

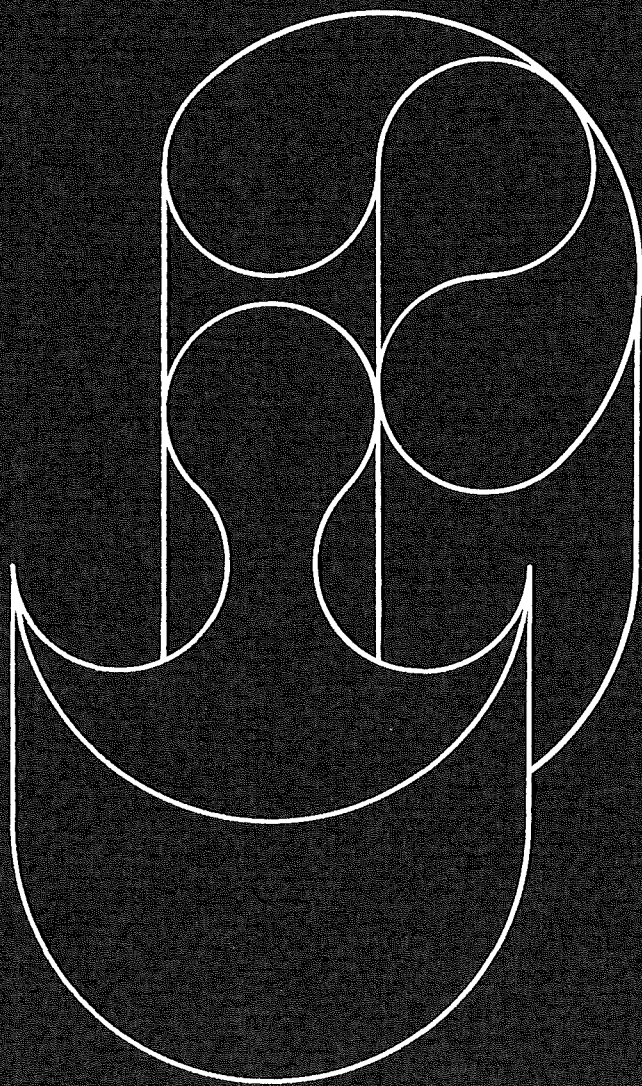
kohnstamm instituut

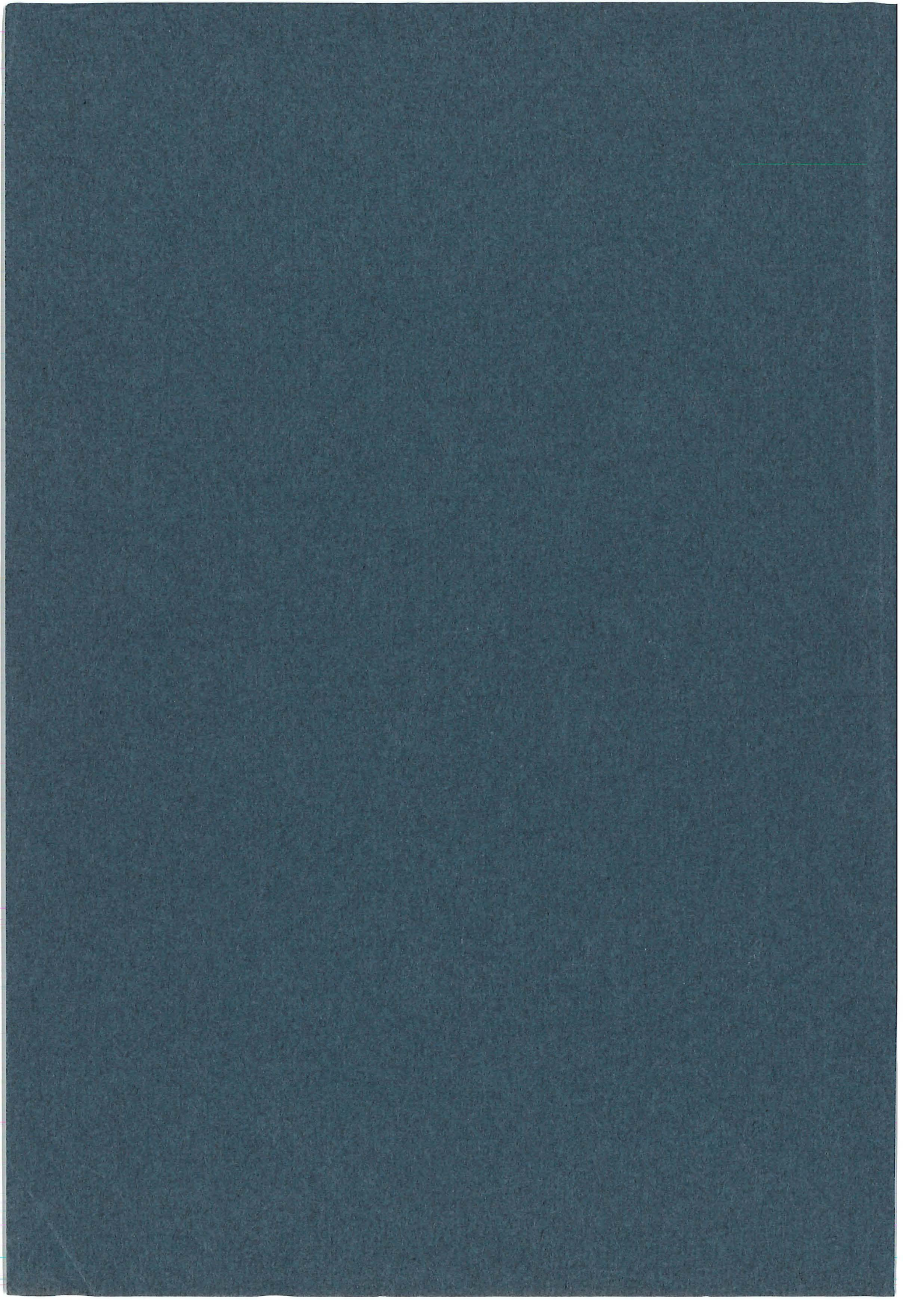
van de universiteit
van amsterdam
voor onderzoek van
onderwijs en vorming

mondiale vorming in het voortgezet onderwijs

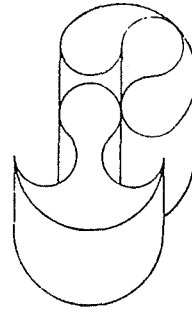
deel I: een inventarisatie

jeanine bakker
sanderijn van der Duijn
sjoerd karsten
thea peetsma





Chr. Maas Geesteranus



kohnstamm
instituut

MONDIALE VORMING IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Deel I: Een inventarisatie

Jeanine Baltzer
Sanderijn van der Doef
Sjoerd Karsten
Thea Peetsma

januari 1981

Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam
Keizersgracht 119 - 1015 CJ Amsterdam

Leden van de stuurgroep:

E.W. Hommes (voorzitter)
TH Twente

P.Th. Berghuis
Hoofd Educatieve Dienst
Koninklijk Instituut voor de Tropen (KIT)

Mevr. A.M. Beunder
Chef Voorlichtingsdienst Ontwikkelingssamenwerking (VDO)

A.J.G. Cras
Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO)

P. van Dellen
Werkgroep INVRO, Polemologisch Instituut,
Rijksuniversiteit Groningen

W.A.J. Lentjes
Moller Instituut, Nieuwe Lerarenopleiding

Mevr. A. Hoogenboom
Werkgroep Onderwijs, Nationale Commissie
Voorlichting en Bewustwording Ontwikkelingssamenwerking (NCO)

P.J. Steltman
Directeur Instituut voor Natuurbeschermingseducatie

R. Godfried
Nationale Commissie Voorlichting en
Bewustwording Ontwikkelingssamenwerking (NCO)

Mevr. M. Ruimschotel
Directie Verzorgingsstructuur,
Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen

H. van der Ent (plaatsvervanger van mevr. A.M. Beunder)
Voorlichtingsdienst Ontwikkelingssamenwerking (VDO)

Mevr. A. Noordam (plaatsvervanger van mevr. M. Ruimschotel)
Directie Verzorgingsstructuur, Ministerie van Onderwijs en
Wetenschappen

Mevr. A. Schaepman (plaatsvervanger van R. Godfried)
Nationale Commissie Voorlichting en Bewustwording
Ontwikkelingssamenwerking (NCO)

VOORWOORD

Dit rapport doet verslag van een inventariserend onderzoek naar mondiale vorming in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Het is de eerste fase in een op initiatief van minister de Koning tot stand gekomen Educatief Project Ontwikkelingssamenwerking (EPOS). Dit project richt zich op de stimulering van de voorlichting over de ontwikkelingsproblematiek in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Begin 1980 kreeg het Kohnstamm Instituut de opdracht van minister de Koning om dit inventariserend onderzoek uit te voeren, daarbij gesteund door een stuurgroep onder voorzitterschap van Prof. dr. E.W. Hommes.

