd leren) maar in de bewerking ervan. Leerstof op deze manier gehanteerd wordt ontwikkelingsmateriaal voor kinderen. De keuze van het leermateriaal is gebaseerd op degelijk inzicht dat de docent (of leerplanontwerper) heeft van de betreffende begrippenstructuur. Terwijl de begrippenstructuur voor de docent uitgangspunt is van zijn didactische opbouw is hij voor de leerling eindpunt van een leerproces, dat steeds de lijn volgt van concreet naar abstract.

Wanneer men de betekenis van een centraal begrip omschrijft, maakt men gebruik van andere, meestal meer concrete begrippen. Er bestaat een begrippenstructuur, men kan *basisbegrippen* en *neven- en ondergeschikte begrippen* onderscheiden.

Voorbeeld: het basisbegrip "toegankelijkheid" wordt verduidelijkt met de begrippen afstand, slechte wegen, kosten, loon, enz.

Leerstofeenheden

Basisbegrippen en overige begrippen vormen het geraamte van de leerstof die binnen een thema wordt aangeboden. De begrippenstructuur zegt nog niets over de

leerstofvolgorde. Dat komt tot uitdrukking in de verdeling van de leerstof in leerstofeenheden. Een *leerstofeenheid* bevat één of meer lessen waarin één aspect van het thema aan de orde komt.

Thema's

Begrippen en leerstofeenheden vormen de handvatten voor ordening van de leerstof binnen een lessenserie. De verdeling van de leerinhouden voor ontwikkelingseducatie in het deelschoolwerkplan zal in veel gevallen gaan in de vorm van *thema's*.

10.4 Hoe?

Bij de beantwoording van de vraag naar het hoe, zal men zich moeten uitspreken over:

- de didactische principes
- de vormingsprincipes
- de werkvormen
- de leermiddelen.

Didactische principes zijn "handreikingen" voor de praktijk van het onderwijs, die kunnen worden afgeleid uit wat er via wetenschappelijk onderzoek bekend is over hoe kinderen (en volwassenen) leren en onderwezen kunnen worden. Een didactisch principe legt de verbinding tussen een gewenst leerproces en de methodiek die men in de klas gebruikt. De verschillende didactische principes verwijzen naar verschillende vormen van leren.

Voor het verwerven van *kennis en inzicht* is binnen het EPOS-project gekozen voor de volgende didactische principes (schema 17).

Schema 17 *Didactische principes voor kennis en inzicht*

Algemeen geldige didactische principes:

1. Leren van concreet naar abstract
2. Leren door doen
3. Leren door variatie

Uitgewerkt in:

Didactische principes gericht op informatie verwerven:

1. Principe van set (richten van de aandacht)
2. Principe van het stellen van vragen
3. Principe van de informatieve concretisering van materiaal
4. Principe van de illustratieve concretisering van materiaal
5. Principe van het leren door vergelijken en contrast
6. Principe van het leren door gevarieerde herhaling en samenvatting

Didactische principes gericht op probleem oplossen:

1. Leren door analyse
2. Leren door intuïtie
3. Leren door het stellen van hypothesen

Ontwikkelingseducatie is meer dan alleen het bijbrengen van kennis en inzicht. Er wordt ook mee beoogd een bijdrage te leveren aan de *morele vorming* van leerlingen. Binnen de morele vorming moet men

onderscheid maken tussen waardenontwikkeling en waardenoverdracht. Bij waardenontwikkeling gaat het om leren "waarderen" en kiezen in morele dilemma's. Bij waardenoverdracht gaat het om het bewust of onbewust ontwikkelen van bepaalde waarden en daaruit voortvloeiende houdingen. Binnen ontwikkelingseducatie gaat het daarbij om de bevordering van een belangstellende, open, tolerante en betrokken houding ten opzichte van mensen, situaties en ontwikkelingen in de Derde Wereld. Binnen het EPOS is gekozen voor de volgende *vormingsprincipes* om deze houding te bevorderen (schema 18).

Didactische principes en vormingsprincipes zijn abstracties die geconcretiseerd moeten worden in werkvormen en in de keuze en vormgeving van leermiddelen. De principes krijgen handen en voeten in leermiddelen en werkvormen.

Schema 18 Principes attitude-vorming ontwikkelingseducatie

-
- principe van de omweg

 - gebruiken van "documents humains"

 - niet alleen problemen

 - mensen in de Derde Wereld niet alleen slachtoffer

 - aandacht voor het streven naar verandering en voor successen

Met welk resultaat?

Bij de beantwoording van deze vraag wordt men geholpen doordat de doelstellingen van de les(sen) in vragen voor leerlingen zijn geformuleerd. Het effect van het onderwijs kan worden vastgesteld door te onderzoeken in hoeverre leerlingen in staat zijn antwoord te geven op die vragen. Daarbij gaat het er niet in de eerste plaats om bij leerlingen vast te stellen of ze de aangeboden leerstof kunnen reproduceren maar of ze nieuwe kennis en vaardigheden kunnen aanwenden bij het oplossen van nieuwe problemen. Pas dan kan men concluderen of er intellectuele groei heeft plaatsgevonden.

Samenvatting

Bij de ontwikkeling van een lessenplan ontwikkelingseducatie moet men antwoord geven op de volgende vragen: waarom, waartoe, wat, hoe en met welk resultaat? Als leidraad voor de beantwoording van deze vragen is in het voorafgaande een structuur voor een lessenplan uitgewerkt die in schema 19 is samengevat.

Schema 19 Structuur van een lessenplan



In de volgende hoofdstukken staat een aantal prakt aanwijzingen voor de invulling van deze structuur. Aanwijzingen die geïllustreerd zullen worden met voorbeelden uit onderwijsleerpakketten van het EPO (schema 20).

Schema 20 Onderwijsleerpakketten EPOS die als voorbeeld gebruikt worden

titel	thema	klas en schooltype	vakken	ontwikkeld door
1. Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika	historische en actuele ontwikkeling Latijns-Amerika	onderbouw lbo/mavo	aardrijkskunde/ geschiedenis	SG "Hertog Jar Studiecentrum Vredesvraagstu (SVV)
2. 840 miljoen..... over het wereldvoedselvraagstuk	wereldvoedsel-vraagstuk	2e klas mavo-havo	aardrijkskunde/ biologie/nederlands/ handvaardigheid	SG "Zuid-West Drenthe", Polder gisch Instituut (en SLO
3. Gezondheid: recht of voorrecht?	gezondheid en gezondheidszorg voor de armen	2e klas brede vbao	aardrijkskunde/ge-schiedenis/economie nederlands/gezondh.- huishoudkunde/ kennis der natuur	Sonsbeek Scho gemeenschap e
4. Ujamaa voor Tanzania	landenstudie over Tanzania	2e klas havo-vwo	aardrijkskunde/ geschiedenis/biologie/ nederlands/natuur-kunde	Fivel-college en
5. Honger naar wapens	bewapeningstoename in Derde Wereld	3e klas mavo-vwo	aardrijkskunde/ge-schiedenis/economie/ nederlands/wiskunde/ maatschappijleer	SG "Zuid-West Drenthe" en PI
6. India	landenstudie voor India	3e klas havo-vwo	aardrijkskunde/ geschiedenis	Nassau-college
7. Afrika: Zambia bijvoorbeeld	landenstudie voor Zambia	4e klas lbo-mavo	maatschappijleer	Centrum voor I nationale Vorm (CEVNO) en SL

Behalve deze zes onderwijsleerpakketten zijn in het EPOS nog onderwijsleerpakketten ontwikkeld met als titel:

- Woningen
- Bharatpur, het dorp van Indira
- Alcohol, wijngeest en vuurwater
- Suriname en Surinamers in Nederland (zie schema 21).

De onderwijsleerpakketten Woningen, Bharatpur en Alcohol blijven hier buiten beschouwing, omdat ze voorbeeld-onderwijsleerpakketten zijn voor ontwikkelingseducatie in de vakken natuurkunde, scheikunde en biologie (natuuronderwijs). Dit docentenhandboek is immers bedoeld voor docenten in de mens- en maatschappijvakken. Het onderwijsleerpakket Suriname en Surinamers in Nederland (zie schema 21) kon helaas niet als voorbeeld gebruikt worden, omdat het in de verlengingsperiode van EPOS ontwikkeld is en daardoor niet op tijd gereed was.

Schema 21 Overige onderwijsleerpakketten EPOS

titel	thema	klas en schooltype	vakken	ontwikkeld door...
1. Suriname en Surinamers in Nederland	Suriname en Surinamers in Nederland	2e klas lbo/mavo	aardrijkskunde/geschiedenis/Nederlands	SG "De Knoest" en SVV
2. Bharatpur, het dorp van Indira	hoe voorzien mensen in een dorp in India in hun basisbehoeften	2e klas mavo/havo/vwo	biologie (natuuronderwijs)	Wessel Gansfortcollege en PI
3. Alcohol, wijngeest en vuurwater	alcoholbereiding en alcoholgebruik in verschillende culturen	3e klas havo/vwo	scheikunde (natuuronderwijs)	Wessel Gansfortcollege en PI
4. Woningen	bouwmaterialen en bouwwijzen in verschillende culturen	4e klas kmbo-stroom middenschool	natuuronderwijs	Leon van Gelder Middenschool en PI

Tot zover over de plaats, functie en structuur van een lessenplan. In de volgende vier hoofdstukken zal dit formele kader worden ingevuld voor ontwikkelingseducatie. Dit in de vorm van aanwijzingen voor lesprogrammering, en met behulp van voorbeelden uit een aantal onderwijsleerpakketten uit het EPOS.

bepaling en formulering van de doelstellingen

11

11.1 Algemene bedoelingen

De formulering van de algemene bedoelingen moet passen in het binnen de school geldige schoolwerkplannen. De algemene bedoelingen worden geformuleerd in de vorm van vragen aan leerlingen. Kenmerken van deze vragen zijn:

- ze hebben een open karakter
- ze vormen zowel voor leraren als leerlingen de rode draad in het programma. De leerlingen moeten ze kennen.

Voorbeeld 1: Vragen voor leerlingen

DEEL 1 LESSENPLAN

1. Centrale vragen

- * hoe is te verklaren dat het relatief rijke Zuid-Amerika zo'n overwegend arm continent is geworden?
- * welke ontwikkelingen vinden er momenteel in Zuid-Amerika plaats op economisch, cultureel, sociaal en milieugebied en welke invloed gaat er hierbij van het Westen uit?
- * welke spanningen bestaan er in Zuid-Amerika tussen ontwikkelingen op economisch gebied enerzijds en op sociaal, cultureel en fysisch gebied anderzijds?

5. Deelvragen

1. basisstof:

- * wanneer is er sprake van rechtvaardigheid, gelijkwaardigheid en solidariteit in je eigen omgeving en elders?
- * hoe leven de meeste Zuid-Amerikanen?
- * hoe zag de Inca-samenleving eruit? Hoe voorzag het Inca-rijk haar bewoners van voldoende voedsel?
- * waarom gingen de Spanjaarden naar Zuid-Amerika en wat voor gevolgen had dat voor de Inca's?
- * wat gebeurt er met Zuid-Amerika na de politieke onafhankelijkheid?
- * wat is de invloed van het buitenland en wat die van de binnenlandse elite?

2. keuzestofpakketten:

a. "HAVE A COKE AND A SMILE"

- * hoe groot en wijd verspreid is de Coca Cola Company?
- * hoe komt het dat veel arme Zuid-Amerikanen de niet voedzame Coca Cola verkiezen boven de voedzame inheemse dranken?
- * hoe groot is in het algemeen de invloed van het Westen in ontwikkelingslanden?
- * wat zijn hiervan voor- en nadelen?

b. *"HELP...MIJN BOS GAAT ER AAN"*

- * hoe verhoudt zich in onze omgeving natuur tot cultuur?
- * hoe gaan wij in het algemeen met de natuur om?
- * hoe staan de Amazone-Indianen tegenover de natuur en hoe is dat te verklaren?
- * wat gebeurt er met de Indianen als (westerse) bedrijven grootscheeps het Amazone-oerwoud gaan exploiteren?
- * wie hebben er belang bij deze exploitatie?
- * hoe komt het dat de natuur in Nederland ook regelmatig wordt verstoord?
- * welke mogelijkheden tot verandering zijn er hier en in het Amazone-gebied?

c. *"LA FAMILIA"*

- * hoe zijn de woon- en werkomstandigheden van boeren op het platteland van Zuid-Amerika in vergelijking met die van een grootgrondbezitter?
- * hoe komt het dat vaak grote delen van een plattelandsbevolking naar de stad trekken?
- * hoe zijn daar hun woon- en werkomstandigheden?
- * hoe leeft de rijke elite in de stad?
- * welk verband kan er bestaan tussen grootgrondbezitter, multinational en armoede van een groot deel van de Zuid-Amerikaanse bevolking?

Uit: Docentenhandleiding "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika"

11.2 Produktdoelen

Bij de formulering van produktdoelen is het volgende van belang.

- Produktdoelen zijn de concrete doelen die u binnen deze lessenserie met alle kinderen halen wilt. Het moet dus aantoonbaar zijn dat ze bereikt worden, met andere woorden ze zijn toetsbaar.
 - Produktdoelen kunnen zowel een kennis- als een vaardigheidskarakter hebben.
 - Produktdoelen worden afgeleid uit de "vragen voor leerlingen" die de algemene bedoeling van de lessenserie omschrijven.
- In de produktdoelen zitten de antwoorden op die basisvragen ten dele opgesloten. Ten dele, want die vragen hebben immers voor een deel een open karakter; leerlingen kunnen er tot op zekere hoogte een persoonlijk antwoord op geven, namelijk ten aanzien van die aspecten waarover men in samenleving en wetenschap niet gelijk denkt.
- Vraag u af wat u nu eigenlijk met de lessen bij de leerlingen wilt bereiken; wat moeten ze na afloop weten, kunnen, gedaan hebben?
 - Stelt u praktische eisen zoals "werkstuk maken" of "verslag schrijven", neem die dan ook op in de lijst van produktdoelen.
 - Beperk u in het aantal produktdoelen; er moet een redelijke verhouding zijn tot de lengte van de lessenreeks.

Voorbeeld 2: Produktdoelen

OVERZICHT VAN DE LESSENSERIE NAAR DOELEN EN INHOUD

Algemene doelstelling van de lessenserie. Produktdoelen: minimumdoelstellingen geformuleerd in leerlingengedrag:
- leerlingen hebben enige kennis van/inzicht in de ontwikkelingsproblematiek van Afrika en Zambia in het bijzonder; - leerlingen hebben kennis van/inzicht in de leefwijze van Zambianen in vergelijking met die in Nederland; - leerlingen hebben kennis van/inzicht in factoren uit heden en verleden die het bestaan in Afrika algemeen en Zambia in het bijzonder bepalen; - leerlingen hebben enige kennis van/inzicht in de voorgestane veranderingen, resultaten en perspectieven van het ontwikkelingsvraagstuk; - leerlingen hebben enige kennis van/inzicht in de culturele en historische bepaaldheid van wonen, godsdiens en leven in gezins-/familieverband in Zambia; - leerlingen kunnen een eigen standpunt formuleren en onderbouwen met betrekking tot oplossingen en veranderingen van het ontwikkelingsvraagstuk.

Uit: Docentenhandleiding "Afrika: Zambia bijvoorbeeld"

11.3 Procesdoelen

Bij de formulering van procesdoelen zijn de volgende tips van belang.

- Procesdoelen zijn doelen op lange termijn waaraan deze lessenserie een bijdrage levert die voor iedere leerling anders kan zijn qua niveau en intensiteit.
- Procesdoelen zijn afgeleid van de algemene doelen voor ontwikkelingseducatie zoals die vermeld staan in het deelschoolwerkplan voor dit leerstofgebied.

Voorbeeld 3: Procesdoelen

1. specifieke doelstellingen:

- * leerlingen herkennen waarden als rechtvaardigheid, gelijkwaardigheid en solidariteit in de eigen levingswereld.
- * leerlingen kunnen de waarden rechtvaardigheid, gelijkwaardigheid en solidariteit verwoorden.
- * leerlingen beseffen wat rechtvaardigheid, gelijkwaardigheid en solidariteit voor hen zelf betekenen.
- * leerlingen voelen zich emotioneel betrokken bij een concrete situatie van maatschappelijke ongelijkheid in Zuid-Amerika.
- * leerlingen beseffen wat waarden als rechtvaardigheid, gelijkwaardigheid en solidariteit in een verder weg liggende situatie (in Zuid-Amerika) betekenen.

Uit: Docentenhandleiding "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika"

Procesdoelen kunnen ook afgeleid zijn van algemene opvoedingsdoelen zoals die vermeld staan in vakwerkplan of schoolwerkplan. Het gaat daarbij om intellectuele, sociale en technische vaardigheden die niet specifiek zijn voor ontwikkelingseducatie.

Voorbeeld 4: Vaardigheden

3. Vaardigheden



Bij dit onderwijsleerpakket wordt verwacht dat de leerlingen de volgende vaardigheden (leren) beheersen. De leerlingen leren:

- informatie uit verschillende soorten bronnen te beoordelen;
- kaarten, tabellen, grafieken en ander (audio-) visueel materiaal te hanteren en interpreteren;
- feiten van meningen en waardeoordelen van vooroordelen te onderscheiden;
- informatie op een adequate manier te verwerken, geschikt te maken voor overdracht, c.q. op een creatieve wijze over te dragen naar anderen;
- om te gaan met audiovisuele apparatuur om informatie te kunnen opsporen en doorgeven;
- een eigen standpunt bij bepaalde vragen en problemen in te nemen en te motiveren;
- na de basisstof een individuele en gemotiveerde keuze te maken voor een bepaald keuzethema en een bepaalde leerweg;
- zelfstandig en in verdraagzaamheid samen met anderen te werken.

Uit: Docentenhandleiding "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika"

de keuze en ordening van de leerstof

12

2.1 Thema-keuze

In deel 1 is een afbakening gegeven van het leerstofgebied ontwikkelingseducatie. Daarmee is een geheel van leerstofinhouden, een canon van inhouden, voor ontwikkelingseducatie omschreven. Hoe deze leerinhouden gegroepeerd en verdeeld kunnen worden over verschillende thema's is voorbeeldsgewijze uitgewerkt in hoofdstuk 8. Bij de thema-keuze moet u een antwoord geven op de vraag: waarom dit thema?