In de 9 maanden waarin dit onderzoek heeft plaatsgevonden is er veel informatie verzameld dat wordt beschreven in drie afzonderlijke delen van dit rapport.

Deel I beschrijft de opzet, uitvoering en gegevens van de inventarisatie.

Deel II is een bundeling van verslagen van interviews gehouden met docenten, personen van onderwijsbegeleidende instanties en medewerkers van Derde Wereld instanties.

Deel III is een verslag van een deelonderzoek: een inhoudsanalyse van enkele schoolboeken.

Bij de totstandkoming van het rapport zijn wij veel personen dank verschuldigd:

Paul van Oyen die de voorbereidende gesprekken heeft gevoerd en het onderzoeksteam heeft samengesteld.

De medewerkers(-sters) van de onderzoeksgroep Kunstzinnige Vorming, waarbinnen dit onderzoek is uitgevoerd, die ons van begin tot eind deskundige en morele steun hebben gegeven.

Alle docenten die de vragenlijst hebben ingevuld en natuurlijk al die docenten die bovendien tijd voor ons vrij hebben gemaakt voor een interview en bemarktariëring van de interview-verslagen. Ditzelfde geldt voor de medewerkers uit de verzorgingsstructuur die wij geïnterviewd hebben.

Theo Hoogma heeft de taak van dataverwerking op zich genomen.

Mevr. A. Beunder, chef Voorlichtingsdienst Ontwikkelingssamenwerking en lid van de stuurgroep heeft haar medewerking verleend aan de beschrijving van

paragraaf 1.2. in dit rapport.

Tenslotte nog dank aan alle personen die geholpen hebben bij de codering en bij het uittypen van de drie rapporten.

januari 1981

Sanderijn van der Doef

INHOUDSOPGAVE DEEL I

	BLZ.
1. INLEIDING	1
1.1. Mondiale vorming in het onderwijs	1
1.2. Ontstaan van een Educatief Project Ont- wikkelingssamenwerking	6
1.3. Wat onderzoeken we?	11
1.4. Hoe onderzoeken we?	13
2. DE SITUATIE OP SCHOOL	20
2.1. Inleiding	20
2.2. Aandacht voor ontwikkelingsproblematiek en mondiale vorming	21
2.3. Opvattingen van docenten over ontwikkelings- problematiek en mondiale vorming	22
2.4. Werkvormen	26
2.5. Samenwerking met andere docenten op school	29
2.6. De leerlingen	31
2.7. Suggesties en wensen van docenten	32
3. ONDERWIJSLEERMATERIAAL	34
3.1. Inleiding	34
3.2. De rol van de educatieve uitgeverijen	36
3.3. De lesboeken	39a
3.4. Een inhoudsanalyse	42
3.5. Het extra lesmateriaal	46
3.6. Suggesties en wensen ter verbetering van de situatie	48
4. DE ROL VAN DE VERZORGINGSSTRUCTUUR	50
4.1. Inleiding	50
4.2. De officiële verzorgingsstructuur	53
4.3. Enkele instanties van de niet-officiële verzor- gingsstructuur nader bekeken	64
4.4. De ervaringen en suggesties van docenten met be- trekking tot begeleiding en materiaal	77

4.5. Samenwerking tussen instanties van de officiële en niet-officiële verzorgingsstructuur	83
4.6. Wensen en suggesties voor de toekomst	89
 5. OPLEIDING EN BIJSCHOLING	 94
5.1. Inleiding	94
5.2. Mondiale vorming en de Nieuwe Lerarenopleiding (NLO)	95
5.3. Docenten over de ontwikkelingsproblematiek in hun opleiding	98
5.4. Docenten over bijscholing	99
5.5. Suggesties van docenten over bijscholing	101
 6. CONCLUSIES EN SUGGESTIES	 102
6.1. Conclusies	102
6.2. Suggesties	110
 7. SAMENVATTING	 118
 Literatuur	 122
Tijdschriften	127
Materiaal van schoolboekenuitgevers	128
(Les)materiaal van instanties, comité's e.d.	131
 Bijlagen.	

1. INLEIDING

1.1. Mondiale vorming in het onderwijs

Enkele achtergronden.

"Onze planeet wordt steeds kleiner en de mensheid steeds groter".

Deze uitspraak probeert een aantal aspecten van de internationalisering van het maatschappelijk leven kernachtig samen te vatten. Dat is in de eerste plaats het vrijwel 'objectief' verlopende proces van verkleining van de geografische ruimte: toename van internationaal verkeer, vergroting van de communicatie en slechting van een aantal natuurlijke grenzen. Dit is een proces, dat altijd al heeft plaatsgevonden. Nieuw is het feit, dat de afgelopen dertig jaar spectaculaire versnellingen te zien zijn. Superlatieven schieten soms te kort om de snelheid van deze ontwikkelingen aan te duiden.

Het verschijnsel ruimtesatelliet wekt bijvoorbeeld de laatste tijd heel wat beroering in de omroepwereld. Van dit proces gaat een zekere 'dwang' uit, waar ook het onderwijs op in moet spelen. Maar deze reactie hoeft nog niet ver te gaan. Men zou, om zo te zeggen, kunnen volstaan met de verbetering van het talenonderwijs. Goede kennis van het engels is immers nooit weg, als al die Amerikaanse programma's de huiskamers binnenkomen.

De bovengenoemde uitspraak bevat meer. Het drukt daarnaast nog een wellicht belangrijkere gedachte uit. Het gaat dan om de bewustwording én -making van een lotsverbondenheid in de wereld. Dit 'subjectieve' proces heeft na de tweede wereldoorlog een golf-beweging doorgemaakt. *De eerste golf* kwam vlak na de oorlog op. De gedachte leefde toen erg sterk om het streven naar vrede en samenwerking ook in de doeleinden van het onderwijs op te nemen. Zo ver is het nooit gekomen. In de geschiedenisboeken is minder nadruk dan vroeger op nationale staten en nationalisme te vinden. Maar het ethnocentrisme is beslist nog niet verdwenen uit de schoolboeken. De meer omvangrijke aanzetten uit die eerste golf zijn in veel gevallen niet verder gekomen dan verklaringen op internationaal niveau. Het politieke klimaat sloeg al gauw om. Internationale spanningen maakten een 'begrip tussen de volkeren', waar men toen over

sprak, erg moeilijk. Maar het waren niet alleen dergelijke externe factoren die de realisatie van al die voornemens bemoeilijkten. De meeste aanzetten waren voor wat hun pedagogisch-didactische opzet betreft erg *idealistisch*. Men richtte zich voornamelijk op een verandering van mentaliteit. Met een andere mentale instelling van de jeugd zouden alle sociale en politieke verschillen uit de wereld geholpen kunnen worden. Deze (hier wat beknopt weergegeven) zienswijze is vooral te vinden in de toenmalige onderwijsfilosofie van de UNESCO (zie J. Zimmer, 1973).

Met de democratiseringsbeweging in de zestiger jaren kwam *de tweede golf* op. Deze rijkgeschakeerde beweging bracht ook een verbreding van het begrip mondiale vorming met zich mee. Inhoud, doelstellingen en didactische opzet worden ruimer gezien.

Mede door de Derde Wereld beweging komen de tegenstellingen tussen arme en rijke landen veel sterker op de voorgrond te staan. Ook de maatschappelijke discussie wordt in die jaren sterk bepaald door thema's als de ontspanning tussen oost en west, de Derde Wereld en de oorlog in Vietnam. Toch kan men: "het geheel van de jaren '60 overziende, nog niet spreken van een overweldigende openheid van het onderwijs naar maatschappij en wereld. In het voortgezet onderwijs bijvoorbeeld wordt in dit opzicht veel afgeschoven naar het nieuwe vak maatschappijleer. Dit vak fungeerde veelal als alibi voor andere vakken, die zich vooral aan 'de stof' wilden houden. In de jaren '70 begint het besef door te dringen dat de vragen die maatschappij en wereld stellen, vragen zijn die aan het onderwijs als zodanig gesteld worden, waarbij geen enkele docent, schoolleider, of ouder bij voorbaat geexcuseerd is. Dit betekent dat er in het onderwijs een zekere ontvankelijkheid groeit voor initiatieven op dit gebied." (rapport ABOP-commissie in Schoolblad extra, 25 september 1980, p. 29)

Ook bij de overheid groeit het besef, dat er meer aandacht voor mondiale vorming moet komen. Naar aanleiding van discussies over oorlog en vrede merkte staatssecretaris de Jong van Onderwijs op, dat naar zijn overtuiging "de waarde van vredesonderwijs zo groot is, dat iedere leerling er kennis van moet nemen" (geciteerd in Rapport ABOP-commissie, idem, p. 30). Het project, waar dit onderzoek een onderdeel van uitmaakt, is een ander voorbeeld van dit groeiende besef.