Met de plaats van een thema in het schoolwerkplan is de vraag naar het waarom van een thema globaal beantwoord. De verantwoording per thema is een nadere specificering hiervan.

Voorbeeld 5: Verantwoording thema-keuze

3. HET LESSENPLAN

3.1 Verantwoording van het onderwerp

3.1.1 Een landenstudie

De leerstof over het Noord-Zuidvraagstuk voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs is in het EPOS-project verdeeld over een aantal onderwijsleerpakketten. Sommige daarvan behandelen een centraal probleem, zoals bijvoorbeeld het wereldvoedselvraagstuk. Een dergelijke opzet heeft het bezwaar dat de relaties tussen de verschillende problemen onderbelicht blijft. Een onderwijsleerpakket over één ontwikkelingsland, een landenstudie, zoals dit pakket er een is, biedt daarvoor meer mogelijkheden.

3.1.2 Tanzania, een voorbeeld van...

Tanzania kan als ontwikkelingsland niet illustratief zijn voor alle aspecten van het ontwikkelingsvraagstuk. Ook een landenstudie is weer exemplarisch voor een aantal aspecten. Zo is Tanzania vooral een voorbeeld van:

- een land in zwart Afrika;
- een arm, agrarisch ontwikkelingsland;
- een ontwikkelingsland dat een beleid voert, dat:
 - . sterke nadruk legt op plattelandsontwikkeling;
 - . gericht is op grotere gelijkheid;
 - . een "ontwikkeling op eigen kracht" nastreeft.

Niet al deze aspecten komen in gelijke mate aan bod in dit pakket "Ujamaa voor Tanzania". Om redenen van beperkte tijd (16 lessen) is gekozen voor de volgende aspecten:

- a. Tanzania een arm, agrarisch ontwikkelingsland;
 - b. Tanzania een ontwikkelingsland dat een beleid voert waarin de nadruk ligt op plattelandsontwikkeling vanuit het idee van "ontwikkeling op eigen kracht".
- Tanzania als socialistisch ontwikkelingsland en als voorbeeld van het streven naar ontwikkeling, onafhankelijk van buitenlands kapitaal, zijn onderdelen die beter behandeld kunnen worden in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.

Uit: Docentenhandleiding "Ujamaa voor Tanzania"

12.2 Basisbegrippen

De basisbegrippen vormen de kern van het inhoudelijke gedeelte van het lessenplan; het is hetgeen men overhoudt van het onderwerp, wanneer men dat ontdoet van alle voorbeelden en bijzaken. De basisbegrippen verwijzen naar de fundamentele principes die in de leerstof liggen besloten.

Voorbeeld 6: Basisbegrippen (wereldvoedselvraagstuk)

Basisbegrippen

Chronische ondervoeding	Toegankelijkheid	Beschikbaarheid
-------------------------	------------------	-----------------

Uit: Docentenhandleiding "840 miljoen... over het wereldvoedselvraagstuk"

12.3 Begrippenstructuur

- De basisbegrippen zijn ook onderdeel van een begrippenstructuur, in twee opzichten. Er bestaan relaties tussen de begrippen, dat wil zeggen deze zijn onderdeel van een netwerk.
- Anderzijds bezit elk basisbegrip een "lading", een basisbegrip wordt opgevuld door een aantal ondergeschikte begrippen. Er zit een verhouding van bovenschikking-onderschikking in.

Voordat men de basisbegrippen vastlegt, is het verstandig deze dubbele structuur te onderzoeken. Deze structuur moet ook een afspiegeling zijn van de doelstellingen, in het bijzonder de produktdoelen.

- Een handige methode om de basisbegrippen te vinden is de volgende: schrijf spontaan in dagelijkse taal op waar het u om gaat bij kinderen met dit lessenplan (of vertel het aan iemand). Vaak is het mogelijk om in de zo ontstane tekst de basisbegrippen aan te wijzen.
- Bedenk wel: de basisbegrippen en begrippenstructuur vormen een handvat bij de keuze van leerstof en de bepaling van leerstofvolgorde; ze zijn echter geen keurslijf.

Voorbeeld 7: Begrippenstructuur
(wereldvoedselvraagstuk)

Basisbegrippen

Chronische ondervoeding	Toegankelijkheid	Beschikbaarheid
- basisbehoeften - voedingsstoffen - ondervoeding - hongersnood - kwetsbare groepen	- gebrek aan koopkracht - werkloosheid - weinig inkomen - (afschaffen) voedselsubsidie - voedsel als handelswaar - voedselimport	- bevolkingsgroei - natuurlijke omgeving - bodemerosie - onvoldoende afzet-mogelijkheden - lage prijzen voedsel - laag technisch peil - verdeling produktie-middelen (grootgrondbezit)
	- ruilvoetontwikkeling - tariefmuren	
	- werkgelegenheid - inkomensverbetering - voedselsubsidie	- politiek-economische veranderingen - landhervorming - verhoging voedselprijs - agrarisch-technische veranderingen m.b.t. grondverwerking, irrigatie, bemesting, opslag - aangepaste technologie - erosiebestrijding
	- ontwikkelingssamenwerking en ontwikkelingshulp - minimum-grondstofprijzen - (afschaffen) tariefmuren	

Uit: Docentenhandleiding "840 miljoen... over het wereldvoedselvraagstuk"

12.4 Leerstofeenheden

In de lessenserie wordt achtereenvolgens een aantal leerstofeenheden behandeld die met elkaar het thema van de serie belichten. Criteria voor de keuze van een leerstofeenheid zijn de volgende.

- Door middel van de gezamenlijke leerstofeenheden moeten de leerlingen het antwoord kunnen vinden op de vragen die de algemene bedoelingen van het thema weergeven.
- Een leerstofeenheid moet aansluiten bij de produktdoelen.
- Via een leerstofeenheid moet een bijdrage geleverd worden aan de opbouw van een begrippenstructuur.
- Er moet voldoende concretiserend materiaal voorhanden of te produceren zijn.
- Verwerking van de leerstofeenheid moet een zodanige

variatie in werkvormen toelaten dat een bijdrage geleverd kan worden aan één of meer procesdoelen.

- Een leerstofeenheid moet aantrekkelijk en uitdagend voor leerlingen zijn; moet hen identificatiemogelijkheden bieden, hetgeen niet altijd betekent dat er een directe aansluiting bij persoonlijke ervaringen moet bestaan.

Voorbeeld 8: Leerstofeenheden en begrippenstructuur (wereldvoedselvraagstuk)

Begrippen	Basisbegrippen		
Leer- stofeenheden			
	Chronische ondervoeding	Toegankelijkheid	Beschikbaarheid
Probleem	- basisbehoeften - voedingsstoffen - ondervoeding - hongersnood - kwetsbare groepen		
Oorzaken		- gebrek aan koopkracht - werkloosheid - weinig inkomen - (afschaffen) voedselsubsidie - voedsel als handelswaar - voedselimport	- bevolkingsgr - natuurlijke bodemerosie - onvoldoende mogelijkheden - lage prijzen - laag technis - verdeling pr middelen (grootgrondbez - ruilvoetontwikkeling - tariefmuren
Maatregelen	- werkgelegenheid - inkomensverbetering - voedselsubsidie		- politiek-econ - veranderingen landhervorming - verhoging voed - agrarisch-te - veranderingen - grondverwerking - irrigatie, bem - opslag - aangepaste technologie - erosiebestri - ontwikkelingssamenwerkin - ontwikkelingshulp - minimum-grondstofprijzer - (afschaffen) tariefmurer

Uit: Docentenhandleiding "840 miljoen... over het wereldvoedselvraagstuk"

Een leerstofeenheid bevat één of meer lessen.

Voorbeeld 9: Leerstofeenheden en lessenoverzicht (wereldvoedselvraagstuk)

3.10 Globaal overzicht
van de lessenreeks

Per les is aangegeven welk hoofdstuk uit het leerlingen-
boek gebruikt moet worden.

Deel A:
Het probleem.

Les 1:
Indelen van voedingsmiddelen (hoofdstuk 1).
Les 2:
Proefjes (hoofdstuk 1).
Les 3:
Jouw eigen dagmenu (hoofdstuk 1).
Les 4:
Jouw eigen dagmenu per voedingsstof bekeken
(hoofdstuk 1).
Les 5:
Ondervoeding (hoofdstuk 2).
Les 6:
Ondervoeding in cijfers (hoofdstuk 3).
Les 7:
De ondervoeding in kaart gebracht (hoofdstuk 4).

Deel B:
Oorzaken.

Les 8/9:
Honger is armoede (hoofdstuk 5).
Les 10:
Eén, twee, veel ... (hoofdstuk 6).
Les 11:
Zijn warme landen, arme landen? (hoofdstuk 7).
Les 12/13:
Waarom de boer boert als hij boert (hoofdstuk 8).
Les 14:
Over boeren en boeren (hoofdstuk 9).
Les 15:
Over grondstoffen, ruilvoet en tariefmuren
(hoofdstuk 10).

Deel C:
Maatregelen.

Les 16:
Wat moet er veranderen? (hoofdstuk 11).
Les 17/18:
Verzet en strijd in de Derde Wereld (hoofdstuk 12).
Les 19/20/21:
Aangepaste technologie (hoofdstuk 13).
Les 22:
Welk ontwikkelingsproject zou jij kiezen?
(hoofdstuk 14).

*Uit: Docentenhandleiding "840 miljoen... over het
wereldvoedselvraagstuk"*

3.1 Inleiding

Onder de didactische vormgeving van een lessenplan vallen de aspecten:

- didactische principes
- vormingsprincipes
- werkvormen
- keuze en vormgeving van leermiddelen.

Didactische en vormingsprincipes zijn "voorschriften" voor de inrichting van een onderwijsleersituatie, waardoor bepaalde vormen van leren mogelijk worden gemaakt. De principes bepalen samen met de werkvormen en de leermiddelen het onderwijsleerproces. Ze vormen een eenheid. En wel in die zin, dat didactische en vormingsprincipes de abstracte beginselen zijn die handen en voeten krijgen in werkvormen en leermiddelen. Een principe wordt dus operationeel in het onderwijsleerproces via de werkvormen en leermiddelen. Deze relatie tussen didactische en vormingsprincipes enerzijds en werkvormen en leermiddelen anderzijds komt ook tot uitdrukking in de opzet van dit hoofdstuk. De verschillende principes die in hoofdstuk 10 zijn genoemd, zullen kort worden toegelicht en vervolgens geconcretiseerd worden in voorbeelden van werkvormen en (delen van) leermiddelen.

3.2 Algemeen geldige didactische principes

Leren van concreet naar abstract

Dit didactisch principe is een uitwerking van het beginsel van het ontdekkend leren. Door bewerking van het concrete informatiemateriaal, door structurering en categorisering, worden de leerlingen geleid naar de begrippen. De leerling gaat van handelend omgaan met de werkelijkheid, via het in beelden weergeven van die werkelijkheid naar het in symbolen (taal) beschrijven daarvan.

Op deze wijze geformuleerd vinden we in dit principe de fasegewijze opbouw van het studieproces weer terug.

- Zorg er allereerst voor dat de leerlingen zoveel mogelijk in direct, zintuigelijk en emotioneel contact de leerstof kunnen verkennen, door:
 - . voorwerpen in het lokaal te brengen
 - . practicumsituaties
 - . gesprekken met mensen uit het veld
 - . rollenspel.
- Zorg daarna voor de beelden door:
 - . de informatie in beeldvorm aan te bieden

- . de leerlingen opdrachten te geven om tekeningen, schema's, maquettes, etc. te maken.
- Zorg tenslotte voor de formulering in taal:
 - . door een samenvatting aan te bieden of te laten maken
 - . door een begrippenlijst samen te stellen.
- Zorg ervoor dat deze fasen elkaar opvolgen en aanvullen.

Voorbeeld 10: Leren van concreet naar abstract

1.

De voeding in ons voedsel

Waarom eten mensen? En wat moet je eten om te kunnen groeien, te kunnen werken en gezond te blijven?
Dit zijn de twee vragen waarmee dit boekje over de ondervoeding in de wereld begint. Want wanneer je weet welk voedsel noodzakelijk is, en waarom dat zo is, begrijp je ook wat de gevolgen zijn van te weinig voedsel.

Indelen van voedingsmiddelen

In het lokaal zie je allerlei voedingsmiddelen staan.



Verdeel de voedingsmiddelen in een aantal groepjes.
Schrijf op waarom je ze zo hebt ingedeeld.
Schrijf nu op, op welke kenmerken de andere leerlingen uit jouw klas bij de verdeling hebben gelet.

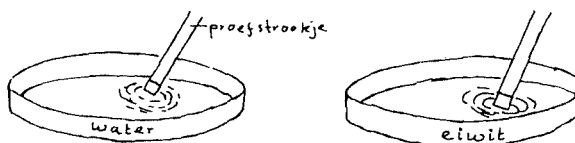
We weten dat gezonde voeding stoffen bevat, die we dagelijks nodig hebben: de voedingsstoffen.
Met behulp van een aantal proefjes ga je nu de aanwezigheid van een aantal voedingsstoffen in een voedingsmiddel aantonen.

Proefjes

Opdracht 2

De eiwitproef:

Bij de drogist zijn strookjes verkrijgbaar waarmee je eiwitten in urine kunt aantonen. Deze proefstrookjes zijn ook te gebruiken om na te gaan of in voedingsmiddelen eiwitten aanwezig zijn.
Vul een schaal met water en een schaal met eiwit van een ei.

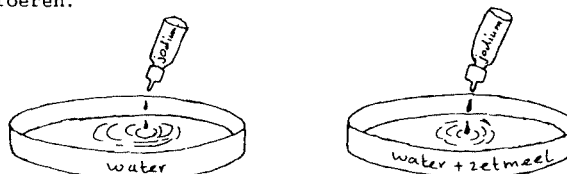


Doop het gele uiteinde van een proefstrookje eerst in het schaalpje met water. Wat gebeurt er met de kleur? Doop hetzelfde proefstrookje daarna in het schaalpje met eiwit. Kijk goed naar de kleurverandering! Welke kleur wijst volgens jou op de aanwezigheid van eiwitten? Op deze manier kun je ook in andere voedingsmiddelen eiwitten aantonen.

Opdracht 3

De zetmeelproef:

Vul twee schone schaalpjes met water en los in één daarvan een theelepeltje aardappelzetmeel op. Goed roeren.



Doe in beide schaalpjes één of twee druppeltjes jodium en kijk goed naar de kleurverandering! Goed roeren. De kleur van het schaalpje met water is...? De kleur van het schaalpje met opgelost aardappelzetmeel is...? Op deze manier kun je ook in andere voedingsmiddelen zetmeel aantonen.

In de onderstaande tabel kun je onder andere zien dat een druppel olie alleen maar vet bevat.

voedingsmiddel	vetten	eiwitten	zetmeel
druppel olie	+	-	-
eiwit van een ei	-	+	-
aardappelzetmeel	-	-	+
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			

+ AANWEZIG
- NIET AANWEZIG

Opdracht 4

In de klas staan een aantal voedingsmiddelen. Ga met de vet-, eiwit- en zetmeelproef na welke voedingsstoffen er in zitten. De resultaten van je proefjes kun je in de tabel invullen!

Je hebt nu met behulp van een aantal proefjes aan kunnen tonen dat er bepaalde voedingsstoffen in bepaalde voedingsmiddelen aanwezig zijn.

In plaats van zetmeel kom je in het vervolg het woord "koolhydraten" tegen.

Zoals fietsen en brommers verschillende soorten vervoermiddelen zijn, zo zijn zetmeel en bijvoorbeeld suikers verschillende soorten KOOLHYDRATEN. Daarnaast bestaan er ook nog andere voedingsstoffen die het lichaam nodig heeft om gezond te blijven; bijvoorbeeld de vitaminen (onder andere A, B, C, D) en de mineralen (onder andere ijzer, kalk).

Van deze stoffen moet je dagelijks een bepaalde hoeveelheid naar binnen krijgen via je eten en drinken. Het is precies bekend hoeveel je ervan nodig hebt om te kunnen groeien, werken en denken.

Uit: Leerlingenmateriaal "840 miljoen... over het wereldvoedselvraagstuk"

Leren door doen

Uitgaande van de gedachte dat pas dan geleerd wordt wanneer de hersenen zelf activiteiten ontplooiën, beoogt dit principe de leerlingenactiviteit op te wekken en te onderhouden.

- U kunt leerlingenactiviteiten bevorderen door:
 - . stimulerende opdrachten te verzinnen
 - . uitdagende probleemstellingen te formuleren
 - . samenwerking in kleine groepen te organiseren
 - . bij informatief materiaal verwerkingsopdrachten te geven.

Voorbeeld 11: Leren door doen

<i>Leerstofeenheid C: over leven in Zambia</i>	
<i>Basisvraag</i>	<i>: in welk opzicht verschilt wonen in Zambia met hier? Hoe komt dat? Wat zijn de problemen en wat zijn oplossingen?</i>
<i>Les C1</i>	<i>: wonen in Zambia vroeger, nu en in de toekomst.</i>
<i>Leerlingen krijgen de opdracht (handleiding) om in kleine groepen verschillende dossiers te bestuderen, vragen te maken, methoden te bespreken en in klasverband te presenteren.</i>	
<i>Idem voor gezin/familie en religie.</i>	

Uit: Docentenhandleiding "Afrika: Zambia bijvoorbeeld"

Voorbeeld 11: Leren door doen

13. Wereldwinkels, wat doen die?

In een aantal plaatsen in Nederland zijn zogenaamde "Wereldwinkels". Zij verkopen producten en informatie over de Derde Wereld. En ze geven er voorlichting over. In Arnhem bestaan zelfs drie Wereldwinkels: één in Arnhem-Zuid, één in de Kortestraat en één in de Bovenbeekstraat ("De Rooie Arnhemmer").

Mogelijke vragen

- a. Wat verkopen ze?
- b. Waarom?
- c. Waar komen die producten vandaan?
- d. Waar gaat het hen om?
- e. Winkels als Albert Heijn verkopen ook dingen uit de Derde Wereld (ananas, bananen, kokosnoten, koffie, thee enz.). Waarin verschillen zij van Wereldwinkels?
- f. Wat voor mensen werken er in een wereldwinkel? Waarom?
- g. Doen ze ook aan reclame?
- h. Wat voor mensen doen er inkopen?
- i. ...

Informatiebronnen

Je kunt zelf een Wereldwinkel binnengaan en met mensen praten, rondkijken of meehelpen.
Informatie kun je ook krijgen bij de Landelijke Vereniging van Wereldwinkels, Westerkade 18, 3511 HB Utrecht, 030-316312.

landelijke vereniging van
WERELDWINKELS
WESTERKADE 18 3511 HB UTRECHT TEL. 030-316312



Presentatie

Je kunt een (reclame)folder maken met informatie over de Wereldwinkels. Met die folder wil je mensen er op wijzen dat er wereldwinkels bestaan en hen er naar toe lokken. Je kunt ook een reclamespot (op cassette) voor de radio maken of een kort programma met bijvoorbeeld een interview.
De folders kun je uitdelen op de slotmanifestatie. Ook de reclameboodschap kun je dan uitzenden.
Behalve dat zou het ook aardig zijn als je samen met mensen van de Wereldwinkel een stand op zou kunnen zetten op de slotmanifestatie.

Uit: Leerlingenmateriaal "Gezondheid: Recht of voorrecht?"

- U kunt de activiteiten op gang houden door:
 - . ervoor te zorgen dat de leerlingen de zin van de opdracht begrijpen
 - . duidelijke werkdoelen te stellen
 - . in de procedure momenten in te bouwen waarin wordt nagegaan of de leerlingen op weg naar het doel zijn (evaluatie en feed-back)
 - . in de begeleiding de leerlingen steeds weer op het doel te richten.

Leren door variatie

Dit didactische principe is gebaseerd op het inzicht dat begrippen veelzijdiger in het geheugen verankerd worden wanneer het informatie-aanbod via alle beschikbare zintuigen binnenkomt. Bovendien houdt men er zo rekening mee dat er wat betreft informatieverwerking verschillende typen leerlingen zijn: er is verschil in voorkeur voor één van de zintuigen.

- Zorg voor afwisseling in het informatie-aanbod:
 - . beeld en geluid
 - . gesproken en geschreven woord
 - . directe zintuigelijke ervaring van voorwerpen: materie, vorm, smaak, geur.

Voorbeeld 12: Leren door variatie

Je kunt kiezen...

De komende weken gaan wij ons bezighouden met de *keuzestof* van het thema de Derde Wereld. Daarbij bekijken we als voorbeeld Zuid-Amerika. Waarom Zuid Amerika? Omdat het één van de werelddelen is waar veel ontwikkelingslanden liggen.

Er zijn zoals je weet drie onderwerpen waaruit je mag kiezen:

1. HAVE A COKE AND A SMILE
2. LA FAMILIA
3. HELP, MIJN BOS GAAT ERAAN

Je hebt al een keuze gemaakt *welk* onderwerp je gaat doen. Nu ga je een keuze maken *binnen* dit onderwerp; je kiest nu de *manier* waarop je het onderwerp van jouw keuze gaat doen. Er zijn drie manieren:

1. leren door te *lezen* (te herkennen aan de *blauwe* kleur)
2. leren door te *kijken* (te herkennen aan de *groene* kleur)
3. leren door te *doen* (te herkennen aan de *gele* kleur)

Hoe kies je hieruit? Door na te gaan hoe je het liefste leert. De één geeft de voorkeur aan lezen, de ander aan het werken met foto's, dia's en stripverhalen, terwijl weer een ander de voorkeur geeft aan het met de handen werken.

Kies nu de manier die bij *jou* hoort.

Je werkt in groepjes. De groepjes bestaan uit diegenen die hetzelfde onderwerp hebben gekozen. Je kunt het beste samenwerken met iemand die op dezelfde manier leert als jij. Dus als je leert door te doen, werk je samen met iemand die ook zo leert.

Maar omdat je in één onderwerpgroep zit (b.v. La Familia), mag je elkaar best af en toe helpen.
En nu aan het werk...

Uit: Leerlingenmateriaal "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika"

**FORMULIER OVER DE KEUZESTOF
VAN HET ONDERWERP 'ARM ZIJN IN
HET RIJKE ZUID-AMERIKA'**

Dit stencil niet gebruiken om op te schrijven

NAAM
KLAS
DATUM

Nadat je je naam, klas en datum op dit blaadje hebt ingevuld kun je gaan lezen. Dit formulier is er voor om jou te vertellen op welke manier je bij AG de komende lessen gaat werken.

Het is dus niet zo dat je een onderwerp mag kiezen. Nee, je gaat kiezen op welke manier je het liefste wilt werken.

Of liever gezegd, op welke manier je het liefst de stof krijgt uitgelegd en aangeboden.

Er zijn drie manieren waaruit je kunt kiezen:

1 Er is een manier waarbij de lesstof wordt aangeboden en uitgelegd met behulp van veel stukjes tekst. Dit is prettig als je van lezen houdt. Als opdrachten moet je veel lezen, schrijven of verhalen maken. We noemen dit de *leesmanier*.

2 Een andere manier waarop de stof wordt uitgelegd is door middel van veel plaatjes, foto's, stripverhalen enz.

Het is niet zo dat de stof dan makkelijker is. Hij is precies even moeilijk alleen worden er om alles uit te leggen meer foto's en zo gebruikt.

Deze manier van leren noemen we de *kijkmanier*.

3 Ten slotte de derde manier van leren. Bij deze manier van leren, leer je door veel dingen te doen. Verschillende opdrachten moet je met je handen maken. Je moet iets uitbeelden. Je leert dus door te doen.

Deze manier waarop je de stof leert, noemen we de *doe-manier*.

(Dit gedeelte helemaal overnemen op je blaadje)

– Mijn manier om iets te leren, zodat ik het gemakkelijker kan begrijpen is de manier no.

– Ik kies voor deze manier omdat:
.....
.....

Uit: Docentenhandleiding "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika"

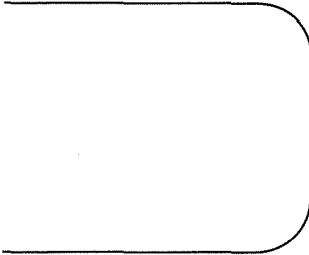
Principe van "set"

Dit principe is gebaseerd op het feit dat mensen informatie selecteren bij binnenkomst; men laat alleen informatie door waarop de aandacht is gericht. Bij het begin van een onderwijsproces moet de aandacht dus worden gericht.

- Een "set" maakt nieuwsgierig maar structureert niet.
- In de "set" worden de deelonderwerpen reeds aangeduid; de belangrijkste basisbegrippen worden reeds terloops gebruikt. Men kan daarom later op de set terugkomen, ernaar verwijzen.
- Er is een "set" mogelijk:
 - . per les
 - . per deelonderwerp
 - . per lessenserie.

Hoeveel leerstof men in één keer tegelijk aankondigt, is afhankelijk van de leeftijd.

- Een "set" kan vele vormen hebben:
plaat/diaserie/film/foto's/verhaal...
- Om de activiteit van de leerlingen te bevorderen, hoort bij een "set" een luister- of kijkopdracht te worden gegeven.



Inleiding

Dit boekje gaat over de ondervoeding in de wereld. Geen leuk onderwerp, maar wel een onderwerp waarvan het goed is dat je er wat vanaf weet. Je begrijpt dan beter wat er in de wereld gebeurt. Je kunt je er een mening over vormen. En je kunt beter beoordelen of, en zo ja, wat je eraan kunt doen.

Dit boekje gaat niet over hongersnoden. Dat zijn *tijdelijke* rampen tengevolge van grote droogte, overstromingen, oorlog en dergelijke. Hoewel je hierover het meeste hoort en ziet op de TV, is dat niet het *échte* probleem. Het is slechts het topje van de bekende ijsberg. Veel ernstiger en moeilijker te bestrijden is het probleem van de *chronische* (= *langdurige*) *ondervoeding*. Dit is een toestand van te weinig voedsel hebben om van te leven en te veel om dood te gaan. Zo leven honderden miljoenen mensen. Dit is het *echte* wereldvoedselvraagstuk en daarover gaat dit boekje.

Het boekje valt in drie delen uiteen:

Deel A gaat in op de vraag: welke mensen lijden aan ondervoeding en waar wonen ze?

Deel B gaat dieper in op de achtergronden van het wereldvoedselvraagstuk. Wat zijn de oorzaken?

Deel C behandelt de vraag wat er aan het probleem gedaan wordt en wat er verder zou moeten gebeuren.

Het wereldvoedselvraagstuk is een ingewikkeld vraagstuk. Er is niet één enkele oorzaak aan te wijzen. Zo zijn er ook verschillende maatregelen nodig om het probleem terug te dringen. Om te voorkomen dat je door de bomen het bos niet meer kunt zien, staat achter in het boekje een *schema* van het probleem en de oorzaken. Hierin kun je zien hoe het één met het ander samenhangt. De tekeningen in het schema zijn dezelfde als die bij de verschillende hoofdstukken in deel B.

Oorzaken van



VOEDING

WAAROM IS ER IN VEEL DERDE
WERELDLANDEN TE WEINIG VOEDSEL
BESCHIKBAAR ?



HIERONDER VIND JE EEN AANTAL
OORZAKEN:

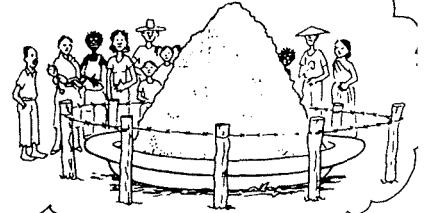
PLAK HIER JE MAATREGELEN:



GELD OM VOEDSEL OF LANDBOUW-
MACHINES TE IMPORTEREN IS ER TE WEINIG.
OM GELD TE VERDIENEN MOET JE EXPORTEREN.



... EN ALS HET VOEDSEL WEL
BESCHIKBAAR IS ... WAAROM IS HET
VOOR GROTE GROEPEN DAN NIET
TOEGANKELIJK ?



Uit: Leerlingenmateriaal "840 miljoen... over het wereldvoedselvraagstuk"

Leren door het stellen van vragen

Men gaat er vanuit dat bij het leren de hersenen niet alleen informatie opnemen, maar zelf ook op zoek gaan naar informatie, die de aanvankelijk onvolledige indrukken moet aanvullen. Het brein stelt als het ware vragen aan de omgeving. Dit proces kan men in het onderwijs stimuleren. Het gaat daarbij met nadruk om vragen die kinderen formuleren en niet om vragen die aan leerlingen gesteld worden.

Het stellen van vragen is een belangrijk facet van het leren door ontdekken; daardoor ontstaat de onderzoekende houding van waaruit leerlingen hun wereld verkennen. Het is van belang een procedure te kiezen die garandeert dat alle leerlingen vragen formuleren en dat alle leerlingen betrokken worden bij het beantwoorden van de vragen.

- Het materiaal moet voldoende vragen oproepen in een richting die past binnen de algemene bedoelingen.
- Vermijd tijdens de uitvoering als leraar te snel corrigeren of aanvullen van antwoorden.
- Zorg voor een goede uitvoering: volledige antwoorden duidelijke antwoorden (geen woordenspel!), zorgvuldige notities.
- Tracht bij de leerlingen de zogenaamde operationele vragen te stimuleren, de "wat...als..." vragen. Deze leiden tot het stellen van hypothesen en tot verder onderzoek.

Voorbeeld 14: Leren door het stellen van vragen

BESCHRIJVING les A2 en A3

- . De diaserie "Afrika" vormt het begin van deze les. De serie wordt zonder geluid en commentaar vertoond.
- . De leerlingen krijgen de volgende opdracht mee:
Noteer alle vragen en opmerkingen die bij je opkomen bij het kijken naar deze diaserie.
- . De leerkracht inventariseert de vragen op het bord. Op die manier worden de overlappende vragen weggewerkt.
- . De leerlingen krijgen de opdracht om deze vragen te beantwoorden met behulp van Dossier 1: Afrika.
- . Een deel van les A2 en A3 wordt gebruikt om de vragen te beantwoorden en om vragen en opdrachten die al in het dossier staan te verwerken. Mogelijk kan een deel van de vragen/opdrachten als huiswerk worden meegenomen.
- . Als in de loop van les A3 de meeste vragen/opdrachten zijn afgehandeld stelt de docent(e) voor een kort klasgesprek te houden met als hoofdvragen:
 - *Wat is Afrika?*
 - *Waarom is Afrika stokoud en jong tegelijk?*
 - *Noem vijf problemen van Afrika nu.*
 - *Hoe kunnen de problemen van Afrika worden aangepakt?*
- . Aan het eind van les A3 wordt de diaserie 'Afrika' nogmaals vertoond, maar nu met commentaar, als een audiovisuele samenvatting en herhaling van het tot dan toe geleerde.

Uit: Docentenhandleiding "Afrika: Zambia bijvoorbeeld"

Leren door informatieve concretisering

Het brein verwerkt de opgenomen informatie door structurering en categorisering; er worden begrippen gevormd. Een begrip wordt pas echt gekend wanneer het in het geheugen is opgenomen met een rijke invulling ("lading") aan ondergeschikte begrippen, beelden en ervaringen en wanneer het is verankerd in een netwerk van andere begrippen. Het behoort tot de methode van het ontdekkend leren dat leerlingen de vulling en verankering van begrippen zelf uit het informatieve materiaal halen.

Het materiaal moet van zodanige aard zijn dat het structurering en begripsvorming mogelijk maakt en bevordert. Pas dan is het ontwikkelingsmateriaal.

- Informatief, concretiserend materiaal (dat is dus eigenlijk leerstof) kan allerlei vormen hebben: tekst, film, foto's, boeken, tekeningen, diagrammen, voorwerpen.

- Het materiaal wordt door de leerlingen onderzocht op informatie aan de hand van een vooraf gegeven opdracht; de resultaten hiervan worden schriftelijk vastgelegd.

... ZONDER EIND



Lesopzet:

In deze les worden enkele algemene lijnen getrokken.

1. De leerlingen lezen de tekst en bestuderen de tabellen 2.3, 2.4, 2.5.
 2. Vervolgens bestuderen ze de cartoon over de oorzaken van bewapening in de Derde Wereld.
 3. In een leergesprek worden de tabellen in samenhang met de cartoon besproken.
- Doel van het leergesprek is om een aantal algemene oorzaken achter de bewapeningsontwikkeling in de Derde Wereld te belichten.

In de cartoon (5) worden de volgende oorzaken weergegeven:

A. Algemeen

1. Legetieme veiligheidsbehoefte van de staat.
2. Streven naar macht/superioriteit.

B. Specifiek voor de Derde Wereld

Moeilijk in het algemeen te zeggen. Het verschilt per continent en regio.

a. Met betrekking tot wapenexporterende landen

1. Invloed uitoefenen. Door wapens te leveren bind je een land.
2. Oost-West-tegenstelling. Machtsstrijd en strijd om invloedssferen tussen de V.S. en de S.U. is wereldwijd. In de Derde Wereld zijn de invloedssferen nog onduidelijk.
3. Economische belangen.

b. Met betrekking tot wapenimporterende landen

1. Oorlog. Waar gevochten wordt zijn wapens nodig. Zie: Midden-Oosten en Vietnam.
2. Raciale/etnische/religieuze tegenstellingen. Zie: India/Pakistan.
3. Regionale machtsvacua/regionale wapenwedlopen. Na dekolonisatie veelal een onduidelijke machtsbalans. In plaats van het oude moederland werpen nieuwe naties zich op om het gebied te "beheersen". Gevolg: regionale wapenwedlopen. Zie: Iran/Saoedi-Arabië;
4. Bewapening is een gevolg van ontwikkeling. Ontwikkeling in de zin van economische groei leidt bijna altijd tot meer bewapening. Zie: olielanden.
5. Interne repressie. Veel ontwikkelingslanden kennen een grote tegenstelling tussen rijk en arm en onderdrukking van protest en verzet van armen. Belang van deze oorzaak neemt toe: steeds meer wordt een

Uit: Docentenhandleiding "Honger naar wapens"

Leren door illustratieve concretisering

Begripsverheldering en begripsvorming wordt ook bevorderd door het geven van voorbeelden. Kenmerk van voorbeelden is dat ze uitwisselbaar zijn: een aardrijkskundig begrip kan men net zo goed illustreren met beelden uit Frankrijk als met beelden uit Noorwegen.

- Illustratief materiaal kan allerlei vormen hebben: verhaal, film, foto's, voorwerpen, enz.
- Kies de illustraties op grond van hun ondersteunende waarde voor de vorming van de basisbegrippen en de verdere begrippenstructuur.
- Gebruik de illustraties op het juiste moment in de lessenserie. De illustratieve concretisering kan zowel de functie van set, van herhaling als van toetsing hebben.

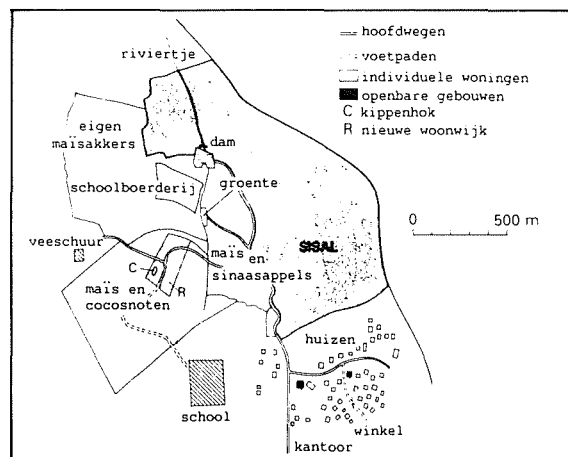
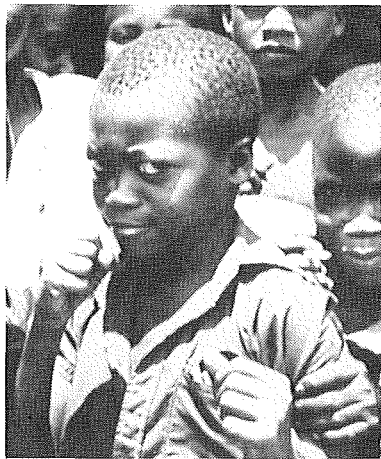
1.