Diversiteit in opvattingen.

Op het terrein van de mondiale vorming bestaat een groot aantal uiteenlopende opvattingen. In de historische schets is daar al iets van te proeven. Wij zullen die verschillen onderscheiden naar vier aspecten:

1. het probleem van de doelstellingen
2. de criteria voor keuze van de inhoud
3. de keuze tussen 'vak' of onderwijsprincipe
4. aspecten van de verhouding tussen leerkracht-leerling en de opstelling van de leerkracht.

ad 1. Het probleem van de doelstellingen.

Het besluit om iets aan mondiale vorming in het onderwijs te gaan doen, komt niet uit de lucht vallen. Er zit een bepaalde filosofie achter, die we meestal kunnen terugvinden in de doelstellingen. Helaas worden die doelstellingen niet altijd even helder geëxpliciteerd. Soms is de term die men hanteert relevant. Men spreekt dan wel van vredesopvoeding en vredesonderwijs, ontwikkelingsopvoeding, kosmopolitieke vorming of leren te overleven. In dat geval probeert men *het onderwerp* (vrede, ontwikkelingsproblematiek of milieuvraagstuk), dat men wil behandelen, in het gehanteerde begrip tot uitdrukking te laten komen. Soms is de term volkomen irrelevant. Al die verschillende termen worden dan gezien als leden van één familie. Het meest bruikbare onderscheid is of men al dan niet voor een ruime doelstelling kiest. In de meest beperkte doelstelling van mondiale vorming zal de nadruk liggen op het onderwerp. Men vindt dan, dat er aandacht besteed moet worden aan de ontwikkelingsproblematiek. Opheldering van de problemen die daarmee verbonden zijn staat in dat geval voorop. Men kiest hierbij veel meer voor kennisdoeleinden. Kiest men echter voor een ruimere doelstelling dan ligt de nadruk meer op *vorming*. De nadere bepaling, mondiaal, geeft het perspectief van het vormingsproces aan. Onder vorming kan men verstaan het ontwikkelen van kennis, inzicht en vaardigheden die noodzakelijk zijn voor actieve deelname aan maatschappelijke processen, die moeten leiden tot zeggenschap van mensen over hun eigen situatie en tot het, in solidariteit met anderen, wegnemen van belemmeringen die de eigen ontwikkeling in de weg staan.

Wanneer men kiest voor zo'n ruime opstelling, dan wordt het precies formu-

leren van doelen een lastige zaak. Het kenmerk van vorming is immers, dat het kan leiden tot een diversiteit van leereffecten. Toch moet het exact formuleren vóóraf van doelstellingen niet bij voorbaat afgewezen worden. Hier zullen we echter, gezien de aard van het onderzoek, niet langer bij stil blijven staan. (zie uitvoeriger M.v.d.Kamp, Het evalueren van vorming, In: Vorming, januari 1980). In dit verband is het wel van belang om te wijzen op een belangrijk verschil in de *beoogde* leereffecten, dat spreekt uit de opvattingen over mondiale vorming. Ook hier zien we weer aan de ene kant een beperkte definitie en aan de andere kant een zeer ruime. In het eerste geval gaat het 'slechts' om 'zelfvertrouwen op te doen' of 'maatschappelijk bewust te worden' (reactief). In het tweede geval wordt een meer 'actief optreden' verwacht (actief).

ad 2. De criteria voor keuze van de inhoud.

Bij een echt 'schoolvak' is het gebruikelijk geweest de keuzecriteria grotendeels te ontleenen aan de meest verwante '*wetenschappelijke discipline*'. Nog afgezien van de wens om mondiale vorming niet als 'vak' te beschouwen (zie volgende punt), is het toch al moeilijk om een discipline aan te wijzen die de mondiale vorming geheel dekt.

Een tweede, betere, ingang zou de analyse van het *ontwikkelingsvraagstuk* zelf kunnen zijn. Het eerste probleem hierbij is dat daarin een duidelijk politieke keuze opgesloten ligt. Zo maakt het nogal wat verschil als men het ontwikkelingsvraagstuk bekijkt in termen van 'ontwikkelingshulp', 'ontwikkelingssamenwerking' of 'solidariteit'. Een tweede probleem is de relatie tussen mondiale verhoudingen en de eigen maatschappelijke situatie. In hoeverre is de ongelijkheid tussen rijke en arme landen, binnen arme landen en binnen rijke landen met elkaar verweven of nagenoeg identiek. Ook bij deze ingang kunnen de standpunten sterk uiteenlopen.

Een derde ingang zou de *ervaring van de leerlingen* zelf kunnen zijn. Welke problemen van mondiale aard sluiten aan bij de ervaringswereld van de leerling. Dit komt echter vaak neer op een subjectieve keuze van wat anderen vinden, dat de ervaringen van kinderen zijn.

Een vierde ingang kan de *handelingsrelevantie* zijn. Welke inhouden leiden tot een andere (actieve) opstelling van de leerlingen. Hiermee zijn we grotendeels terug bij de doelstellingenproblematiek (vormingseffecten).

Om niet geheel met lege handen te staan, hebben wij in dit onderzoek bij de analyse van leerboeken gekozen voor een (gecombineerde) vakwetenschappelijke benadering (culturele antropologie en ontwikkelingseconomie). Bij de inventarisatie hebben wij gekozen voor het volgende criterium: er moet op z'n minst een relatie tot het *ontwikkelingsvraagstuk* in het onderwijsleermateriaal terug te vinden zijn.

ad 3. De keuze tussen 'vak' of onderwijsprincipe.

De animo om ook mondiale vorming tot een nieuw schoolvak te maken is over het algemeen gering. De ervaringen met het vak maatschappijleer zijn daar waarschijnlijk mede debet aan. Daarnaast bestaat er al lange tijd kritiek op de rigide vakkenscheiding in het voortgezet onderwijs. Toch zijn er wel verschillen in opvattingen hoever men dan moet gaan. Betekent mondiale vorming als onderwijsprincipe of 'aandachtsgebied' (waar het ministerie van onderwijs over spreekt) dat alle schoolvakken in aanmerking komen? Er zijn inderdaad belangrijke voorstanders van dit standpunt. Daartegenover staan zij, die alleen de meest 'geschikte' vakken naar voren schuiven. Zij bedoelen daar in veruit de meeste gevallen aardrijkskunde, geschiedenis, godsdienst en maatschappijleer mee. In ons onderzoek hebben wij ook hier weer voor een minimum gekozen, met ruimte voor veel ruimere opvattingen. In onze enquête bijvoorbeeld hebben we in de eerste plaats de vaksecties aardrijkskunde, geschiedenis, godsdienst en maatschappijleer aangeschreven.

ad 4. Aspecten van de verhoudingen tussen leerkracht-leerling en de opstelling van de leerkracht.

In de historische schets is al naar voren gekomen dat de Derde Wereld beweging sterk verbonden was met de democratiseringsbeweging in de jaren zestig. Het is dan ook niet verwonderlijk dat in veel opvattingen over mondiale vorming vanuit die beweging gepleit wordt voor (radicale) onderwijsvernieuwing. Zij stellen dat een hiërarchische leerkracht-leerling verhouding haaks zou staan op de beoogde vormingsdoelen van 'zelfbewustzijn' en 'actief handelen'. Aan de andere kant is er wel het geluid in te besluisteren, dat er óók zonder een fundamentele onderwijshervorming, wel aan mondiale vorming gedaan moet worden. Wij hebben in ons onderzoek met al deze geluiden rekening gehouden en steeds gezocht naar verbindingen tussen mondiale vorming en onderwijsvernieuwing. Het was alleen al vanuit

het oogpunt van de problematiek van de verzorgingsstructuur noodzakelijk om niet alleen naar de officiële en bestaande kaders te kijken. Toch hebben we ook hier weer vanwege de beperktheid van dit inventariserende onderzoek, het aspect van de leerkracht-leerling verhouding alleen vanuit het standpunt van de leraar bekeken. Het zal daarom ook nodig zijn dit onderzoek 'aan te vullen' met onderzoek onder leerlingen ten aanzien van mondiale vorming.