Een dag uit het leven van Msirwai Saba

Msirwai Saba is een leeftijdgenoot van jullie in Tanzania.
Hoe ziet een gewone doordeweekse dag uit zijn leven eruit? Daarover
gaat dit eerste hoofdstuk.

Opdracht 1 Vergelijk deze dag uit het leven van Msirwai Saba met
een gewone dag uit jouw leven. Wat vind je de
opvallendste verschillen?

Opdracht 2 Zou je met hem willen ruilen? Waarom wel, waarom niet?



plattegrond van een Ujamaa dorp

Msirwai Saba, die naam zal bij jullie wel niet voorkomen, denk ik. Ik woon met mijn familie in het dorp Mwanamonga, dat ligt in het Zuid-westen van TANZANIA. Mijn ouders zijn zo'n tien jaar geleden in dit nieuwe dorp komen wonen. De regering vond het beter dat de mensen in dorpen bij elkaar gingen wonen, heeft mijn vader mij eens verteld. In ons dorp staan zo'n driehonderd huizen, maar omdat de huizen ver van elkaar af staan, is ons dorp toch wel groot. Ons huis staat aan de rand van het dorp (in de buurt van de gemeenschappelijke akker), dat is voor moeder en mij wel gemakkelijk, want dan hoeven we niet zo'n eind te lopen naar de waterput, buiten het dorp. 's Morgens staat mijn moeder als eerste op, als de zon opkomt, en dan gaat ze vuur maken, waarop ze water voor de thee kookt en maispap klaarmaakt. Mijn vader en opa eten het eerst en daarna de kinderen.

Uit: Leerlingenmateriaal "Ujamaa voor Tanzania"

*Voorbeeld 16b: Leren door illustratieve concretisering
(in het kader van samenwerken)*

Vaak drinkt mijn vader alleen thee. "Van de pap heb ik alleen maar last bij het werk op het land." Hij eet dan eigenlijk alleen maar 's avonds als hij terug is. Mijn vader werkt op het land, zoals bijna iedereen in Tanzania.

Als iedereen klaar is, gaan vader en opa naar het land. Vaak gaat mijn moeder ook mee, mijn broertje van twee gaat dan de hele dag met moeder mee, in een doek over de schouder; hij moet wel, want ze geeft hem nog borstvoeding.

Mijn zusje van vijf blijft alleen thuis, die speelt en slaapt wat als iedereen weg is. In ons Mwanamonga is nog geen kindercrèche, die zijn er alleen in de grote steden, voor rijke mensen.

Om half acht begint mijn school. Omdat er zo veel kinderen zijn, kunnen we niet de hele dag les hebben, er zijn twee groepen: één 's morgens en één 's middags.

In mijn groep zitten zo'n vijftig kinderen en zoals meestal hebben we les van een mevrouw.

We hebben les in rekenen en taal, onze eigen taal, Swahili, en een beetje Engels en er wordt veel verteld over ons land en de mensen die er in wonen en over de president Nyerere.

Ook krijgen we praktijklessen. Bij onze school is een grote tuin, waarin we leren hoe we de grond moeten bewerken en gewassen moeten verbouwen.

's Middags na school moet ik allerlei klusjes doen, bijvoorbeeld hout of water halen. Hout moet er bijna elke dag gehaald worden en goed brandhout is soms moeilijk te vinden.

Ook moet ik vaak op het land meehelpen, als daar veel te doen is, en nadat de maïs geoogst is, help ik altijd bij de nieuwe maïsmolens, waarin het maïs tot meel wordt gemalen; daar is het altijd wel gezellig!

's Avonds kookt mijn moeder het avondeten, meestal dikke maïspap, "ugali" heet dat, met daarin bonen of wat groente. Na het eten vertelt mijn opa nog wel eens een verhaal over hoe het vroeger was, toen de Engelsen nog de baas waren in ons land. Als ik ga slapen, hoor ik mijn vader en moeder nog wat praten over allerlei dingen, maar laat wordt het bijna nooit, want de volgende dag is er weer veel te doen.



Overzicht Ujamaa dorp

<i>Een diaserie als illustratief concretiserend materiaal</i>
<i>Les B1: Beeld van leven in Zambia.</i>
<i>Leerlingen fantaseren rondom een aantal begrippen die kenmerkend zijn voor leven in Zambia en toetsen hun opvattingen en ideeën aan de tekst van het dossier.</i>
<i>Les B2: Hoe zien de beelden eruit?</i>
<i>Ter afsluiting van de twee lessen over kenmerken, oorzaken en perspectieven wordt een samenvattende dia-serie vertoond.</i>

Uit: Docentenhandleiding "Afrika: Zambia bijvoorbeeld"

Leren door vergelijken en contrast

Begripsvorming wordt op gang gebracht door vergelijkingsopdrachten uit te voeren binnen het informatieve materiaal. Begrippen worden scherper omlijnd wanneer men naast de voorbeelden ook de tegenvoorbeelden kent. Daardoor worden begrippen beter verankerd in het geheugen.

- Zorg ervoor dat het materiaal voldoende informatief is.
- Deze bewerking kan in principe op iedere vorm van informatief of illustratief materiaal worden toegepast.
- Zorg voor een gerichte vergelijkingsopdracht.
- De resultaten van de opdracht worden op een systematische wijze genoteerd.

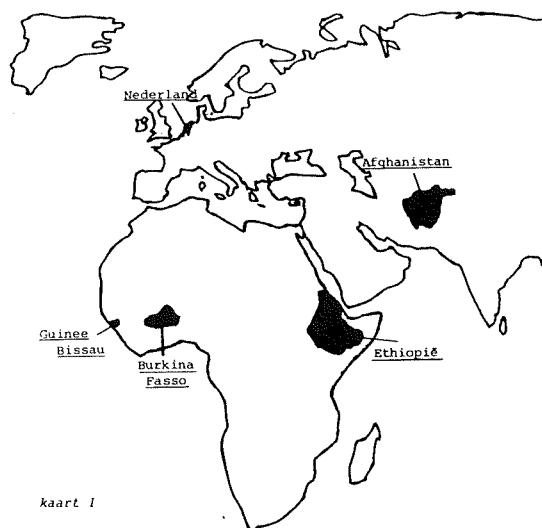
Voorbeeld 17: Leren door vergelijken en contrast

ONGELIJKE KANSEN OP GEZONDHEID

2.1 Gezond oud worden? Het ligt er maar aan waar je woont

Als je de cijfers moet geloven, leven wij in één van de allergezondste landen op deze wereld.

In Nederland worden de mensen gemiddeld 76 jaar oud. De vrouwen zijn in dit opzicht het sterke geslacht. Zij worden gemiddeld ruim 77 jaar. Dat hoge gemiddelde wordt door de mannen iets naar beneden gehaald. Alleen in Japan en Zweden worden de mensen nog iets ouder. Er zijn landen op de wereld waar de mensen de helft van dat aantal jaren nog niet halen. De gemiddelde levensduur is het kortste in Afghanistan en Guinee-Bissau. Daar worden de mensen gemiddeld maar 37 jaar oud.



kaart 1

Van elke 1.000 kinderen, die er geboren worden in Nederland, gaan er 8 dood in hun eerste levensjaar. De meeste daarvan kort na de geboorte. Eén op de 2.000 kinderen sterft tussen de 1 en 5 jaar. De zuigelingensterfte (babies tot een jaar) in Nederland bedraagt dus 8 per 1.000 en de kindersterfte (kinderen tussen één en vijf jaar) 0,5 per 1.000.

In Burkina Faso (Afrika), wat vroeger Opper Volta heette, liggen die cijfers heel anders. Daar sterven er 208 van elke 1.000 levendgeboren kinderen voor ze 1 jaar oud zijn. En nog eens 50 op elke 1.000 tussen de 1 en 5 jaar. Burkina Faso is het land met de hoogste zuigelingen- en kindersterfte.

In Nederland hebben we 1 arts op elke 540 inwoners. Alle huisartsen, tandartsen en specialisten in ziekenhuizen worden bij elkaar opgeteld en verdeeld over het aantal inwoners. Zo kom je aan het getal 540. Ethiopië is er in dit opzicht heel wat slechter aan toe. Daar hebben ze het laagste aantal artsen van alle landen: 1 arts op elke 58.490 mensen.

- Opdracht 1 Hierboven hebben we het kort gehad over gemiddelde levensduur, zuigelingensterfte, kindersterfte en het aantal inwoners per arts. Bij elk werden twee voorbeeldlanden gegeven:
- a Nederland, het land dat er ongeveer het best aan toe is;
 - b het land dat er het slechtste aan toe is.

Maak staafdiagrammen voor:

- zuigelingensterfte;
- kindersterfte;
- gemiddelde levensduur.

De verschillen in aantal inwoners per arts mag je laten zitten. Die zijn zo groot dat je daar verschillende vellen grafiekpapier voor nodig hebt: Nederland een staafje van 5,4 cm, Ethiopië van 584,9 cm (dat is bijna 6 meter!).

In elke grafiek staat Nederland naast het land dat er het slechtst aan toe is. Gebruik het grafiekpapier op blz. 1 van je werkblok.

Uit: Leerlingenmateriaal "Gezondheid: Recht of voorrecht"

Nodig:

** cassette-band met een interview met jonge Zambianen over hun jeugd.*

** vragen-formulier voor de leerlingen.*

Vooraf de opdracht: 1) noteer de verschillen en overeenkomsten met het opgroeien in Zambia en Nederland?

2) wat valt je het meest op?

3) hoe zou je opgroeien in Zambia kunnen noemen?

Leerlingen luisteren naar het vraaggesprek en noteren op het formulier de antwoorden. Het klasgesprek spitst zich toe op de vraag: wanneer spreken we van opgroeien in een ontwikkelingsland?

Uit: Docentenhandleiding "Afrika: Zambia bijvoorbeeld"

Leren door gevarieerd herhalen en samenvatten

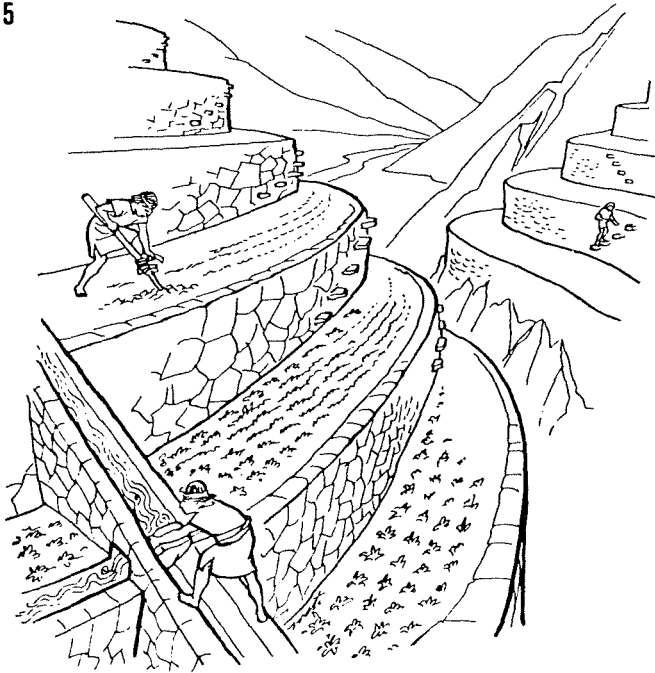
Door herhalen en samenvatten wordt de leerstof gestructureerd en beter vastgelegd in het geheugen.

- Variatie kunt u bereiken door verschillende zintuigen aan te spreken, door verschillende werkvormen toe te passen (spel, opstel, tekeningen, invuloefeningen, discussie...) of door verschillende illustratieve concretiserings te gebruiken.

- Een samenvatting kan gericht zijn op het systematisch vastleggen van de begrippenstructuur. Deze begrippenstructuur was uitgangspunt voor de leraar en wordt nu eindpunt van de leerling.

Voorbeeld 18: Leren door gevarieerd herhalen en samenvatten

5



Opdracht 16 Je weet nu het één en ander over het leven van de Inca's, het Indianenvolk dat vroeger in Zuid-Amerika leefde. Probeer nu in je eigen woorden (in minimaal 20 regels) samen te vatten wat je tot nu toe over hen geleerd hebt. In je samenvatting moet je onder andere iets vertellen over:

- Hoe de Inca's woonden?
- Hoe het Inca-rijk bestuurd werd?
- Hoe voedsel verbouwd werd?
- Of het voedsel rechtvaardig verdeeld werd?
- Of de Inca-Indianen gelijkwaardig behandeld werden?
- Welke godsdienst de Inca's hadden?
- Of de Inca-Indianen solidair met elkaar waren?

Verzin een titel voor je verhaal en schrijf die hieronder op het schrijfblokje. Maak er tot slot nog een tekening bij. Bijvoorbeeld van de kinderen die op bezoek zijn bij boer Acoya, of van de Inca-boeren die voedsel afleveren bij de keizerlijke voorraadschuren. Je mag het onderwerp van je tekening zelf bedenken.

Mijn samenvatting

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Uit: Leerlingenmateriaal "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika"

13.4 Principes gericht op probleem oplossen

Leren door intuïtie

- Omgaan met informatie op een fantasierijke manier, door gissen, afgaande op gevoel, vereist "geestelijke ruimte". Dus niet te snel oordelen als docent!
- Het vereist flexibiliteit van leerlingen; denken in de "breedte" ofwel divergent denken. De docent kan dit stimuleren door steeds om alternatieve oplossingen te vragen.
- Intuïtief denken bij leerlingen wordt bevorderd wanneer de docent op verschillende manieren met de leerstof omgaat; de docent staat model.
- Een fase van intuïtief denken moet altijd gevolgd worden door een fase van onderzoek naar het waarheidsgehalte van de oplossingen. Anders dreigt oppervlakkigheid.

Voorbeeld 19: Leren door intuïtie

Opdracht 3 Hieronder zijn een aantal problemen van Mwanamonga opgeschreven. In het eerste hokje staat het probleem, in het tweede hokje staat hoe we er in Nederland mee omgaan. Geef zelf aan hoe het probleem in Mwanamonga aangepakt kan worden. Bedenk hierbij wat wel of niet kan. Maak gebruik van wat je weet over het dorp en de techniek.

PROBLEEM	OPLOSSING	OPLOSSING
Grondbewerking	Nederland	Mwanamonga
Met een hak kun je de steeds groter wordende akkers maar met moeite bewerken	Tractoren Combines Zaaimachines	
Voedselproductie	Nederland	Mwanamonga
Er moet meer voedsel geproduceerd worden	Kunstmest Bestrijdingsmiddelen Betere zaden	
Bewaren van voedsel	Nederland	Mwanamonga
In Tanzania is het moeilijk voedsel, bijv. graan en mais, lang op te slaan (vochtig, hoge temperatuur)	Koelhuizen Diepvries Blikken	
Behuizing	Nederland	Mwanamonga
Er is een tekort aan: scholen, klinieken, gemeenschapshuizen, opslagplaatsen	Flatgebouwen Beton Kant en klaar uit de fabriek komende gebouwen	
Koken	Nederland	Mwanamonga
Hout wordt steeds schaarser Gevaar van ontbossing	Aardgas Olie Kernenergie	
Transport	Nederland	Mwanamonga
Slechte wegen Weinig brandstof Tekort aan reserveonderdelen	Vierbaanswegen Zuinige motoren Garagebedrijven	

Uit: Leerlingenmateriaal "Ujamaa voor Tanz"

Leren door analyse

Leren door analyse is:

- een systematische stap voor stap-bewerking van informatie; vereist dus volledig beschikbaar zijn van die informatie vooraf
- en is gebaseerd op logisch redeneren; vereist een systematisch vastleggen van denkstappen.

Voorbeeld 20: Leren door analyse

Opdracht 1 Waarom ging Pedro nou eigenlijk dood? Wat is de *echte* oorzaak?

We gaan een vraag-en-antwoord-spelletje spelen:

- We gaan in een kring zitten.
- Jullie nemen allemaal de onderstaande tekst voor je.
- De leraar/lerares stelt telkens een vraag. Iemand van jullie leest op zijn/haar beurt het antwoord op dat in de tekst staat. Bij elke volgende vraag dring je dieper tot de kern door. Het is net of je een ui aan het pellen bent. Je haalt er elke keer een laag af.
- Op een gegeven moment staat er geen antwoord meer, maar puntjes. De puntjes staan er pas als je tot de kern van de zaak gekomen bent. Wie dan de beurt heeft, moet zelf een antwoord verzinnen. Met andere woorden de kern van de zaak aangeven. Op zijn/haar antwoord kan de klas commentaar leveren. Als er geen commentaar meer is, ga je verder met de tekst.
- Geef na het vraag-en-antwoord-spel antwoord op de vraag: wat is de *echte* oorzaak van Pedros dood?

V = vraag A = antwoord

V: Waaraan ging Pedro nou eigenlijk dood?

A: Aan tetanus: de tetanus-bacterie dus.

V: MAAR WAAROM kreeg juist Pedro last van de 'tetanus-bacterie en niet iemand anders?

A: Omdat hij een doorn in zijn voet had gekregen.

V: MAAR WAAROM gebeurde dit?

A: Omdat hij op blote voeten liep.

V: MAAR WAAROM liep hij op blote voeten?

A: Omdat hij geen sandalen droeg.

V: MAAR WAAROM niet?

A: Omdat die kapot gegaan waren en zijn vader te arm was om nieuwe voor hem te kopen.

V: MAAR WAAROM is zijn vader zo arm?

A: Omdat hij een pachtboer is.

V: MAAR WAAROM is hij dan zo arm?

A: Omdat hij de helft van de oogst aan de landeigenaar moet geven.

V: MAAR WAAROM moet hij de helft afgeven?

A: ...