1.2. Ontstaan van een Educatief Project Ontwikkelingssamenwerking.

In de Memorie van Toelichting op de begroting voor Ontwikkelingssamenwerking voor 1980 kondigde minister J. de Koning aan de voorlichting op scholen over de Derde Wereldproblematiek en de Ontwikkelingssamenwerking verder te willen bevorderen. Hem was uiteraard bekend, dat via de uit ontwikkelingsfondsen gesubsidiëerde projecten van de NCO hieraan reeds aandacht wordt besteed. Desondanks meende hij dat, waar de structurele inpassing van de mondiale vorming in de leerplanontwikkeling nog geruime tijd zal vergen, reeds thans aan bestaande behoeften aan onderwijsleermateriaal inzake de Derde Wereldproblematiek zoveel mogelijk tegemoet moest worden gekomen.

Uitgangspunten.

Begin 1979 had de minister de Chef van de Voorlichtingsdienst Ontwikkelingssamenwerking (VDO) van het ministerie van Buitenlandse Zaken reeds opgedragen de mogelijkheden te onderzoeken voor een betere voorlichting op scholen over de ontwikkelingsproblematiek. Zijn gedachten gingen daarbij uit naar het (doen) maken van onderwijsleermateriaal ter ondersteuning in de voorbereiding van de lesprogramma's van die leerkrachten, die daaraan behoefte hadden. Ten behoeve van het basisonderwijs was reeds een voorlichtingsproject ontwikkeld in de vorm van het kinderblad SamSam. Dit blad wordt gefinancierd uit fondsen voor ontwikkelingssamenwerking en is uitgevoerd door het Koninklijk Instituut voor de Tropen, en wordt in het basisonderwijs intensief gebruikt. De Minister meende dan ook dat de ontwikkeling van een nieuw educatief project vooral moest worden gericht op de onderbouw van het voortgezet onderwijs, waarvan een groot deel niet of nauwe-

lijks lijkt toe te komen aan de behandeling van de Derde Wereldproblematiek c.q. de Ontwikkelingssamenwerking.

Bij het lanceren van deze gedachte maakte de minister aanstonds duidelijk, dat het gezien de beperkte leeropdrachten en het beperkte aantal lesuren, niet in zijn bedoeling lag om door middel van dit project binnen het onderwijs voorrang te claimen voor de ontwikkelingsproblematiek. Zijn bedoeling was d   r werkzaam te kunnen zijn, waar behoefte aan lesmateriaal bestaat of gaat ontstaan. Tenslotte stelde hij dat men er bij de ontwikkeling van zo'n door de overheid gestimuleerd en gefinancierd project ervoor diende te waken, dat politieke indoctrinatie, c.q. een eenzijdige benaderingswijze de overhand zou krijgen. Van onderwijszijde, zo meende hij, zal men steeds zelf de keuze moeten maken.

Kerngroep.

Ter uitvoering van deze opdracht van de minister voor Ontwikkelingssamenwerking stelde de Chef van de Voorlichtingsdienst Ontwikkelingssamenwerking in het voorjaar van 1979 een kerngroep samen, bestaande uit medewerkers van het Koninklijk Instituut voor de Tropen (KIT) en de staf NCO, alsmede een deskundige op het gebied van educatieve programma's^{*}. De kerngroep bracht eind augustus 1979 een advies uit over de manier waarop een educatief project ontwikkelingssamenwerking zou kunnen worden voorbereid.

Tijdens de discussie in deze kerngroep kwamen de volgende punten naar voren:

- Bij het opzetten van een educatief project moet allereerst worden nagegaan of de problemen, die zich voordoen bij de introductie van de Derde Wereldproblematiek op scholen hun oorsprong hebben in een gebrek aan geschikt materiaal, dan wel voortkomen uit het feit dat leerkrachten niet op de hoogte zijn van bestaand materiaal, c.q. niet weten hoe die problematiek methodisch-didactisch aan de orde te stellen. Voorts moet worden nagegaan in hoeverre andere structurele problemen van belang zijn.

^{*} Voor de samenstelling van de kerngroep zij verwezen naar bijlage 1.

Van belang is tenslotte de mentaliteit van waaruit het onderwijsleermateriaal wordt geproduceerd en de methode volgens welke het bij de leerlingen aan de orde moet worden gesteld.

De kerngroep was in dit verband van mening dat bij de ontwikkeling van een Educatief Project Ontwikkelingssamenwerking (inmiddels afgekort tot EPOS) de nadruk moet worden gelegd op

- het scheppen van betere voorwaarden voor diegenen, die zich binnen het onderwijs bezig houden met de Derde Wereldproblematiek;
- het streven naar verbreding van de aandacht binnen het Onderwijs voor deze problematiek, waarbij mentaliteitsverandering noodzakelijk kan zijn.

In beide gevallen, aldus de kerngroep moet hierbij de vraag aan de orde worden gesteld, welke de rol is van het hulpmateriaal dat daarbij kan worden gebruikt. Dit hulpmateriaal dient derhalve grondig te worden bekeken. Daartoe zou een inventarisatie moeten plaatsvinden van hetgeen aan onderwijsleermateriaal op het gebied van de ontwikkelingsproblematiek bestaat, welk gebruik ervan wordt gemaakt, onder welke omstandigheden het wordt gebruikt, welke problemen daarbij rijzen, welke aanpassingen er mogelijk zijn ten behoeve van gebruik voor verschillende abstractieniveau's en of er --en zo ja, welke-- hiaten bestaan, die de vervaardiging van nieuw materiaal vereisen. Aan de hand van de uitkomsten van deze inventarisatie moet een programma van eisen worden opgesteld, ten behoeve van de definitieve opzet van het EPOS.

Op grond van bovenstaande overwegingen adviseerde de kerngroep de minister voor Ontwikkelingssamenwerking de opzet van het door hen voorgestaande project te doen ontwikkelen in twee fasen, te weten:

- *de voorbereidingsfase*, waarin inventarisatie en gebruik van bestaand onderwijsleermateriaal centraal staan, zo mogelijk vergezeld van een waarde-oordeel op basis van de inhoudelijke criteria, die bij het onderwijs over de Derde Wereldproblematiek worden gehanteerd, rekening houdend met het bestaan van pluriforme opvattingen;

- *de uitvoeringsfase*, waarbij op basis van de uitkomsten van de voorbereidingsfase richtlijnen worden ontwikkeld voor de vervaardiging van eventueel ontbrekend materiaal c.q. aanpassing van bestaand materiaal. In deze fase zouden tevens richtlijnen en begeleidingsmogelijkheden moeten worden ontwikkeld voor hen die zich (zullen) bezighouden met vormgeving en/of hantering van onderwijsleermateriaal op het terrein van de Derde Wereldproblematiek.
- instelling van een zogenaamde stuurgroep, ter begeleiding van de voorbereidingsfase bestaande uit leden van de kerngroep, aangevuld met deskundigen uit het onderwijsveld en op het gebied van de mondiale vorming.

Inventarisatie.

Minister de Koning nam het advies over en stelde ter uitvoering van de voorbereidende fase in het najaar van 1979 een stuurgroep samen bestaande uit onderwijsdeskundigen en -instellingen, aangevuld met medewerkers van de NCO, het KIT en de ministeries van Buitenlandse Zaken/Ontwikkelings-samenwerking.

Onder leiding van Prof. Dr. E.W. Hommes heeft deze stuurgroep* het inventariserend onderzoek, dat conform haar advies werd opgedragen aan het Kohnstamm Instituut, begeleid, teneinde aan de hand daarvan haar bevindingen in een advies voor de uitvoeringsfase aan de minister te kunnen voorleggen.

Het Kohnstamm Instituut ontving op 24 januari 1980 opdracht van de minister voor Ontwikkelingssamenwerking tot onderzoek naar de behandeling van de ontwikkelingsproblematiek binnen het Nederlandse Onderwijs, gericht op de doelgroep van 12 - 15 jarigen in de eerste cyclus van het Voortgezet Onderwijs. Het onderzoek diende zich, aldus de opdracht van de minister in het bijzonder te richten op:

* Voor de samenstelling van de stuurgroep zij verwezen naar bijlage 2.

- inventarisatie van bestaand onderwijsmateriaal en activiteiten op school;
- inventarisatie van projecten van derden;
- verzamelen van bestaand onderwijsleermateriaal op scholen in gelijkgezinde westerse landen door middel van gebruikmaking van bestaande netwerken;
- opleiding en bijscholing van docenten;
- gebruik van onderwijsleermateriaal;
- inventarisatie van organisaties, die zich met het opzetten en uitvoeren van projecten op scholen bezig houden;
- institutionele ondersteuning.

1.3. Wat onderzoeken we?

De opdracht van minister De Koning zoals die in 1.2. is gesteld, hebben wij overgenomen als algemene vraagstelling: "Hoe wordt de ontwikkelingsproblematiek behandeld in de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland?"

Ontwikkelingsproblematiek zullen we niet uitsluitend beschouwen in de strikte betekenis van 'problematiek der ontwikkelingslanden of Derde Wereld Problematiek', maar tevens in het kader van mondiale vorming. Bij mondiale vorming ligt de nadruk meer op het vormingsproces en minder op het onderwerp of thema. Wát men wil benadrukken (het vormingsproces of de inhoud van het onderwerp) hangt af van een aantal factoren.

Zoals we in 1.1. gezien hebben zijn dat onder andere

- 1) de doelstelling die men wil bereiken met mondiale vorming
- 2) criteria waarop men de keuze van het onderwerp baseert
- 3) opvatting of mondiale vorming een vak of 'onderwijsprincipe' is.
- 4) opvatting over de relatie leerkracht-leerling.

Op deze wijze moet de term ontwikkelingsproblematiek in relatie met mondiale vorming in het vervolg beschouwd worden.

Naast de algemene opdracht van minister De Koning zijn er 7 'aandachtsgebieden' genoemd in 1.2. Hieruit hebben wij 4 'sub-vraagstellingen' geformuleerd:

- 1) Op welke manier wordt er aandacht besteed aan mondiale vorming op school? (in hoofdstuk 2)

Wanneer we deze vraag stellen, zijn er een groot aantal aspecten die onderzocht kunnen worden. Wij hebben gekozen voor de volgende aspecten:

- Welke opvattingen hebben docenten met betrekking tot mondiale vorming en ontwikkelingsproblematiek?
- In welke mate wordt er aandacht besteed aan mondiale vorming?
- Welke werkvormen worden daarbij gehanteerd?
- Op welke manier wordt er samengewerkt met andere docenten op school?
- Wat is de mening van docenten over de houding van de leerlingen?

- 2) Wat voor onderwijsleermateriaal wordt er gebruikt en waar komt het vandaan? (Hoofdstuk 3 en hoofdstuk 4, par. 4.4.3.)
Hoe wordt de ontwikkelingsproblematiek behandeld in de schoolboeken? (in deel III van dit rapport)
Wat vinden docenten van het onderwijsleermateriaal dat zij gebruiken? (in hoofdstuk 3)

Wanneer we spreken over onderwijsleermateriaal, maken we onderscheid in 2 soorten:

- a) de lesmethode.
b) het 'extra' lesmateriaal dat gebruikt wordt naast of in plaats van de lesmethode.

- 3) Welke bijdrage levert de verzorgingsstructuur? (in hoofdstuk 4)

Onder de verzorgingsstructuur verstaan we die instellingen die een verzorgende en begeleidende functie voor het onderwijs hebben.

We maken onderscheid tussen:

- a) de 'officiële' verzorgingsstructuur, deze omvat alle instellingen die als belangrijkste taak hebben het 'begeleiden en verzorgen' van het onderwijs. Hieronder vallen een groot aantal instellingen, waarvan alleen die instanties belangrijk zijn voor dit onderzoek die zich richten op het voortgezet onderwijs.
b) de 'niet-officiële' verzorgingsstructuur. Hieronder verstaan we de instellingen die zich allereerst inhoudelijk richten op het onderwijs, en bepaalde ontwikkelingen m.b.t. mondiale vorming en ontwikkelingsproblematiek vooral inhoudelijk willen ondersteunen. De informatie gaat bijvoorbeeld over de Derde Wereld of één Derde Wereld land, over ontwikkelingsproblematiek, over mondiale en/of maatschappelijke aspecten.

Voorbeelden van instellingen uit de niet-officiële verzorgingsstructuur:

- landen- en solidariteitscomite's (bijvoorbeeld Suriname Komitee)
- landelijke Derde Wereld organisaties (bijvoorbeeld NOVIB)
- plaatselijke/regionale centra (bijvoorbeeld de Centra voor Ontwikkelingssamenwerking)
- educatieve diensten van Musea voor Land- en Volkenkunde.

- 4) Wordt er in de opleiding van docenten aandacht besteed aan ontwikkelingsproblematiek? (in hoofdstuk 5)

Hebben docenten behoefte aan bijscholing op dit gebied? (hoofdstuk 5)

1.4. Hoe onderzoeken we?

Bij het bepalen hoe bovenstaande vraagstellingen onderzocht moeten worden, heeft de hoeveelheid tijd waarin deze inventarisatie moest worden uitgevoerd een belangrijke rol gespeeld. In een periode van 9 maanden is het onmogelijk een volledig overzicht te geven van de situatie in Nederland met betrekking tot mondiale vorming. Dat betekent dat we ons beperkingen hebben moeten opleggen bij het bepalen van de onderzoeksmethoden en bij het selecteren van de te onderzoeken groep.

1.4.1. Methoden.

Er zijn 4 onderzoeksmethoden gebruikt om de gegevens te verzamelen:

I. enquête/vragenlijst, II. interviews, III. inhoudsanalyse, IV. Documentatie- en literatuurstudie.

We zullen ze in het kort bespreken:

I. De enquête.

Er is een enquête samengesteld voor docenten in het voortgezet onderwijs. De enquête bevat 44 vragen over de volgende onderwerpen:

- het lesmateriaal: welke lesmethode en wat voor extra materiaal wordt er gebruikt.
- contact met Derde Wereld instanties.
- opvatting over mondiale vorming.
- samenwerking met andere docenten.
- opleiding van de docent.
- de leerlingen.
- wensen en suggesties.

(Voor de volledige enquête verwijzen we naar bijlage)

Een belangrijk voordeel van een enquête, waarin veel voorgestructureerde antwoorden voorkomen, is, dat in korte tijd veel informatie van veel personen te verzamelen is welke bovendien snel is te verwerken.

Een nadeel van een enquête is dat de informatie vaak van oppervlakkige aard is en dat de achterliggende motieven niet naar voren komen.

In dit onderzoek is de enquête dan ook alleen bedoeld om van een grote groep docenten in korte tijd informatie te krijgen en om daarna op grond van de verkregen gegevens door middel van interviews dieper op een aantal zaken in te gaan.

Om dezelfde reden is aan het begin van het onderzoek een korte vragenlijst gestuurd naar een groot aantal Derde Wereld instanties. De vragen hadden met name betrekking op het contact met scholen van het voortgezet onderwijs en op het aanwezige lesmateriaal.

II. De interviews.

Er is gekozen voor een ongestructureerd verloop van de interviews, dat wil zeggen er is geen vaste lijst van vragen gebruikt. Er zijn wel van te voren een aantal onderwerpen vastgesteld waar het gesprek over zou gaan namelijk:

- 1) opvatting van de docent over mondiale vorming en over ontwikkelingsproblematiek in het onderwijs.
- 2) lesmateriaal.
- 3) contacten met de officiële verzorgingsstructuur en met Derde Wereld instanties.
- 4) de opleiding van de docent en behoefte aan bijscholing.
- 5) welke problemen, wensen, suggesties worden gegeven?

Naast interviews met docenten is er ook gekozen voor de interviewmethode om de rol van de verzorgingsstructuur te onderzoeken. Een uitgebreide enquête samenstellen zou voor dit deelonderzoek niet geschikt zijn, omdat de verzorgingsstructuur een complex geheel van instanties met vele uiteenlopende functies is.

De interviews die met personen van verschillende instanties zijn gehouden, gingen over de volgende onderwerpen:

- 1) voorgeschiedenis van de instanties..
- 2) aanwezige deskundigheid.
- 3) wat zijn de activiteiten op het gebied van mondiale vorming?

- 4) contact met scholen.
- 5) contact met andere instanties uit de verzorgingsstructuur.
- 6) lesmateriaal.
- 7) welke problemen/wensen/suggesties worden genoemd.