V: Laten we even terugkijken. Wat is nog een andere reden dat Pedro last kreeg van de tetanus-bacterie en niet iemand anders?

A: Omdat hij niet ingeënt was.

V: MAAR WAAROM was hij niet ingeënt?

A: Omdat het inentingsteam uit de grote stad in zijn dorp haar werk niet had afgemaakt.

V: MAAR WAAROM was dat niet gebeurd?

A: Omdat de dorpsbewoners niet voldoende meewerkten met het inentingsteam toen die kwamen inenten.

V: Welke reden was er nog meer?

A: De dokter weigerde om de vroedvrouw uit het dorp de inentingen te laten geven.

V: MAAR WAAROM weigerde hij dat?
A: Omdat hij haar niet vertrouwde. Omdat hij dacht dat het gevaarlijk zou zijn voor de kinderen.

V: WAAROM dacht hij op die manier? Had hij gelijk?
A: ...

V: MAAR, niet alle kinderen die tetanus oplopen, gaan dood. WAAROM ging Pedro dood, terwijl anderen soms blijven leven?
A: Misschien omdat het Gods wil was.

V: MAAR WAAROM Pedro?
A: Omdat hij niet goed werd behandeld.

V: WAAROM NIET?
A: Omdat de vroedvrouw hem eerst met een kruidenthee behandelde.

V: WAT NOG MEER?
A: Omdat de dokter in San Ignacio hem niet kon behandelen. Hij wilde Pedro naar Mazatlan sturen voor behandeling.

V: MAAR WAAROM?
A: Omdat hijzelf het juiste medicijn niet had.

V: WAAROM NIET?
A: Omdat het te duur is.

V: MAAR WAAROM is dit medicijn, dat toch van levensbelang is, zo duur?
A: ...

V: MAAR WAAROM namen de ouders van Pedro hem niet mee naar Mazatlan?
A: Zij hadden niet genoeg geld.

V: WAAROM NIET?
A: Omdat de landeigenaar zo veel geld gevraagd had om hen naar San Ignacio te laten rijden.

V: WAAROM deed hij dat?
A: Omdat ze zo arm waren.

V: MAAR WAAROM zijn ze zo arm?
A: ...

Uit: Leerlingenmateriaal "Gezondheid: Recht of voorrecht?"

Leren door het stellen van hypothesen

- De onderzoekende houding van leerlingen wordt bevorderd doordat zij hypothesen stellen. De docent kan deze opwekken door de volgende zinopeningen te laten aanvullen:
 - . wat zou er gebeuren, als ...
 - . laten we eens aannemen, dat ...
 - . stel eens, dat ...
- De zo ontstane zinnen kunnen altijd tot een vraag worden aangevuld:
 -; welke conclusies zijn er dan te trekken?
 -; wat zouden daar de gevolgen van zijn?
 -; wat zou er dan gebeuren?
 -; welke invloed zou dat hebben?

Zo geformuleerd zijn deze hypothesen aanleiding tot verdere leeractiviteiten: experimenteren, practicumproeven, literatuuronderzoek, redeneren, discussie.

Voorbeeld 21: Leren door het stellen van hypothesen

Blok B	Zambia bij voorbeeld	2 lessen	les B1 en B2
Doelstellingen B1 en B2			
- Leerlingen weten wat de belangrijkste problemen van het bestaan in Zambia zijn, kunnen daarvan de oorzaken aangeven en kennen het perspectief voor dit ontwikkelingsland. - Leerlingen kunnen een aantal hypothesen formuleren over het leven in Zambia en deze toetsen aan nadere informatie.			
Doelstellingen in vragen voor de leerlingen			
- Hoe ziet het bestaan in Zambia eruit, wat zijn de problemen, de oorzaken en welke veranderingen zijn mogelijk? - Welk beeld heb ik van leven in Zambia en wat klopt daarvan?			
Didactische principes: leren door - toetsing van hypothesen - gebruik van intuïtie en fantasie - invullen van begrippenstructuur - illustratieve concretisering			
Nodig			
Dossier no. 2 Zambia bij voorbeeld. Geluidsdiaserie no. 3 (dia 63 t/m 113 + cassetteband kIII).			

LESBESCHRIJVING B1 en B2

- . Docent(e) vertelt de klas dat we nu een Afrikaanse land van wat dichterbij gaan bestuderen. Eerst is nodig dat ze nog enkele vragen beantwoorden.
- . Vraag de leerlingen wat voor beeld ze hebben van Zambia en/of ze denken dat dat beeld juist is. Na afloop van de studie van Zambia zal blijken of ze het bij 't rechte eind hadden.
- . Vraag de leerlingen nu om de volgende zinnen af te maken:
 - a. Zambia is
 - b. Zambiaanse mensen zijn
 - c. Als ik het woord Zambia hoor dan denk ik aan
 - d. Zambianen denken waarschijnlijk dat Europeanen

Uit: Docentenhandleiding "Afrika: Zambia bijvoorbeeld"

13.5 Principes gericht op morele vorming

Binnen morele vorming is een onderscheid te maken tussen waardenontwikkeling of -exploratie en waardenoverdracht. Waardenoverdracht is gericht op het aanleren van maatschappelijk waardevol geachte waarden, bijvoorbeeld het geheel van normen en waarden dat tot uitdrukking komt in de mensenrechten. Bij waardenontwikkeling ligt de nadruk op de bezinning op eigen en andermans belangen, opvattingen en waarden. Waardenoverdracht en waardenontwikkeling zijn te beschouwen als twee processen van morele vorming die elkaar aanvullen.

Waardenontwikkeling: morele dilemma's

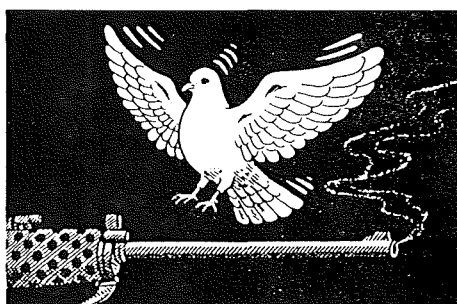
Bij waardenontwikkeling binnen ontwikkelingseducatie gaat het om het leren omgaan en kiezen terzake de morele dilemma's van het Noord-Zuidvraagstuk. Qua didactiek is er een voorkeur voor werkvormen die

gericht zijn op discussie, confrontatie met (de mening van) anderen en inleving in de ander. Voor de leerstofkeuze betekent het dat de verschillende dilemma's van het Noord-Zuidvraagstuk daarin aan bod moeten komen.

Voorbeeld 22: Morele dilemma's

4.

Perspectief op wapenbeperking



illustratie 29

4.1 Inleiding

Tot slot komt de vraag aan de orde:
hoe kan de bewapening in de Derde Wereld teruggedrongen worden?

Rond deze vraag zijn een aantal discussiestellingen geformuleerd. Bovendien wordt er enige achtergrondinformatie gegeven, wat de beantwoording van de vraag kan vergemakkelijken.

4.2 Discussiestellingen

4.2.1 STELLINGENSPEL

Een geschikte vorm om stellingen in de klas te bespreken, is het stellingenspel. Dit verloopt als volgt:
De stellingen worden in groepen van ongeveer vier personen besproken. Elke groep kiest een discussieleider. De discussieleider krijgt van de docent een formulier waarop hij of zij de reacties van de groepsleden op elke stelling noteert.
De discussie over de stellingen verloopt in ronden van 5-10 minuten. Per ronde leest de discussieleider een stelling voor. De groepsleden maken nu meteen hun mening over deze stelling, uitgedrukt in een cijfer, duidelijk.

De beoordelingscijfers hebben de volgende betekenis:

1 = helemaal oneens	4 = mee eens
2 = mee oneens	5 = helemaal mee eens
3 = geen mening	

Dus hoe meer je het met de stelling eens bent, des te hoger is het cijfer dat je geeft.

De discussieleider noteert de beoordeling in cijfers op het formulier. Vervolgens discussieert de groep 5-10 minuten over de stelling. De discussieronde wordt beëindigd met een tweede peiling van de meningen van de groepsleden. De discussieleider noteert ook de tweede beoordeling in cijfers op het formulier. Daarna begint de volgende discussieronde over de volgende stelling, enz.
De discussie over de stellingen in de groepen wordt afgesloten met formuleren van de vragen aan de forumleden. Tot slot worden de stellingen met de gehele klas besproken aan de hand van de feedback van de discussieleiders, en worden vragen aan de forumleden

De stellingen met betrekking tot de centrale vraag hoe de bewapening in de Derde Wereld teruggedrongen kan worden

	Beoordeling in cijfers	
	voor discussie	na discussie
1. Beperking van de bewapening zal de vrede en veiligheid in gevaar brengen.		
2. Alleen als de welvarende landen in het Noorden zelf het voorbeeld geven in het beperken van de bewapening, kan dat ook van de landen in de Derde Wereld verlangd worden.		
3. De export van Nederlandse wapens naar Derde Wereldlanden is goed, omdat het bij ons voor werkgelegenheid zorgt.		
4. Ieder land heeft recht op een leger, dus ook een ontwikkelingsland.		
5. Zolang er honger is in de wereld, dient er geen geld uitgegeven te worden aan bewapening.		
6. Aan Derde Wereldlanden die veel geld aan bewapening uitgeven, moet geen ontwikkelingshulp gegeven worden.		
7. Er moet extra belasting geheven worden op het verkopen van wapens; dit geld komt ten goede aan een internationaal ontwikkelingsfonds.		
8. De rol van de Verenigde Naties moet versterkt worden ten einde de bewapening terug te dringen.		

Uit: Leerlingenmateriaal "Honger naar wapens"

Waardenoverdracht

Binnen ontwikkelingseducatie moet waardenoverdracht erop gericht zijn dat leerlingen aanvaarden dat mensenrechten niet alleen voor henzelf, maar voor alle mensen op deze aarde gelden. En dat zij hiervoor gaan inzetten. Waarden hebben te maken met houdingen. Ontwikkelingseducatie moet erop gericht zijn om bij leerlingen onverschillige, op vooroordelen steunende, etnocentrische en berustende houdingen te doorbreken. Daarentegen moet ontwikkelingseducatie houdingen bevorderen die zijn gebaseerd op positieve waarden: solidariteit, gelijkwaardigheid en rechtvaardigheid. Belangstelling, openheid, tolerantie en betrokkenheid zijn voorbeelden van dergelijke houdingen. Via welke vormingsprincipes kan het onderwijs daaraan bijdragen?

A: Principe van de omweg

Een eerste vereiste hiervoor is dat preken, moraliseren en het uitoefenen van morele pressie uit den boze is. Afgezien van bezwaren van stijl, het werkt ook niet: pubers laten zich dat niet aanleunen.

Beter zou een benadering gevolgd moeten worden die in een ander verband door de literator K.L. Poll eens het "principe van de omweg" is genoemd. Een benadering die ervan uitgaat dat je waarden en houdingen niet moet preken, maar tot uitdrukking moet proberen te brengen in het pedagogisch klimaat op school, in de opzet van de lessen en in de keuze van de leerstof. De feiten over de werkelijkheid en de beleving van de werkelijkheid door mensen van vlees en bloed moeten het doen. Niet preken, maar met menselijk gevoel de werkelijkheid verbeelden, geen moralisme, maar literatuur.

Volgens dit principe moet men bij de analyse en beschrijving van armoede en ongelijkheid niet alleen gebruik maken van wetenschappelijke gegevens, maar ook van "documents humains", zoals journalistiek materiaal, fragmenten uit romans, gedichten, autobiografieën, speelfilms en dergelijke. Een affectieve benadering die van belang is voor de ontwikkeling van empathie.

Voorbeeld 23: "Documents humains"

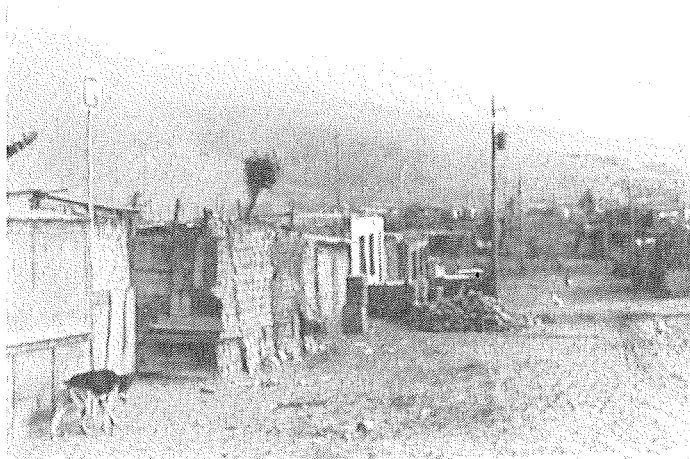
's Avonds zit iedereen rond een groot kampvuur. Het vuur zorgt voor licht én voor warmte, want het is nogal afgekoeld. Niet iedereen uit de platgewalste wijk is er. De mensen zijn in verschillende richtingen weggevlucht. Toch weet iedereen dat ze elkaar weer terug zullen zien. Er wordt lang vergaderd over wat ze kunnen doen. Er wordt afgesproken dat ze zullen teruggaan. Ze zullen wel wachten totdat de politie en het leger de vlakte, waarop de wijk gestaan heeft, niet meer bewaakt. Volgens mensen die al vaker zo iets meegemaakt hebben, is dat een kwestie van zo'n twee dagen. De rest van de avond worden er verhalen verteld en liedjes gezongen. Veel van de liederen gaan over de mensen uit de krottenwijken zelf.



Krottenwijk

Krottenwijk
walmende kaarsen en petroleumlampen
de lucht van ansjovis
vervuilde omgeving
de van staal zware rook
over de krakkemikkige daken

Krottenwijk
nieuwkomers die zich illusies maken
armoe, honger
wrok, ontruimingen
werkloosheid
gruwelijke stofbak
solidariteit
dure dingen
vervuild water
verlaten kinderen
misdaad



Krottenwijk
ongezonde barakkenwijk
vuilnisbak in de woestijn
vuilnisbakkenras-honden
verborgen ratten
kinderen met een triest gezicht
angstige vrouwen
mannen, gehard door de strijd

Krottenwijk
toorts die van binnen brandt
bron van verborgen talenten
kunst en poëzie in het naamloze

Krottenwijk
vol werkloze armen
smekende handen
trotse gezichten
gevoelige harten
edelmoedige inborst
moe van zoveel wachten

Krottenwijk
omgeven door onmetelijke rijkdommen
door egoïsme en weelde
gekleed met propaganda
smachtend naar rechtvaardigheid
zone van armoede
centrum van kapitalisme
plaats, gedoemd tot afhankelijkheid

WOORDENLIJSTJE

illusie = droombeelden
wrok = haat
toorts = fakkel
poëzie = gedichten
zone = gebied
edelmoedig = eerlijk
inborst = zoals je bent
propaganda = reclame voor bepaalde ideeën
gedoemd = gedwongen

Opdracht 28 Wat vind je van het gedicht? Leg uit wat de schrijver/zanger ermee wil zeggen.

Uit: Leerlingenmateriaal "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika"

B: Niet alleen problemen

Dit principe drukt uit dat het belangrijk is om het niet alleen over problemen en ellende te hebben. Afgezien van de vertekening van de werkelijkheid die daardoor optreedt – de werkelijkheid als massief geheel van enkel ellende, het beeld van de werkelijkheid dat helaas ook de "verborgen" boodschap is die de nieuwsmedia overbrengen – het is voor de ontwikkeling van belangstelling en betrokkenheid waarschijnlijk ook contraproductief. Illustratief hiervoor is de reactie van een zeventienjarige leerling die zei: "...door steeds maar te horen en te zien hoe erg die mensen in de ontwikkelingslanden het hebben, merk ik soms dat ik een hekel krijg aan die mensen". En hoe het wel zou moeten is treffend getypeerd door een twaalfjarig meisje in een ingezonden brief aan het blad SamSam: "Ik vind SamSam zo leuk, omdat het niet alleen een bedelblad is vol plaatjes van zieke en magere kinderen en mensen in krottenwijken, maar ook de leuke dingen laat zien die mensen ondanks armoede en honger hebben". Geen medelijden, maar medeleven en respect.

Voorbeeld 24: Niet alleen problemen

Carnaval in Rio...



Maria Rodriguez

Maria is de oudste dochter van de familie Rodriguez. Sinds vorig jaar is zij aan het sparen, want ze wil volgend jaar gaan trouwen met Juan. Ze hebben elkaar leren kennen bij het carnaval van twee jaar geleden. Maria denkt er nog vaak aan terug: wat kon Juan dansen, zij was gewoon jaloers op hem! Dansen kon ze zelf ook wel, maar zo. Het was allemaal raar gelopen. Want daarvoor was ze eigenlijk nog nooit echt verliefd geweest. En toen, opeens was het zover. Binnenkort is het weer carnaval. Dat betekent de drukke tijd voor Maria en haar broer Roberto, want dan verkopen ze frisdranken bij de baai in Rio de Janeiro. En verdienen dat ze dan doen! Maria kan er nog plezier in hebben; zij was het die de eigengemaakte frisdrank een paar jaar geleden ging verkopen. Eigenlijk hebben Maria en Roberto inmiddels een eigen frisdrankfabriekje. Als grondstof gebruiken ze fruit dat niet meer verkocht kan worden en natuurlijk wat rietsuiker. Kleine persmachines mengen het en het brouwsel wordt in oude schoongemaakte slaolieflesjes gedaan.