III. Inhoudsanalyse.

Omdat het lesmateriaal een belangrijk onderdeel vormt van dit onderzoek, is er besloten naast gegevens *over* het materiaal ook gegevens *uit* het materiaal te verzamelen.

Met behulp van enquetevragen en interviewvragen kunnen er gegevens *over* het materiaal verzameld worden, zoals meningen, ideeën en wensen.

Ter ondersteuning van deze gegevens is er besloten een gedeelte van het materiaal te bekijken op inhoudelijke criteria; dat wil zeggen een gedeelte van het materiaal is geanalyseerd.

1.4.2. De onderzochte groep.

I. De enquete.

De enquete is gestuurd naar 168 scholen van het voortgezet onderwijs waarvan de adressen afkomstig zijn uit adressenbestanden van:

- de voorlichtingsdienst Ontwikkelingssamenwerking (VDO)
- Koninklijk Instituut voor de Tropen (KIT)
- Nationale Commissie Voorlichting en Bewustwording Ontwikkelingssamenwerking (NCO)
- School en Wereld te Santpoort
- het VADO-project in Amsterdam

De steekproef van scholen is op deze manier niet aselekt.

Echter, het merendeel van de adressen komt uit de bestanden van het VDO en KIT, die vanwege hun algemene bekendheid toch een redelijke doorsnee laten zien van docenten die op enigerlei wijze aandacht besteden aan ontwikkelingsproblematiek.

We hebben gekozen voor deze groep scholen, omdat we in eerste instantie geïnteresseerd zijn in die docenten die enige aandacht besteden aan ontwikkelingsproblematiek. Van deze docenten kan verwacht worden dat zij

suggesties kunnen geven ter verbetering van de situatie met betrekking tot mondiale vorming. In tweede instantie zijn we geïnteresseerd in die docenten die er géén aandacht aan besteden.

Om beide groepen docenten te bereiken is besloten naar elke school waarvan minstens 1 docent contact heeft (gehad) met de betreffende instantie 4 exemplaren te sturen, bedoeld voor docenten van verschillende vaksecties die niet allemaal in het adressenbestand hoefden voor te komen.

De scholen die zijn aangeschreven zijn verspreid over het hele land en in de steekproef zijn alle schooltypen van het voortgezet onderwijs terug te vinden: scholen van het Lager Beroepsonderwijs (LBO), de mavo, de havo en van het vwo.

Elke school heeft 4 exemplaren van de enquête ontvangen, bedoeld voor de vaksecties aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en godsdienst. Hoewel mondiale vorming als niet-vakgebonden wordt beschouwd, bestaat er daarentegen een opvatting dat de ontwikkelingsproblematiek "het meest aan de orde komt" bij de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en godsdienst. Omdat wij ons hebben moeten beperken (voornamelijk uit tijdgebrek), is ook in dit onderzoek gekozen voor deze 4 vakken.

Er zijn naar 168 scholen 4 exemplaren gestuurd, hetgeen neerkomt op een totaal van 672 enquêtes.

We moeten rekening houden met het feit dat niet op elke school het vak godsdienst en maatschappijleer wordt gegeven en dat met name op scholen van het LBO één leerkracht in meerdere vakken lesgeeft (en dan de enquête maar 1 keer invult). Daarom kijken we eerst naar het percentage *scholen* dat 1 of meerdere enquêtes heeft teruggezonden. Dan zien we een vrij hoge respons: van de 168 scholen hebben 106 scholen minstens één enquête teruggestuurd, dat is 63%. (In totaal zijn er van de 672 enquêtes 177 ingevuld teruggestuurd; dat is 26%)

II. Interviews

A. Na de enquête zijn er enkele interviews afgenomen met docenten die deze vragen hebben ingevuld. In totaal hebben 14 docenten deelgenomen aan deze gesprekken. Aangezien het 2x is voorkomen dat er één gesprek met 2 docenten tegelijk heeft plaatsgevonden, resulteert dat in

12 interviewverslagen. Deze zijn te vinden in deel II: "Meningen uit de praktijk".

De geïnterviewde docenten zijn geselecteerd op grond van een aantal antwoorden in de enquête waarin onder andere hun opvatting over mondiale vorming naar voren kwam. Op deze manier hebben we getracht zo veel mogelijk *verschillende* opvattingen (en werkwijzen) aan het woord te laten. Daarnaast is er gekeken of alle schooltypen (LBO, havo, mavo vwo) aan bod kwamen én de vier bovengenoemde vakken. Tenslotte hebben financiële en praktische belemmeringen ook enigszins de keuze beïnvloed: uiteindelijk zijn de helft van de geïnterviewde docenten afkomstig van scholen in Amsterdam en de andere helft van scholen verspreid over het land, in kleinere en grotere steden.

- B. Medewerkers uit de verzorgingsstructuur die geïnterviewd zijn, zijn afkomstig uit de officiële verzorgingsstructuur en uit de niet-officiële verzorgingsstructuur. In totaal zijn er 11 instanties uitgezocht, resulterend in 12 interviewverslagen (zie Deel II "Meningen uit de praktijk").

Bij de *officiële* verzorgingsstructuur zijn er slechts enkele instanties die gezien hun doelstelling betrokken konden worden bij dit onderzoek. Wij hebben bij de keuze van instanties de volgende criteria gehanteerd:

1. hun werk moet gericht zijn op het voortgezet onderwijs.
2. in hun werk moet mondiale vorming een aandachtspunt zijn óf de instanties moeten in ieder geval de mogelijkheid hebben om met mondiale vorming in aanraking te komen.

Op deze wijze komen de volgende instellingen in aanmerking: de drie landelijke Pedagogische Centra (APS, KPC en CPS) en de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO).

Medewerkers van deze instellingen zijn geïnterviewd, behalve van het CPS, waarvan schriftelijke informatie gebruikt is.

Binnen de niet-officiële verzorgingsstructuur is de keuze moeilijker, omdat het aantal instellingen dat aan bovengenoemde twee criteria voldoet te groot is om in een kort tijdsbestek te onderzoeken.

Uiteindelijk zijn er 8 instanties uitgekozen, die echter niet allemaal als representatief voor een bepaalde stroming of werkwijze beschouwd

moeten worden.

- 1) Venceremos.
- 2) Scholengroep Latijns-Amerika.
- 3) Werkcentrum Internationale Solidariteit (WIS). te Rotterdam.
- 4) Centrum voor Ontwikkelingssamenwerking (COS) te Tilburg.
- 5) School en Wereld te Santpoort.
- 6) NOVIB.
- 7) Anne-Frank Stichting.
- 8) Centrum voor Europese Vorming in het Nederlands Onderwijs (CEVNO).

Voor aanvullende gegevens bij het deelonderzoek naar het gebruik van lesmateriaal is er besloten een interview te houden met een medewerker van de uitgeverij Wolters Noordhoff en met een schrijver/redacteur van enkele schoolboeken, werkzaam bij Meulenhoff Educatief.

III. Inhoudsanalyse.

Ten behoeve van het deelonderzoek "de inhoudsanalyse" zijn die schoolboeken uitgezocht die zowel in onze enquête als volgens landelijke gegevens uit het CITO-rapport 1980, als de meest gebruikte naar voren kwamen:

- 1) Geografisch milieu (aardrijkskunde)
- 2) De Wereld door (aardrijkskunde/geschiedenis)
- 3) Geschiedenis in onderwerpen (geschiedenis)
- 4) Materiaal voor maatschappelijke vorming (maatschappijleer)

Voor een verantwoording van dit deelonderzoek verwijzen we naar deel III "De schoolboeken nader bekeken" door E. van Muyden.

IV. De opleidingen van docenten.

Tenslotte willen we nog melding maken van het deelonderzoek naar mondiale vorming binnen enkele lerarenopleidingen in Nederland.

Dit deelonderzoek is uitgevoerd door een groep studenten van het Pedagogisch Didactisch Instituut van de Universiteit van Amsterdam, in het kader van het studie-onderdeel 'leeronderzoek' onder leiding van drs. J. Brands.

Voor dit deelonderzoek zijn de volgende lerarenopleidingen onderzocht:

- 1) Mollerinstituut, Tilburg.
- 2) Gelderse leergangen, Nijmegen.

3) Lerarenopleiding Zuidwest Nederland, Delft.

4) D'Witte Leli, Amsterdam.

5) Ubbo Emmius, Leeuwarden - Groningen.

Allereerst zijn de leerplannen van deze opleidingen bekeken. Daarnaast zijn aanvullende gegevens verkregen met behulp van interviews met medewerkers van deze opleidingen.