Eindelijk is het dan zover - 17 februari 1985. Maria en Juan hebben afgesproken dat ze eerst eens flink gaan genieten van de optocht. Daarna is er nog altijd genoeg tijd om samen met haar broer de frisdranken te verkopen. Want ook voor hen is het toch carnaval! Maria ziet er werkelijk schitterend uit: helemaal in zwart-wit en om haar ogen is ze met witte balletjes geschminkt. Haar hoepelrok met petticoat is wel vijf meter in omtrek. Juan is niet meer te herkennen met zijn masker. Omdat ze allebei aan de rand van Rio de Janeiro wonen in een klein flatgebouw, besluiten ze om met de scooter naar de baai te rijden, waar het eindpunt is van de optocht. Zoals altijd is het een fantastisch gezicht om de stad met carnaval binnen te rijden. Al gauw is er geen rijden meer aan. Afstappen dus. De diverse bandjes zwepen de menigte op. Ook Maria en Juan dansen er op los tot de late avond. Maria is als nooit te voren verliefd op Juan. In bed blijkt Juan ondanks de fijne dag niet te kunnen slapen. Niet dat hij last heeft van het nachtelijk carnavalslawaaï dat zich in de verte afspeelt. Nee, hij zit met iets anders. "Maria, heb jij gezien hoeveel reclame en gratis frisdrank er werd uitgedeeld van Coca-Cola? En al die reclame in rood en wit alsof er niets anders te koop is?" "Ga nou maar slapen, Juan, je zult zien dat morgen onze frisdrank even goed verkoopt als vorige jaren, ze kennen het toch van ons, bovendien is het heel lekker ... en gezond." De geruststellende woorden van Maria nemen gelukkig de ongerustheid weg bij Juan; morgen slaan zij hun slag! Samen met vier vrienden staan Maria, Juan en Roberto langs de baai van Rio de Janeiro. Het is bijna 12 uur. De meeste carnavalsvierders beginnen weer. In de lucht zweven zweefvliegtuigjes met "have a coke and a smile" en "coke is it" in prachtige kleuren. En vlak naast de kar van Maria staat er één van de concurrent...

Opdracht 3

Je ziet wel, het verhaal is (nog) niet af. Je moet nu zelf het verhaal afmaken. Daarbij mag je de eigen fantasie laten gaan. Wel moet je in dit slot rekening houden met een aantal dingen. Lees maar:

a. Je moet daar in Rio de Janeiro concurreren met Coca-Cola. Dat is niet gemakkelijk bij zo'n geduchte concurrent.

Jouw frisdrank is namelijk niet zo lekker en het "prikt" niet. Bovendien zit het in gewone flesjes. Verzin maar een manier om te kunnen concurreren met Coca-Cola.

b. Je kunt reclame maken. Maar lang niet zo mooi als Coca-Cola. Waar zou je het geld vandaan moeten halen?

c. Jouw prijs kan niet lager, er zit nu al maar een hele kleine winst op.

d. Je hebt één groot voordeel. Jouw frisdrank is een hele gezonde. Want de drank wordt gemaakt uit fruit en bevat dus veel vitamine C. Juist deze vitaminen komen veel arme Zuid Amerikanen tekort.

Kijk maar eens naar de zogenaamde schijf van vier hierna.

Uit: Leerlingenmateriaal: Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika"

C: Mensen in de Derde Wereld niet alleen slachtoffer

In het verlengde van het vorige ligt het principe om de mensen in Derde Wereldlanden niet alleen voor te stellen als slachtoffers, maar ook als mensen die werken aan verandering als hun situatie daar aanleiding toe geeft en zij daarvoor in de gelegenheid zijn. Verhalen over boerenorganisaties, bewonersgroepen, ondernemer(tje)s en vakbonden in de Derde Wereld kunnen hiertoe bijdragen.

Voorbeeld 25: Niet alleen slachtoffer

DE BOERENMARS

In streken waar de boerenbeweging zich sterk ontwikkeld heeft, hebben de grootgrondbezitters gewapende huurlingen in dienst genomen. Ook wel zijn landwachten permanent op hun terrein gestationeerd. De grootgrondbezitters zijn uit op een gewelddadige vernietiging van boerenorganisaties. Door het houden van marsen, verzwakken de boerenfamilies de lokale macht van de grootgrondbezitters. Voor een deel neutraliseren zij hun gewelddadige middelen. Langzamerhand wordt de animo voor de boerenorganisatie en haar strijd vergroot. Met name in het zuiden van Bolivar en het zuiden van Sucre zijn op grote schaal deze marsen georganiseerd. Daarom wordt het congres van de boerenorganisatie juist daar gehouden. De mars van de boeren en boerinnen van San Pedro zullen we hier als voorbeeld nemen.



Op 17 juli van dit jaar (1976) vertrokken de boeren en boerinnen van San Pedro voor een tweedaagse mars van 70 km. Langs de grootgrondbezitters van wie de boerengezinnen ernstige minachting en geweldpleging te verduren hebben. Ook bezochten zij kleine en middelgrote boerenbedrijfjes om hen voor te lichten en te bewegen actief te worden in de organisatie. Zo gingen zij eerst naar de grootgrondbezitter Manuel Garcia Rica, die verschillende boeren gevangen had genomen. Op zijn terrein is een politiepost geïnstalleerd. Vervolgens gingen ze naar het landhuis van de gebroeders Arrietta, die de oogsten van de companeros van Rovira vernietigd hadden. Deze "heren" hielden er een bende huurlingen op na. Te zamen met de politie vallen zij voortdurend vrouwen en kinderen lastig.

Bij deze en andere grootgrondbezitters toonden de boeren en boerinnen dat zij blijven opkomen voor hun rechten en zich niet in een hoekje laten drukken. Ze gaven morele steun aan de boerengezinnen, die zich tot dan toe afzijdig hadden gehouden van de strijd. Enkelen beloofden in het vervolg in de organisatie mee te werken.

De tweede dag werd ook het landgoed Santa Teresa van de weduwe Barios aangedaan. Zij had meer dan tien hectare gewassen laten vernietigen. De boeren en boerinnen stootten daar op zes "carbineros" (gewapende agenten), die zodra zij de boeren opmerkten, zich op strategische plaatsen opstelden, met het geweer in de aanslag. Ze schreeuwden dat de boeren en boerinnen geen stap dichterbij moesten komen. Maar zonder angst te tonen, omsingelden de boeren en boerinnen de schutters en liepen met honderden opgeheven machetes (kapmessen) op hen af... en zagen de zes agenten in, dat zij de boerengezinnen moesten verdedigen in hun strijd voor verbetering van hun ellendige situatie.

Bron: "Solidair met de boerenstrijd in Colombia", Rondzendbrief no. 13, Aktie Colombia.

Opdracht 3 Hoe liep deze confrontatie af?
Schrijf een journalistiek verslag van de gebeurtenissen.

Voorbeelden van politiek-economische veranderingen zijn:

- het doorvoeren van landhervormingen;
- het verbeteren van de pachtvoorwaarden;
- het verruimen van de mogelijkheid om geld te lenen;
- het intomen van de macht van de tussenhandelaren.

Uit: Leerlingenmateriaal "840 miljoen... over wereldvoedselvraagstuk"

D: Verandering en succes

Willen leerlingen zich betrokken kunnen gaan voelen, dan moeten ze kunnen zien dat er verandering mogelijk is. In het lesmateriaal zou daarom niet alleen aandacht moeten zijn voor wat er zou moeten veranderen. Maar ook voor hetgeen in positieve zin veranderd is, voor hetgeen al bereikt is.

Voorbeeld 26: *Verandering en succes*

12.

Verzet en strijd in de Derde Wereld

Hoofdstuk 11 gaf een totaaloverzicht van de veranderingen die nodig zijn om honger en ondervoeding terug te dringen. Je kunt deze veranderingen verdelen in twee groepen: politiek-economische en agrarisch-technische veranderingen. In dit hoofdstuk gaan we wat dieper in op de politiek-economische veranderingen. Dit door te laten zien wat mensen in de Derde Wereld zelf (kunnen) doen om verandering te brengen in hun situatie. Eerst enkele succesvolle voorbeelden.

Succesverhalen

MAURETANIE

Een project tot verbetering van het boerenbedrijf, gebaseerd op de traditionele agrarische methodes in plaats van de technologische aanpak die de kleine boeren vaak schulden bezorgt

INDIA

Een groep steenhakkers heeft een cooperatie gevormd, hun eigen gereedschappen gekocht en zich bevrijd van de uitbuiting van een baas

AUSTRALIË

Het financieren van een school voor de inheemse bevolking met een tweevoudige cultuur. De regering weigert hiervoor subsidie te verstrekken omdat de lokale gemeenschap het bestuur niet uit handen wil geven

COLUMBIA

Een adviescentrum geeft fabrieksarbeiders actuele informatie op het gebied van arbeidswetgeving en over gezondheids- en veiligheidsvoorschriften van regeringszijde

MEXICO

Een illegale groep krakers, een doorn in het oog van het stadsbestuur, heeft eigen werkplaatsen opgezet

BANGLADESH

Een gezondheidsprogramma waarbij dorpsbewoners opgeleid worden tot medisch hulpverlener in de plattelandsgebieden waar de doktoren niet willen werken

PARAGUAY

Een wettelijk programma helpt Indianen gemeenschappen om bevoegdheid te krijgen over hun land zodat het niet in beslag genomen kan worden vanwege commerciële belangen



Opdracht 1 Vind je dit succesverhalen?
Geef voor elk project aan waarom?

Maak het verhaal af...

De projecten hierboven zijn voorbeelden van projecten die direct de armen in de Derde Wereld ten goede komen. Ze zijn natuurlijk niet zonder slag of stoot tot stand gekomen, maar hebben veel energie, inspanning, geduld en strijd geleverd. Hieronder staan twee verhalen waarin mensen in Colombia nog volop bezig zijn om hun situatie te veranderen.

DE WINKEL VAN HET VOLK

In Boca Cerrada hebben de mensen de oorlog verklaard aan de grote zakenman van het dorp, Fernando. Fernando loopt paars van woede op het strand te ijsberen. De vissers doen net alsof hij er niet is, lopen met een grote boog om hem heen. De schuld van deze oorlog ligt bij de mensen zelf. Ze hadden namelijk met zijn allen een eenvoudig rekensommetje gemaakt toen ze de netten aan het boeten waren. Fernando betaalde veel te lage prijzen voor de vis die zij vingen en vroeg te

Uit: Leerlingenmateriaal "840 miljoen... over het wereldvoedselvraagstuk"

Beoordeling kan het karakter hebben van een tussentijdse activiteit met de bedoeling het leerproces bij te sturen. De informatie die docent en leerling daarbij krijgen, werkt als feed-back. Daarnaast kan ook aan het eind van een les of lessenreeks in een slotactiviteit het resultaat van het leerproces worden vastgesteld. Er is dan sprake van een toetsing.

14.1 Feed-back

- De feed-back richt de aandacht van de leerlingen hernieuwd op de centrale vraagstelling van de les of lessenreeks.
- Aanwijzingen hoe het wel moet hebben effect dan aanwijzingen hoe het niet moet.
- De feed-back mag niet teveel informatie bevatten: leerlingen moet de problemen zelf oplossen.
- De feed-back moet een zodanige vorm hebben dat de zelf-correctie bij de leerling gestimuleerd wordt.
- Feed-back kan mondeling worden gegeven maar ook schriftelijk, bijvoorbeeld als commentaar bij werk van leerlingen. Schriftelijk commentaar moet zo snel mogelijk voor de leerlingen beschikbaar zijn.

14.2 Toetsing

Er bestaan verschillende beoordelingsvormen voor verschillende onderwijsdoelen. Voor specifieke kennismetingen gebruiken we meer gesloten toetsen, terwijl we voor gecompliceerde houdingsbeoordelingen open toetsmiddelen tot onze beschikking hebben. Bij de keus van onze toetsmiddelen laten we ons dus leiden door datgene wat we willen beoordelen.

We maken onderscheid tussen vier mogelijkheden om de resultaten van ons onderwijs te toetsen:

1 het letterlijk terugvragen van geleerde informatie: *reproductie*

2 het laten produceren van nieuwe informatie door toepassing van eerder geleerde begrippen, regels, methodes of technieken. (beredeneer hoe door selectieve waarneming vooroordelen kunnen ontstaan): *productie*

3 het laten vergelijken van informatie met reeds geleerde informatie en aangeven of deze informatie aan elkaar gelijk is of niet. (Welke soorten groepen kun je onderscheiden in het televisiedebat over Zuid-Afrika?

Wie van deze mensen is bevooroordeeld?): *identificatie*

4 het zelfstandig, met een grote mate van persoonlijke vrijheid laten beoordelen van een situatie of een probleem: *vrije verwerking*.

Mogelijkheden van onder 2 en 4 genoemde creatieve

vormen van toetsing zijn:

- een spreekbeurt
- een groepsgebesprek
- een klassediscussie over een probleemstelling binnen het behandelde thema
- een werkstuk maken, individueel of als groep
- een opstel
- een tentoonstelling
- een voorstelling (op een ouderavond)
- een (muur)krant.

Voorbeeld 27: Een muurkrant als vorm van toetsing

Slotopdracht 14 Je gaat nu (eventueel met leerlingen uit jouw groepje die dezelfde leerweg hebben gekozen) een muurkrant maken.

Waar moet die muurkrant over gaan?

- Over de problemen van de Amazone-Indianen in hun oerwoud.
- Over de problemen hier met de natuur (en milieuvervuiling).
- Wat zouden wij kunnen (moeten) doen om te helpen die problemen hier en daar op te lossen?

Wat moet er in die muurkrant komen te staan?

- een artikel van de hoofdredacteur die zijn mening geeft over het probleem;
- een artikel van een verslaggever die in de buurt een vuilnisstortplaats heeft ontdekt;
- een ingezonden brief van een lezer die in Brazilië is geweest en de Amazone-Indianen heeft bezocht;
- een ingezonden brief van een leraar die iets vertelt over Zure Regen.

Maak er zelf een tekening bij, of plak er een spotprent tussen. Heb je zelf nog andere goede ideeën, overleg dan even met de leerkracht.

Als je moeite hebt met het schrijven, kijk dan gerust nog eens je boek door om nog wat informatie op te zoeken.

Waar moet je op letten bij het maken van de muurkrant?

- er moet een naam komen voor de krant, bijvoorbeeld "de Bomenkrant";
- maak duidelijke koppen (titels) bij de artikelen;
- de "opmaak" van de krant moet netjes gebeuren: kijk maar eens goed naar een voorbeeld van een voorpagina van een bestaande krant;
- je moet rekening houden met de hoeveelheid ruimte die je hebt: je krijgt één groot vel papier!

Wat heb je nodig bij deze opdracht?

- schaar;
- lijm/plak;
- groot vel papier;
- potlood/kleurpotloden of stiften;
- pen;
- lineaal.

SUCCES

Uit: Leerlingenmateriaal "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika"

Meer reproducerende of identificerende vormen zijn:

- mondelinge overhoring
- schriftelijke overhoring
- proefwerk.

VOORBEELD TOETSVRAGEN BIJ DIASERIE QUINTA EN ARMANDO

- Wat is nu je antwoord op de vraag: hoe ziet het bestaan in een ontwikkelingsland er uit?
Geef concrete voorbeelden: -
 -
 -
- Noem verschillen tussen Zambia en Guiné Bissau.
Denk aan de volgende vragen:
 1. is onderwijs in Zambia gelijk aan onderwijs in Guiné Bissau?
 2. wat zijn de verschillen in wonen tussen Zambia en Guiné Bissau?
 3. verschillen in de godsdienst van beide landen? Welke?
 4. verschillen in gezins- en familie-leven?
 5. overige verschillen:
- Kun je ook overeenkomsten, tussen de twee landen noemen? Noem er tenminste drie.
- Heb je enig idee hoe het komt, dat er verschillen bestaan tussen Zambia en Guiné Bissau?
- In de diaserie heb je gehoord dat jongens in Guiné Bissau besneden worden. Op deze manier worden de jongens ingewijd in de wereld van de volwassen mannen.
Wij kennen dat als Nederlanders niet. In de lessen over Zambia is er iets dergelijks aan de orde geweest.
 - * Waar ging het toen over?
 - * Is de betekenis van de gebeurtenissen in Zambia en Guiné Bissau dezelfde?Nu zijn er mensen die vinden dat dit soort dingen niet thuishoort in de moderne tijd.
 - * Wat vind jij?
- In Nederland kennen wij niet meer dat kinderen van bijvoorbeeld 14 jaar zoveel werk in en rond het huis moeten verrichten.
Hoe komt het dat dat bij ons niet meer zo is?
Vind je niet dat deze kinderarbeid in Guiné Bissau zo snel mogelijk moet worden afgeschaft?
Moet Nederland hier iets aan doen?
Lijkt de situatie van kinderarbeid in Zambia op die in Nederland of op die in Guiné Bissau?
- In Nederland trouw je of ga je samenwonen met iemand van je eigen keuze. In Guiné Bissau krijg je iemand toegewezen, terwijl je nog heel jong bent. Hoe komt het dat dit bij ons niet (meer) bestaat?
Hoe is de situatie in Zambia?
Wat vind je van het feit dat in Guiné Bissau ouders de keus van een partner regelen?
Moet daar iets aan worden gedaan?
- Sinds de mensen niet meer als nomaden rondtrekken zijn ze in huizen gaan wonen. Maar het ene huis is het andere niet. Het maakt nogal verschil of je in een Nederlands of Zambiaans huis woont. En in Zambia zelf bestaan verschillen. Groot zijn ook de verschillen in wonen nu en bijvoorbeeld honderd jaar geleden.
 1. Vertel wat over het wonen in Zambia vroeger.
 2. Welke belangrijke veranderingen hebben zich in 'wonen' voorgedaan? Denk aan stad en platteland.
 3. Geldt dit voor alle andere landen in Afrika?

Uit: Leerlingenmateriaal "Afrika: Zambia bijvoorbeeld"

bijlagen

bijlagen

- Bijlage 1: Checklist "Ontwikkelingseducatie en vakprogramma's"
- Bijlage 2: Geannoteerd overzicht van EPOS-publikaties

bijlagen

Bijlage 1 Checklist "Ontwikkelings- educatie en vakprogramma's"

In deze bijlage treft u een checklist aan waarmee u gemakkelijk na kunt gaan of u de inhoud in het basisprogramma die bij uw vak horen inderdaad aan de orde stelt. Tevens kunt u de schema's gebruiken om samen met collega's na te gaan of uw programma's inhoudelijk en in de tijd op elkaar zijn afgestemd.

De checklist bestaat uit drie schema's:

1. het armoedeprobleem en de vakprogramma's
2. het ontwikkelingsvraagstuk en de vakprogramma's
3. de ontwikkelingssamenwerking en de vakprogramma's (zie schema's a, b en c).

De schema's hebben alle drie dezelfde opbouw. In de eerste kolom staat het basisprogramma ontwikkelingseducatie. De daarbij behorende ontwikkelingseducatieve inhoud in kolom 2. In de derde kolom is het vak genoemd waarin die inhoud aan de orde dient te komen: ak is aardrijkskunde, gs is geschiedenis, ec is economie en ml is maatschappijleer. Achter het vak staat de pagina waar u meer kunt lezen over de genoemde vakinhoud. In de vierde kolom kunt u aankruisen of u die inhoud inderdaad oppervlakkig of diepgaand aan de orde stelt. Het leerjaar en het trimester waarin u dat doet, kunt u aangeven in kolom 5. In kolom 6 tenslotte, kunt u in samenspraak met collega's van andere vakken middels de zojuist genoemde vakafkortingen aangeven of de vakinhoud (ook) in andere vakken wordt behandeld.

Door uw antwoord in kolom 4 te vergelijken met kolom 3 komt u eventuele hiaten in uw vakprogramma op het spoor. Met behulp van informatie uit het hoofdstuk over uw vak en ontwikkelingseducatie (zie deel II) kunt u deze hiaten opvullen.

Een vergelijking van het antwoord in kolom 6 met kolom 3 brengt u op de hoogte van overbodige overlap tussen uw vakprogramma en dat van uw collega. Als deze overlap ongewenst is, kunt u deze overeenkomstig onze suggesties wegwerken.

Vergelijken van uw programmering (kolom 5) met die van uw collega's van andere vakken tenslotte stelt u in staat om gezamenlijk een logisch aaneensluitende planning van ontwikkelingseducatie op school te maken.

Schema a Het armoedeprobleem en de vakprogramma's

1. Basisprogramma		2. Ontwikkelingseducatieve inhoud	3. Vak (pag.)		4. Stelt u inhoud aan de orde?		5. Leerjaar trimester	6. Komt inhoud ook in ander vak aan de orde?
			(deel II)		diepgaand	oppervlakkig		
Onderwijs over het armoedeprobleem is erop gericht dat leerlingen inzicht verwerven in de welvaartsverschillen tussen Derde Wereldlanden en welvarende landen, maar ook tussen en binnen Derde Wereldlanden; zij moeten bovendien gaan beseffen dat die verschillen moeten worden teruggedrongen.	1. De leerlingen kunnen op grond van een aantal maatschappelijke verschijnselen, de aard van de armoede beschrijven en interpreteren.	- armoede en basis-behoeften - actueel - in historisch perspectief	ak gs	(13) (26)				
		- tegenstelling met rechten van de mens	ml	(48)				
	2. De leerlingen kunnen de spreiding van armoede beschrijven en interpreteren.	- Derde Wereldlanden en hun verschillen	ak	(12)				
		- BNP-indicator voor ontwikkeling	ec	(36)				
		- welvaarts kloof tussen Derde Wereldlanden en welvarende landen en tussen Derde Wereldlanden onderling	ec	(36)				
		- welvaartsverschillen binnen landen	ak	(13)				
	3. De leerlingen kunnen een aantal gevolgen van de verschillen in welvaart tussen Derde Wereldlanden en welvarende landen en binnen Derde Wereldlanden beschrijven en interpreteren.	- nationale en internationale spanningen	ml	(49)				
		- migratie	ak	(14)				

1. Basisprogramma		2. Ontwikkelingseducatieve inhoud	3. Vak (pag.)		4. Stelt u inhoud aan de orde?		5. Leerjaar trimester	6. Komt inhoud ook in ander vak aan de orde?
			(deel II)		diepgaand	oppervlakkig		
Onderwijs over het ontwikkelingsvraagstuk is erop gericht dat leerlingen inzicht verwerven in het vraagstuk van de maatschappelijke ontwikkeling in Derde Wereldlanden en de samenhang daarvan met de ontwikkeling in welvarende landen; zij moeten in staat en bereid zijn een gefundeerde mening hierover in te nemen.	1. De leerlingen zien in dat de situatie van de armsten sterk afhangt van de gezinsinkomsten en van de inkomsten en het beleid van de samenleving waarvan zij deel uitmaken, en kunnen deze samenhangen beschrijven en interpreteren.	- beschikbaarheid en toegankelijkheid	ak	(13)				
	2. De leerlingen kunnen historische achtergronden voor het verschil in welvaart tussen Derde Wereldlanden en welvarende landen beschrijven interpreteren, en kunnen aangeven en interpreteren hoe Derde Wereldlanden deze kloof in het verleden hebben proberen te overbruggen.	- pre-koloniale geschiedenis koloniale en postkoloniale geschiedenis - post-koloniale modernisering	gs	(26)				
			gs	(27)				
	3. De leerlingen zijn zich ervan bewust dat het voortbestaan van onderontwikkeling in elk land het gevolg is van het samenspel van een groot aantal interne en externe omstandigheden en kunnen die omstandigheden beschrijven en verklaren.	- interne en externe belemmeringen voor ontwikkeling in Derde Wereldlanden en hun samenhang - verband hiervan met de geschiedenis van die landen - nationale en internationale machtsverhoudingen	ak	(13)				
			gs	(26)				
			ml	(48)				
	4. De leerlingen zien in dat zowel binnen Derde Wereldlanden als in de betrekkingen tussen deze landen en de welvarende landen veranderingen nodig zijn om onderontwikkeling terug te dringen, en kunnen deze veranderingen beschrijven en interpreteren.	- nationale en internationale veranderingen - ontwikkeling - recht op ontwikkeling - participatie en herverdeling - organiseren	ak	(14)				
			ak	(14)				
			ml	(48)				
			ml	(49)				
	5. De leerlingen kunnen enige ontwikkelingsproblemen die zich voordoen bij het terugdringen van onderontwikkeling beschrijven en interpreteren.	- verstedelijking - milieu-problematiek - migratie - schuldenprobleem - culturele problematiek	ak	(14)				
			ak	(14)				
			ak	(14)				
			ec	(36)				
			ml	(48)				

Schema c De ontwikkelingssamenwerking en de vakprogramma's

1. Basisprogramma		2. Ontwikkelingseducatieve inhoud	3. Vak (pag.)		4. Stelt u inhoud aan de orde?		5. Leerjaar trimester	6. Komt inhoud ook in ander vak aan de orde?
				(deel II)	diepgaand	oppervlakkig		
Onderwijs over de ontwikkelingssamenwerking is erop gericht dat leerlingen inzicht verwerven in de bijdrage die vanuit welvarende landen, en met name vanuit Nederland, kan worden geleverd aan het terugdringen van onderontwikkeling; zij leren daarbij tevens hoe zij zich voor dat doel kunnen inzetten.	1. De leerlingen zijn zich ervan bewust dat tussen Derde Wereldlanden verschillen bestaan wat betreft de gewenste vorm van ontwikkelings-samenwerking, en kunnen deze verschillen beschrijven en interpreteren.	- Derde Wereldlanden en hun verschillen - internationale arbeidsverdeling en handelsbetrekkingen - gewenste vorm van ontwikkelingssamenwerking	ak	(12)				
			ec	(36)				
			ec	(36)				
	2. De leerlingen kunnen verschillende manieren waarop overheden van welvarende landen kunnen bijdragen aan het verminderen van onderontwikkeling beschrijven en interpreteren.	- bilaterale en multilaterale hulp - gouvernementele ontwikkelings-samenwerkings-mogelijkheden	ml	(49)				
			ec	(36)				
	3. De leerlingen kunnen het Nederlandse ontwikkelingssamenwerkingsgeleid beschrijven en interpreteren.	- ontwikkelingssamenwerking (omvang, bestemming) - economische ontwikkelingssamenwerking - ontwikkelingssamenwerking (beleidsevaluatie) - herstructurering	ak	(14)				
			ec	(36)				
			ml	(50)				
			ec	(37)				
	4. De leerlingen kunnen de betekenis voor Derde Wereldlanden van particuliere buitenlandse investeringen beschrijven en interpreteren.	- multinationale ondernemingen	ec	(37)				
	5. De leerlingen kunnen verschillende manieren waarop burgers in Nederland kunnen bijdragen aan het verminderen van onderontwikkeling beschrijven en interpreteren.	- medefinancieringsorganisaties: hun activiteiten/ondersteuning - Derde Wereldgroepen en hun activiteiten - beleid politieke partijen - verandering levensstijl - incidentele acties	ml	(50)				
			ml	(50)				
			ml	(49)				
			ml	(49)				
			ml	(50)				

In het Educatief Project Ontwikkelingssamenwerking zijn de afgelopen jaren een groot aantal materialen voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs ontwikkeld die kunnen helpen bij:

- het inpassen van ontwikkelingseducatie in het schoolprogramma
- het op elkaar afstemmen van vakken
- het lesgeven over het Noord-Zuidvraagstuk
- het verzorgen van nascholing op dit terrein
- het bijstellen van vakleerplannen
- het verder ontwikkelen van het leerstofgebied.

De uitgaven zijn ondergebracht in vijf rubrieken en verkrijgbaar bij de Stichting voor de Leerplanontwikkeling, afdeling Verkoop, 7500 VB Enschede (tel. 053-840840).

1. Aanwijzingen en suggesties voor de praktijk

Deze uitgaven zijn primair geschreven voor docenten. Ze bevatten informatie en suggesties die direct in de onderwijspraktijk toepasbaar zijn.

Titel	Onderwerp	Doelgroep
1. Docentenhandboek "Ontwikkelings-educatie voor twaalf- tot zestien-jarigen": suggesties en voorbeelden voor de lespraktijk.	Ontwikkelingseducatie op school en in de klas	Docenten, nascholers en samenstellers van leermiddelen
2. Leermiddelengids ontwikkelings-educatie.	Onderwijsmateriaal en documentatiecentra	Docenten

1. Het docentenhandboek is in de eerste plaats geschreven voor docenten aardrijkskunde, geschiedenis, economie, maatschappijleer, godsdienst en katechese, die lesgeven in het lbo of het mavo, in de onderbouw van het havo of vwo, of op experimentele middenschoolen. Dit door de Stichting voor de Leerplanontwikkeling samengestelde boek bevat informatie, suggesties en voorbeelden voor onderwijs over het Noord-Zuidvraagstuk. Zo wordt aandacht besteed aan een basisprogramma ontwikkelingseducatie, de bijdragen en afstemming van vakken en het maken en beoordelen van lesmateriaal. Ook anderen kunnen van het handboek gebruik maken, bijvoorbeeld collega's van andere vakken die ook aan ontwikkelingseducatie willen doen, samenstellers van leermiddelen, of docenten van lerarenopleidingen die (na)scholing op dit terrein willen verzorgen. Zij kunnen het handboek gebruiken als informatiebron of als cursusmateriaal.

2. De leermiddelengids ontwikkelingseducatie is samengesteld door de Centrale Registratie Leermiddelen (CRL). De gids geeft een zo volledig mogelijk overzicht van bestaand onderwijsmateriaal en van organisaties en instellingen die voor ontwikkelingseducatie geschikte informatie en documentatie kunnen verschaffen. Het geheel is ruim voorzien van voorbeeldpagina's die u een

concreet beeld geven van het materiaal.
De uitgave bestaat uit twee delen. In deel A is onderwijsmateriaal opgenomen, afkomstig van diverse landencomité's en instellingen die zich bezighouden met de Derde Wereldproblematiek.
In deel B zijn schoolboeken opgenomen van educatieve uitgevers. De leerboeken en leerstof betreffende de ontwikkelingsproblematiek zijn ingedeeld per vak. Tevens bevat deel B achtergrondmateriaal van en informatie over Derde Wereldorganisaties.
Zowel deel A als deel B bevat een titelregister, een thematisch register en een adressenlijst.

2. Voorbeelden van deelschoolwerkplannen en periodeplannen

Deze voorbeelden zijn geschreven voor docenten. Centraal staat de inpassing van ontwikkelingseducatie in het programma van de school.

Titel		Onderwerp	Doelgroep
1. Deelschoolwerkplannen ontwikkelingseducatie		Ontwikkelingseducatie op school	Schoolteams
School	Schooltype	Denominatie	Betrokken instituut
1. Chr. Sch. Gemeenschap "Bosspark" te Alphen a/d Rijn	leao/lhno/ihno en Ito	prot. christelijk	CEVNO
2. Burgemeester Harmsma-school te Gorredijk	lbo/middenschool/mavo	openbaar	Polemologisch Instituut (PI)
3. R.K. Sch. Gemeenschap "Hertog Jan" te Den Bosch	leao/lmo/mavo	rooms katholiek	Studiecentrum voor Vredesvraagstukken (SVV)
4. Leon van Gelder Middenschool te Groningen	middenschool	openbaar	PI
5. Sonsbeek Sch. Gemeenschap te Arnhem	middenschool	openbaar	SVV
Titel		Onderwerp	Doelgroep
2. Periodeplannen ontwikkelingseducatie voor lbo/mavo, havo, vwo en vbao		Planning van ontwikkelingseducatie	Schoolteams

1. De deelschoolwerkplannen ontwikkelingseducatie laten zien hoe momenteel op uiteenlopende scholen aandacht wordt besteed aan ontwikkelingseducatie. Ze hebben alle ongeveer dezelfde opbouw. In het algemeen deel (deel A) wordt de school beschreven en haar beleid op technisch-organisatorisch en onderwijskundig gebied. In het bijzondere deel (deel B) volgt een beschrijving van het beleid inzake ontwikkelingseducatie op school. In het praktijkgedeelte (deel C) tenslotte worden de concrete activiteiten op het gebied van ontwikkelingseducatie op een rijtje gezet. Het bevat een overzicht dat laat zien wat er bij welk vak aan ontwikkelingseducatie wordt gedaan in welk leerjaar en in welke periode. En het bevat uitwerkingen in de vorm van samengevatte lessenplannen.

2. In de bundel "Periodeplannen ontwikkelingseducatie voor lbo/mavo, havo/vwo en VBaO" is geprobeerd om per

schooltype een beeld te geven hoe het basisprogramma ontwikkelingseducatie op verantwoorde wijze een plaats kan krijgen in de verschillende vakken en leerjaren. De plannen geven houvast, maar leveren geen blauwdruk!

3. Voorbeelden van lessenseries en projecten

Deze onderwijsleerpakketten zijn geschreven voor docenten en leerlingen. Ze bevatten een docentenhandleiding en direct in de klas te gebruiken lesmateriaal. De materialen of onderdelen zijn goed te gebruiken als aanvulling op schoolboeken.

titel	thema	klas en schooltype	vakken	ontwikkeld door...
1. Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika	historische en actuele ontwikkeling Latijns-Amerika.	onderbouw lbo/mavo	aardrijkskunde/ geschiedenis	SG "Hertog Jan" en Studiecentrum voor Vredesvraagstukken (SVV)
2. 840 miljoen..... over het wereldvoedselvraagstuk	wereldvoedsel-vraagstuk	2e klas mavo-havo	aardrijkskunde/ biologie/nederlands/ handvaardigheid	SG "Zuid-West Drenthe", Polemologisch Instituut (PI) en SLO
3. Gezondheid: recht of voorrecht?	gezondheid en gezondheidszorg voor de armen	2e klas brede vbao	aardrijkskunde/ge-schiedenis/economie nederlands/gezondh.- huishoudkunde/ kennis der natuur	Sonsbeek Scholengemeenschap en SVV
4. Ujamaa voor Tanzania	landenstudie over Tanzania	2e klas havo-vwo	aardrijkskunde/ geschiedenis/biologie/ nederlands/natuurkunde	Fivel-college en PI
5. Honger naar wapens	bewapeningstoename in Derde Wereld	3e klas mavo-vwo	aardrijkskunde/ge-schiedenis/economie/ nederlands/wiskunde/ maatschappijleer	SG "Zuid-West Drenthe" en PI
6. India	landenstudie voor India	3e klas havo-vwo	aardrijkskunde/ geschiedenis	Nassau-college en PI
7. Afrika: Zambia bijvoorbeeld	landenstudie voor Zambia	4e klas lbo-mavo	maatschappijleer	Centrum voor Internationale Vorming (CEVNO) en SLO
8. Zanzibar, socialisme in zakformaat	aspecten van onderontwikkeling in Zanzibar	2e klas havo-vwo 3e klas mavo	aardrijkskunde/ geschiedenis	CEVNO
9. Suriname en Surinamers in Nederland	Suriname en Surinamers in Nederland	2e klas lbo/mavo	aardrijkskunde/geschiedenis/Nederland	SG "De Knoest" en SVV
10. Bharatpur, het dorp van Indira	hoe voorzien mensen in een dorp in India in hun basisbehoeften	2e klas mavo/havo/vwo	biologie (natuuronderwijs)	Wessel Gansfortcollege en PI
11. Alcohol, wijngeest en vuurwater	alcoholbereiding en alcoholgebruik in verschillende culturen	3e klas havo/vwo	scheikunde (natuuronderwijs)	Wessel Gansfortcollege en PI
12. Woningen	bouwmaterialen en bouwwijzen in verschillende culturen	4e klas kmbo-stroom middenschool	natuuronderwijs	Leon van Gelder Middenschool en PI

1. Het onderwijsleerpakket "Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika" voor de vakkencombinatie aardrijkskunde/geschiedenis is geschikt voor het tweede leerjaar lbo en mavo. Het pakket bestaat uit tien lessen basisstof en acht lessen keuzestof. In de basisstof gaan de leerlingen samen met twee Nederlandse en twee Zuid-Amerikaanse kinderen op reis door 500 jaar historie van Zuid-Amerika. Centraal staat de vraag: Waarom zijn de meeste mensen in Zuid-Amerika zo arm? Na deze vooral historische basisstof kunnen de leerlingen kiezen uit drie keuzethema's: "Have a coke and a smile", "Help... mijn bos gaat er aan!" en "La familia". In deze thema's worden de leerlingen geconfronteerd met verschillende belangen die in een ontwikkelingsland een rol kunnen spelen. Daarna worden de leerlingen uitgenodigd een eigen standpunt in te nemen en te motiveren. Het onderwijsleerpakket bestaat uit een docentenhandleiding, materiaal voor de leerlingen, een hoorspel, twee diaserieën en enkele liedjes.