Voor een volledig verslag van dit deelonderzoek verwijzen we naar het rapport "Mondiale vorming en de Nieuwe Lerarenopleidingen" (1980).

Een samenvatting is te vinden in hoofdstuk 5 van dit rapport.

2. DE SITUATIE OP SCHOOL

2.1. Inleiding

In dit hoofdstuk willen we een beschrijving geven van de wijze waarop de docenten die aan dit onderzoek hebben meegedaan aandacht besteden aan ontwikkelingsproblematiek of aan mondiale vorming.

Op het eerste gezicht lijkt het alsof het hele onderzoek in dit hoofdstuk besproken wordt. Dat is niet de bedoeling.

In dit onderzoek hebben we te maken met verschillende scholen en verschillende docenten. Elke school heeft haar eigen manier van werken, elke leerkracht heeft zijn/haar eigen opvatting hoe hij/zij het eigen vak wil invullen. En niet te vergeten, elke docent heeft te maken met verschillende leerlingen.

Dit heeft tot gevolg dat er op uiteenlopende manieren aandacht wordt besteed aan mondiale vorming op school. Over die verschillen willen we het hebben in dit hoofdstuk. We doen dit aan de hand van een aantal vragen:

- 1) In hoeverre wordt er door docenten aandacht besteed aan mondiale vorming en ontwikkelingsproblematiek?
- 2) Wat verstaan docenten onder mondiale vorming of ontwikkelingsproblematiek?
- 3) Welke werkvormen worden gehanteerd bij mondiale vorming of bij de behandeling van de ontwikkelingsproblematiek?
- 4) Is er sprake van samenwerking (wat betreft mondiale vorming of ontwikkelingsproblematiek) tussen docenten op een school?
- 5) Welke gegevens zijn er over de betrokkenheid van de leerlingen bij mondiale vorming?
- 6) Suggesties en wensen van docenten.

Meer specifieke vragen over het lesmateriaal en de rol van begeleidende instanties (verzorgingsstructuur en Derde Wereld instanties) komen in hoofdstuk 3 en 4 aan de orde.

In de volgende paragrafen zullen wij steeds eerst de gegevens uit de enquête bespreken en daarna de gegevens van docenten die geïnterviewd zijn. Zoals in hoofdstuk 1 (1.4.) al is vermeld zijn de gegevens uit de enquête afkomstig van 177 docenten en de gegevens uit de interviews van 14 docenten.

2.2. Aandacht voor ontwikkelingsproblematiek en mondiale vorming.

Gegevens uit de enquête

In totaal zijn er 13 docenten (7%) die in de enquête vermeld hebben dat zij weinig of geen aandacht besteden aan de ontwikkelingsproblematiek. Toch vinden alle 13 docenten het een belangrijk onderwerp. De redenen waarom zij er geen aandacht aan besteden zijn uiteenlopend. Tijdgebrek is de meest voorkomende reden, getuige uitspraken als "Er worden teveel eisen gesteld aan mijn lesprogramma" of "Er zijn niet genoeg uren beschikbaar. Ook in een uitspraak als "Ik moet prioriteiten stellen" komt het tijdgebrek naar voren. Andere redenen zijn: "Het komt al aan de orde in andere vakken" (4x) "De leerlingen zijn meer geïnteresseerd in onderwerpen die dichter bij huis staan (zoals werkeloosheid) (5x).

Vooraf deze laatste reden geeft een duidelijk verschil aan met de docenten die er veel aandacht aan besteden. In deze laatste groep vinden de meeste docenten het juist belangrijk om met thema's "dicht-bij-huis" te beginnen. Deze thema's zijn aanknopingspunten om daarmee de ontwikkelingsproblematiek onder de aandacht te brengen (zie 2.3.).

Gegevens uit de interviews

In de interviews is er geen enkele docent aangetroffen die er helemaal geen aandacht aan besteedt. Ook bij docenten die in de enquête hadden ingevuld er geen aandacht aan te besteden, bleek tijdens de interviews dat ontwikkelingsproblematiek wel aan de orde komt wanneer daar een aanleiding toe is. Bijvoorbeeld naar aanleiding van een hoofdstuk in een lesboek of naar aanleiding van vragen van leerlingen. Als we kijken naar de mate van aandacht besteden aan mondiale zaken, kunnen we bij de geïnterviewde docenten 2 groepen onderscheiden:

1. De helft van de geïnterviewde docenten kan beschouwd worden als behorende tot de groep 'minder-aandacht-besteders': ontwikkelingsproblematiek komt wel aan de orde, maar dan alleen als een hoofdstuk in de lesmethode daar aanleiding toe geeft. Deze docenten hanteren nauwelijks de term mondiale vorming, maar praten over ontwikkelingsproblematiek en zien dat als een apart onderwerp (zie 2.3.). Het wordt wel een belangrijk thema gevonden, maar is in de lessen geen voortdurend aandachtspunt, hoofdzakelijk uit tijdgebrek en omdat het geen prioriteit heeft. Wanneer ontwikkelingsproblematiek wel besproken wordt, wordt er weinig gebruik gemaakt van extra lesmateriaal buiten de lesmethode om.

Extra begeleiding van Derde Wereld groepen wordt slechts sporadisch gevraagd.

2. Van de groep 'veel-aandacht-besteders' zijn de volgende kenmerken te geven:

Thema's zoals ontwikkelingsproblematiek komen in ieder geval vaker aan de orde dan alleen naar aanleiding van hoofdstukken in de lesboeken.

Voor deze docenten hebben mondiale thema's een hoge prioriteit en zij menen dat mondiale vorming al begint met thema's 'dicht-bij-huis'.

Het merendeel van deze docenten heeft het over mondiale vorming en vindt ontwikkelingsproblematiek alleen, te beperkt om te behandelen op school (zie 2.3.). Er wordt vaak extra materiaal gebruikt naast de (of in de plaats van de) lesmethode. Een aantal van deze docenten heeft goede ervaringen met Derde Wereld instanties.

Deze twee groepen komen in het hiernavolgende steeds terug, maar moeten niet als strikt gescheiden worden gezien. Op sommige kenmerken overlappen ze elkaar.

2.3. Opvattingen van docenten over mondiale vorming en ontwikkelingsproblematiek.

Gegevens uit de enquête

In de enquête is gevraagd naar de opvatting van de docenten over ontwikkelingsproblematiek. Bij deze vraag zijn 4 stellingen gegeven, waarmee men het "eens", "enigszins eens" of "oneens" kon zijn. Zoals we zien in Tabel 1 is het merendeel van de docenten het eens met de stellingen, waarbij de nadruk ligt op bewustmaking en inzicht geven.

Tabel 1. Opvattingen over de behandeling van ontwikkelingsproblematiek.

Vier stellingen en de mate van acceptatie (aantallen en percentages)

	eens	enigszins	oneens	geen antw.
a. Het bewustmaken van de gelijkwaardigheid van andere culturen en leefgewoonten met de onze	141 (80%)	23 (13%)	8 (4%)	5 (3%)
b. Het laten zien van de honger en ellende in de Derde Wereld	25 (14%)	95 (54%)	52 (29%)	5 (3%)
c. Het geven van politiek inzicht in de verhoudingen tussen de Derde Wereld en de rest van de wereld	111 (63%)	55 (31%)	9 (5%)	2 (1%)
d. Kennismaking met verre landen en vreemde volken	50 (28%)	84 (48%)	37 (21%)	6 (3%)

Na deze stellingen werd de gelegenheid gegeven aan docenten zelf hun opvatting te geven over ontwikkelingsproblematiek. Bijna 1/3 van de docenten heeft hier een antwoord ingevuld.

Deze antwoorden hebben we in een aantal categorieën ondergebracht, die we hieronder zullen vermelden. Tussen haakjes staan de frekventies en in elke categorie staat een voorbeeld van een antwoord.

Bij de behandeling van ontwikkelingsproblematiek moeten vooral aan de orde komen:

1. Duidelijk maken van verbanden met de situaties in eigen land of omgeving, en het geven van een gevoel van medeverantwoordelijkheid en betrokkenheid (17x).

Voorbeeld: "Kinderen ervan doordringen dat ze met hun eigen leefwijze onderdeel uitmaken van het probleem arm/rijk en vandaaruit bewuster leven om die kloof te versmallen."

2. (Sociaal)economische factoren en de afhankelijkheidsrelatie die daaruit ontstaat. (10x)

Voorbeeld: "Het is belangrijk inzicht te verschaffen in de afhankelijkheidsrelatie van de Derde Wereld ten opzichte van de Eerste Wereld.