2. "840 miljoen... over het wereldvoedselvraagstuk" is, zoals de titel al zegt, een onderwijsleerpakket over het wereldvoedselvraagstuk en geeft een brede en evenwichtige behandeling van de verschillende oorzaken en mogelijke oplossingen van dit vraagstuk. Het pakket is bestemd voor het tweede leerjaar mavo en havo en uitstekend geschikt voor vakkensamenwerking. Het pakket biedt materiaal voor de vakken aardrijkskunde, biologie, handvaardigheid en Nederlands. Het onderwijsleerpakket bestaat uit een docentenhandleiding, een leerlingenboek en een simulatiespel.

3. Het onderwijsleerpakket "Gezondheid: recht of voorrecht" is geschikt voor het tweede leerjaar en is ontwikkeld in samenwerking met een experimentele middenschool. Ongelijke kansen op gezondheid worden als ingang genomen voor de behandeling van het ontwikkelingsvraagstuk. Het pakket bestaat uit drie onderdelen:

a introductieprogramma (vakoverstijgend)

b vakprogramma's voor: Nederlands (communicatie en reclame), economie (besteding, schaarse middelen), aardrijkskunde/geschiedenis (leefomstandigheden en cultuur), kennis der natuur (diarree, leefmilieu), huishoudkunde/gezondheidskunde (voeding)

c projectgedeelte (vakoverstijgend), waarin leerlingen eigen onderzoekjes doen.

Binnen het leerlingenmateriaal is gedifferentieerd naar niveau en belangstelling. Het pakket bestaat uit zeven leerlingenboekjes, een map met 26 onderzoeksopdrachten, een Health Resources Allocation Game, een werkblok en een docentenhandleiding. Dan zijn er nog twee videobanden, een film en een diaserie.

4. "Ujamaa voor Tanzania" is een onderwijsleerpakket over het Derde Wereldland Tanzania. Het pakket is een voorbeeld van vakkensamenwerking met duidelijk gescheiden onderdelen voor de volgende vakken:

aardrijkskunde, biologie, geschiedenis en natuurkunde. Dit pakket is geschikt voor het tweede leerjaar havo en vwo.

In het pakket wordt Tanzania vooral behandeld als voorbeeld van:

- een land in Zuid Afrika
- een arm, agrarisch Derde Wereldland
- een Derde Wereldland met een beleid, dat sterke nadruk legt op plattelandsontwikkeling, gericht is op grotere gelijkheid en dat een ontwikkeling op eigen kracht nastreeft.

Dit onderwijsleerpakket bestaat uit een docentenhandleiding, een leerlingenboek en twee simulatiespelen.

5. "Honger naar wapens" is een onderwijsleerpakket over de oorzaken en gevolgen van de bewapeningstoename in de Derde Wereld. Het pakket is geschikt voor het derde leerjaar mavo en havo. Naast een algemene behandeling van het onderwerp bewapening bevat dit pakket een concretisering aan de hand van het voorbeeldland India. "Honger naar wapens" is ontwikkeld als een pakket voor vakkensamenwerking. Het biedt gebruiksmogelijkheden voor de vakken aardrijkskunde, economie, geschiedenis, maatschappijleer, Nederlands en wiskunde. Het pakket bestaat uit een docentenhandleiding, een leerlingenboek, een foto-set (zwart-wit) en een simulatiespel.

6. "India" is een onderwijsleerpakket over het Derde Wereldland India. Het is geschikt voor het derde leerjaar havo en vwo binnen de vakken geschiedenis en aardrijkskunde. Na een introductie over het leven in India worden in het pakket enkele historische en geografische achtergronden belicht van de problemen van het land. Daarna komt de huidige sociaal-economische situatie aan bod. Het pakket wordt afgesloten met een hoofdstuk over het Nederlandse ontwikkelingsbeleid ten aanzien van India.

Dit onderwijsleerpakket bestaat uit een docentenhandleiding, een leerlingenboek en een simulatiespel.

7. "Afrika: Zambia bijvoorbeeld" is een experimenteel onderwijsleerpakket dat het ontwikkelingsvraagstuk belicht voor het vak maatschappijleer, passend in het themaveld internationale verhoudingen. Het pakket is geschikt voor leerlingen van 14-16 jaar.

De uitgave bestaat uit twee delen. Het eerste deel is theoretisch van aard en bevat achtergrondinformatie voor de docent over Afrika en Zambia, verdeeld over acht katernen.

1. Inleiding en toelichting op de katernenreeks.
2. Maatschappijleer en het ontwikkelingsvraagstuk.
3. Visies op het ontwikkelingsprobleem.
4. Afrika, een continent in ontwikkeling.
5. Zambia bijvoorbeeld.
6. Gezin en verwantschap in Zambia.
7. Het ontwikkelingsvraagstuk in de klas.
8. Bronnenboek.

Het tweede deel is praktijkgericht en omvat een lessenserie van dertien lessen, inclusief handleiding en toelichting en een overzicht van de lessenserie naar doelen en inhoud. In de lessen komen de verschillende problemen waar Afrika en in het bijzonder Zambia voor staan aan de orde. Dit aan de hand van zowel schriftelijk als audiovisueel materiaal (vier diaserieën, één videoband). Ook is er een toets die met behulp van een diaserie op verschillende manieren ingepast kan worden.

8. "Zanzibar, socialisme in zakformaat" bestaat uit een diaserie en een docentenhandleiding. Het leerlingenmateriaal is geschreven voor 2 havo-vwo en 3 mavo, maar kan ook in hogere klassen dienst doen. De docentenhandleiding bevat achtergrondinformatie bij de diaserie, commentaar bij de dia's en lessuggesties. Het materiaal is geschikt om enkele aspecten van onderontwikkeling te belichten en om aandacht te schenken aan de Swahili-cultuur binnen de vakken aardrijkskunde en godsdienst.

9. Het onderwijsleerpakket Suriname en Surinamers in Nederland voor het tweede leerjaar lbo, mavo, havo, VBaO streeft een koppeling tussen ontwikkelingseducatie en intercultureel onderwijs na. Het pakket kent twee fasen. In de gesloten fase houden de leerlingen zich bezig met de Surinaamse samenleving. Dat gebeurt aan de hand van een reisverslag van twee Surinaamse en twee Nederlandse kinderen, die door Suriname reizen en in aanraking komen met verschillende historische en geografische facetten van de Surinaamse samenleving. Hierbij worden afgebakende vakbijdragen geleverd door aardrijkskunde/geschiedenis, Nederlands, godsdienst, economie, biologie, tekenen en handvaardigheid. De opgedane informatie en ervaringen gebruiken de leerlingen in de open fase, die vakoverstijgend is. Hierin doen zij zelfstandig onderzoek naar de leefwijze, positie en problemen van Surinamers in de Nederlandse samenleving.

10. "Bharatpur, het dorp van Indira" is een onderwijsleerpakket dat is ontwikkeld om te laten zien hoe ontwikkelingseducatie binnen het vak biologie aan de orde kan komen. Het pakket is geschikt voor het tweede leerjaar mavo, havo en vwo. Het thema van dit pakket is de wijze waarop mensen in een dorp in een Derde Wereldland -in dit geval Bharatpur in India- in hun basisbehoeften voorzien. Hierbij komen zaken aan de orde als de relatie mens-milieu, de bevolkingsgroei en de watervoorziening in Bharatpur. Het onderwijsleerpakket bestaat uit een docentenhandleiding en een leerlingenboek.

11. "Alcohol, wijngeest en vuurwater" is een onderwijsleerpakket dat laat zien hoe ontwikkelingseducatie mogelijk is binnen het vak scheikunde. Het pakket is geschikt voor het derde leerjaar havo en vwo. Het onderwijsleerpakket bevat een reeks "gewone"

scheikundelessen over gisting, destillatie van alcohol en alcoholgebruik. In de kantlijn van die lessen gaat het over de maatschappelijke oorzaken en gevolgen van alcoholgebruik en -misbruik, onder andere in de Derde Wereld. De situaties en problemen in de Derde Wereld komen op een vanzelfsprekende, niet-geforceerde manier aan de orde. Het onderwijsleerpakket bestaat uit een docentenhandleiding, een leerlingenboek en een foto-set (in kleur).

12. "Woningen" is één van de onderwijsleerpakketten die bedoeld zijn als voorbeeld van ontwikkelingseducatie binnen de b-vakken. In dit geval binnen het geïntegreerd natuuronderwijs. "Woningen" is geschikt voor het vierde leerjaar van het voortgezet onderwijs. Het pakket behandelt diverse typen woningen en bouwtechnieken, uitgaande van de vraag welke technieken het meest geschikt zijn om de grote woningnood in de Derde Wereld op te heffen. In het pakket komen zowel theorie als practicum tot hun recht. Elementen uit de natuurkunde en de biologie zijn op een vanzelfsprekende manier verweven met elementen uit ontwikkelingseducatie. Het onderwijsleerpakket bestaat uit een docentenhandleiding, een leerlingenboek en een diaserie.

4. Informatie over ontwikkelingseducatie

Deze publikaties zijn geschreven voor een ieder die zich bezighoudt met de invoering en ontwikkeling van dit leerstofgebied in het Nederlandse onderwijs: leerplanontwikkelaars, onderzoekers, beleidsvoorbereiders (bijvoorbeeld examen- en leerplancommissies), samenstellers van leermiddelen, begeleiders, opleiders en docenten. De eerste twee uitgaven informeren u diepgaand over de EPOS-voorstellen. De laatste publikatie biedt een overzicht van voor ontwikkelingseducatie relevante boeken, tijdschriften en tijdschriftartikelen.

Titel	Onderwerp	Doelgroep
1. "Ontwikkelingseducatie voor twaalf- tot zestienjarigen": voorstellen voor de inhoud, plaats en didactiek van ontwikkelingseducatie	Ontwikkelingseducatie in de mens en en maatschappij vakken	Degenen die zich bezig houden met de invoering en ontwikkeling van ontwikkelings-educatie in het onderwijs
2. De Derde Wereld in de lessen natuur en techniek: van smalle marges tot brede speelruimte	Ontwikkelingseducatie in het natuur-onderwijs	Degenen die zich bezig houden met de invoering en ontwikkeling van ontwikkelings-educatie in het onderwijs
3. Geannoteerd literatuuroverzicht	Ontwikkelingseducatieve publicaties	Degenen die zich bezig houden met de invoering en ontwikkeling van ontwikkelings-educatie in het onderwijs

1. "Ontwikkelingseducatie voor twaalf- tot zestienjarigen" bevat uitgewerkte voorstellen voor de inhoud, plaats en didactiek van ontwikkelingseducatie. In de publikatie wordt uitgebreid beschreven hoe ontwikkelingseducatie kan worden ingepast in de vakken

aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en economie. Daarnaast wordt enige aandacht besteed aan de bijdrage van de vakken godsdienst en katechese. Aan de orde komen: waarom dient ontwikkelingseducatie in het schoolprogramma opgenomen te worden, waarop is het gericht en wat moet er behandeld worden, hoe kunnen docenten van verschillende vakken hun onderwijs over het Noord-Zuidvraagstuk op elkaar afstemmen en hoe zou je ontwikkelingseducatie didactisch vorm moeten geven? Deze vragen komen ook aan de orde in het docentenhandboek, maar worden hier diepgaander aan de orde gesteld. Een ander verschil is dat hier de onderbouwing wordt gegeven van de EPOS-voorstellen. Tevens bevat deze publikatie achtergrondinformatie over het basisprogramma en een uitgebreid overzicht van zienswijzen van anderen op ontwikkelingseducatie.

2. "Ontwikkelingseducatie is geen nieuw vak, maar een leerstofgebied dat in het beginsel vanuit alle vakken aandacht kan krijgen. De publikatie De Derde Wereld in de lessen natuur en techniek" beschrijft hoe ontwikkelingseducatie kan worden ingepast in de leerplannen van de vakken natuurkunde, scheikunde, biologie en natuuronderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Aan de orde komen: waarom je ontwikkelingseducatie in lessen natuur en techniek zou moeten opnemen, waarover die lessen dan wel zouden moeten gaan en hoe je dat het beste kunt aanpakken.

3. Het Polemologisch Instituut te Groningen heeft een literatuurstudie verricht naar verschillende opvattingen over ontwikkelingseducatie in binnen- en buitenland. De studie biedt een overzicht van boeken, tijdschriftartikelen, en een lijst van bruikbare tijdschriften.

Het geannoteerd literatuuroverzicht ontwikkelingseducatie kan van dienst zijn bij het opstellen van deelschoolwerkplannen en onderwijsleerpakketten ontwikkelingseducatie. De publikatie is bedoeld voor betrokkenen bij het project en verder voor degenen die zich binnen en buiten het onderwijs bezighouden met ontwikkelingseducatie.

5. Experimentele nascholingscursussen

Deze publikaties zijn vooral bestemd voor opleiders, begeleiders en docenten. Het zijn beschrijvingen van in de praktijk beproefde vormen van nascholing. De cursusmappen bevatten informatie en suggesties die docenten direct bij het lesgeven kunnen toepassen.

Titel	Onderwerp	Doelgroep
1. Draaiboek 'Nascholingscursus Ontwikkelingseducatie' voor docenten aardrijkskunde, geschiedenis, economie, maatschappijleer, godsdienst en katachese	Nascholing ontwikkelingseducatie	Opleiders en begeleiders
2. Onderontwikkeling opnieuw bekeken	Nascholing ontwikkelingseducatie	Opleiders en begeleiders
3. Onderontwikkeling in Afrika	Nascholing ontwikkelingseducatie	Opleiders en begeleiders
4. De Derde Wereld op school	Nascholing ontwikkelingseducatie	Opleiders en begeleiders
5. Ontwikkelingseducatie en project-onderwijs	Nascholing ontwikkelingseducatie	Opleiders en begeleiders

1. Het draaiboek "Nascholingscursus ontwikkelingseducatie" bevat een uitgewerkt draaiboek van een nascholingscursus ontwikkelingseducatie. De cursus is gericht op de overdracht van EPOS-resultaten, met name op het overdragen van het leerplanvoorstel "Ontwikkelingseducatie voor twaalf- tot zestienjarigen" en van aanwijzingen om zelf lessenplannen op dit terrein te ontwikkelen en didactisch vorm te geven. De nadruk in de cursus ligt op de didactiek. De cursus is bestemd voor ervaren docenten die bereid zijn de aanwijzingen toe te passen in hun eigen lespraktijk. De opbouw is als volgt: een voorbereidend gesprek met deelnemende cursisten, een basiscursus van 14 dagdelen, een praktijkgedeelte waarin het geleerde wordt toegepast in de scholen van de cursisten en een vervolgcursus waarin de resultaten van de toepassing zorgvuldig worden geëvalueerd. Het draaiboek is bestemd voor opleiders en begeleiders die op het terrein van ontwikkelingseducatie nascholing (willen) verzorgen.

2. "Onderontwikkeling opnieuw bekeken" is gebruikt als cursusboek bij een nascholingscursus ontwikkelingsproblematiek van het CEVNO en de NLO ZWN. De cursus was vooral gericht op tweede- en derdegraads docenten voor de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, godsdienst, maatschappijleer en economie. Uitgangspunt was het voorstel examenprogramma aardrijkskunde voor het lbo over de ontwikkelingsproblematiek. Het cursusboek geeft in een inleiding informatie over het EPOS-project en over de ontwikkelingsproblematiek in de klas. Daarna worden onder andere de kenmerken van onderontwikkeling besproken. Besloten wordt met een hoofdstuk over ontwikkelingseducatie, waarin de behandeling in de klas aandacht krijgt.

3. "Onderontwikkeling in Afrika" is gebruikt als cursusboek bij een nascholingscursus over Afrika van het CEVNO en de NLO ZWN. Het boek dient als hulpmiddel voor docenten aardrijkskunde, geschiedenis, godsdienst, maatschappijleer en economie bij het aan de orde stellen van Afrika of de Afrikaanse problematiek in de klas. Het boek geeft informatie over het EPOS, de manier waarop "Afrika" op school wordt behandeld en verschillende visies op de ontwikkelingsproblematiek.

Daarna gaat het in op de historische en geografische situatie van Afrika, vroeger en nu. Besloten wordt met een hoofdstuk over ontwikkelingseducatie, waarin de leerkracht op weg wordt geholpen bij het opzetten van lessen over Afrika.

4. "De Derde Wereld op school" is gebruikt als cursusmap bij de nascholingscursus ontwikkelingseducatie van het Polemologisch Instituut en de NLO Ubbo Emmius. De map bevat een aantal artikelen over de ontwikkelingsproblematiek en ontwikkelingseducatie. Bovendien is in de map het programma opgenomen van het cursorische gedeelte van de nascholing. Het tweede gedeelte van de nascholing was schoolgebonden en bestond uit begeleiding bij de voorbereiding en de uitvoering van een serie lessen voor ontwikkelingseducatie. Over de ervaringen met de nascholing is een aparte publikatie verschenen: Verslag van de nascholingscursus ontwikkelingseducatie 1983-1985.

5. "Ontwikkelingseducatie en projectonderwijs" bevat vier delen en is samengesteld door het SVN (Studiecentrum voor Vredesvraagstukken, Nijmegen). In deel 1 worden de uitgangspunten van de cursus beschreven en wordt duidelijk gemaakt hoe de cursus is opgezet. Deel 2 bevat een beschrijving van de wijze waarop ontwikkelingseducatieve projecten op drie scholen zijn uitgevoerd. Deel 3 is een documentatiemap, waarin materiaal is gebundeld dat in dergelijke cursussen gebruikt kan worden, zoals artikelen over het ontwikkelingsvraagstuk, mondiale vorming, ontwikkelingseducatie en projectonderwijs. In deel 4 wordt vanuit de ervaringen toegewerkt naar een nascholingsmodel.

Van de cursussen "Onderontwikkeling opnieuw bekeken", "Onderontwikkeling in Afrika", "De Derde Wereld op school" en "Ontwikkelingseducatie en projectonderwijs" bestaat een uitgebreid evaluatieverslag. De evaluatie is verricht door de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam. Het verslag is bij de SLO verkrijgbaar.