Die relatie is er een van uitbuiting en onderdrukking".

3. Historische achtergronden en ontwikkelingen (7x).

Voorbeeld: "Huidige ontwikkelingsproblematiek is het resultaat van koloniale verhoudingen in het verleden".

4. Sociaal geografische factoren (7x).

Voorbeeld: "Het gaat vooral om het kennis nemen van de specifieke ruimtelijke eigenschappen (bestaansmiddelen, waar ontwikkeld, stedelijke groei en dergelijke) van de ontwikkelingslanden."

5. Het aantonen van de oorzaken. (In deze categorie vallen de antwoorden waarin géén specifieke oorzaken, zoals economische of historische genoemd worden, maar geformuleerd zijn zoals onderstaand voorbeeld:) (7x)

"Het moet vooral de oorzaken aangeven van de mondiale ongelijkheden".

6. Het aangeven van oplossingen of suggesties voor oplossingen (4x).

Voorbeeld: "De behandeling van dit onderwerp moet erop gericht zijn oplossingen aan te dragen."

De voorbeelden die in bovenstaande categorieën zijn gegeven, zijn letterlijke weergaven van enkele antwoorden op de open vraag.

Zoals we zien aan de aantallen die tussen haakjes achter de categorieën geplaatst zijn, vindt bijna 1/3 van de docenten die hier hun eigen mening hebben weergegeven dat bij de behandeling van de ontwikkelingsproblematiek vooral duidelijk gemaakt moet worden dat er verbanden zijn met de situatie in eigen land en omgeving. Tevens moet er een gevoel van medeverantwoordelijkheid en betrokkenheid overgebracht worden.

Op de tweede plaats komt de categorie waarin de economische factoren en de afhankelijkheidsrelatie benadrukt worden.

Deze categorie zou men kunnen beschouwen als het duidelijk maken van specifieke oorzaken namelijk de economische. Datzelfde geldt voor de daarop volgende categorieën met historische achtergronden en met sociaal-geografische factoren. Ook dit zijn specifieke oorzaken. Beide categorieën komen op de derde plaats. Evenveel docenten hebben antwoorden gegeven die vallen in de categorie 'Het aangeven van (niet gespecificeerde) oorzaken'.

Als we deze categorie samenvoegen met de categorieën waarin gespecificeerde oorzaken belicht worden (cat. 2,3,4), dan vindt meer dan de helft van de docenten die deze vraag beantwoord hebben dat bij de behandeling van de ontwikkelingsproblematiek over de oorzaken van de ongelijkheid in de wereld gesproken moet worden.

We zijn ook nagegaan of er op verschillende schooltypen andere meningen heersen. Voor 'economische factoren' en 'historische achtergronden' blijkt dat weinig uit te maken. 'Sociaal-geografische factoren' en 'het leggen van verbanden met de eigen situatie' worden vooral door havo- en vwo-docenten naar voren gebracht.

Gegevens uit de interviews

In de interviews is altijd begonnen met de vraag wat de leerkracht onder ontwikkelingsproblematiek en mondiale vorming verstaat en aan welke term hij/zij de voorkeur geeft.

1. Ongeveer de helft van de geïnterviewde docenten spreekt van mondiale vorming en niet van ontwikkelingsproblematiek. Een aantal van hen beschouwt ontwikkelingsproblematiek als onderdeel van mondiale vorming en meent dat mondiale vorming veel verder gaat dan alleen 'de problematiek van de Derde Wereld'.

Deze docenten menen dat mondiale vorming tevens inhoudt het leggen van relaties met de eigen leefomgeving van de leerlingen. Het bespreken van een gebeurtenis in eigen land of omgeving (bijvoorbeeld naar aanleiding van een gebeurtenis in de Derde Wereld) beschouwen vele docenten uit deze groep ook als mondiale vorming.

De groep docenten die hier besproken wordt ziet mondiale vorming niet als een apart vak en ook niet als 'onderwerp'. Mondiale vorming wordt niet gezien als vakgebonden en zou in (bijna) elke les kunnen plaatsvinden. (Een van de geïnterviewde docenten meent dat mondiale vorming onlosmakelijk is verbonden met projectonderwijs.)

Deze hele groep docenten is dezelfde als de groep die eerder werd gekenmerkt als 'docenten die relatief veel aandacht besteden aan thema's als ontwikkelingsproblematiek'.

2. De andere helft van de geïnterviewde docenten spreekt van ontwikkelings-

problematiek in plaats van mondiale vorming.

Onder ontwikkelingsproblematiek wordt verstaan de problematiek van de Derde Wereld of de problematiek van de ontwikkelingslanden.

Deze docenten beschouwen ontwikkelingsproblematiek veelal als 'onderwerp', dat behandeld wordt naar aanleiding van hoofdstukken in de gebruikte lesmethoden of naar aanleiding van actuele gebeurtenissen in de wereld.

Ook voor hen is ontwikkelingsproblematiek niet een apart vak maar vaak wel vakgebonden. Informatie over de Derde Wereld hoort het meest thuis bij specifieke vakken zoals aardijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer. Relaties met situaties in eigen omgeving worden weinig gelegd, maar komen wel voor bij thema's als 'gastarbeiders'.

De informatie gaat in de eerste plaats over het Derde Wereld land- of gebied.

Deze docenten behoren vrijwel allen tot de groep die wij eerder beschouwden als 'docenten die relatief minder aandacht besteden aan ontwikkelingsproblematiek'.

2.4. Werkvormen.

Didactische werkvormen zijn vormen van interactie tussen leerkracht en leerlingen om leerstof te brengen in een bepaalde vorm van organisatiestructuur van het onderwijs.

Twee kenmerken zijn belangrijk:

1. Een concreet patroon van (meestal leerkracht-) gedragingen dat vaak leerstof-onafhankelijk is.
2. De organisatiestructuur waarin het onderwijs plaatsvindt (bijvoorbeeld in groepjes, klassikaal, individueel). (Slavenburg '79).

Er zijn vele verschillende werkvormen, zoals:

- a. Frontaal doceren (het gedrag van de leerkracht is het aan de orde stellen van de leerstof en uitleg geven. De organisatiestructuur is in vele gevallen een hele klas, maar kan ook een hele school zijn of een groepje van enkele leerlingen).

b. Groepswerk (activiteiten worden door de leerlingen in kleine groepjes verricht en niet door de klas als geheel).

c. Thema-onderwijs (de leerstof wordt behandeld aan de hand van één thema. Wanneer dit klassikaal gebeurt heeft de leerkracht meestal een leidende functie. Wanneer de leerlingen in groepjes of individueel werken, heeft de leerkracht meer een begeleidende functie).

In dit inventarisatieonderzoek hebben wij geen vooraf gedefinieerde indeling van werkvormen gehanteerd.

Er is in de interviews gevraagd hoe de desbetreffende docenten de leerstof brengen, met name als deze handelt over de ontwikkelingsproblematiek. Ook in de enquête is een soortgelijke vraag gesteld, waarbij een grove indeling van: 'klassikaal, in groepjes, in beide vormen' als antwoordcategorieën werd gegeven.

Bij de interviews stuitte we op de moeilijkheid dat bepaalde termen voor werkvormen heel verschillend worden gebruikt door de geïnterviewde docenten. Bijvoorbeeld het 'werken in projecten' blijkt uiteenlopende betekenissen te hebben. Voor de ene docent betekent het een werkvorm waarbij leerlingen zelfstandig of klassikaal rond één thema werken (themaonderwijs). Soms wordt het in één klas gedaan, soms neemt de hele school daaraan mee. Een andere docent bedoelt met projecten een werkvorm waar een heleboel andere werkvormen naast elkaar voorkomen, zoals interviews, excursies, het maken van scripties en rollenspel. Voor alle docenten is er één overeenkomstig kenmerk: projectonderwijs is iets anders (of meer) dan klassikaal onderwijs met uitsluitend gebruikmaking van de lesmethode. Bovendien bleken alle docenten tijdens een 'project' de leerstof aan de hand van een thema te behandelen. Alle werkvormen die afwijken van het traditionele frontale onderwijs en waarbij rond één thema gewerkt wordt, worden door de geïnterviewde docenten in het algemeen bestempeld als projectonderwijs.

In deze betekenis zullen wij deze werkvorm van nu af aan gebruiken.

Indien de docenten er zelf een aanvulling of uitleg aan hebben gegeven is dat door ons vermeld.

Gegevens uit de enquête

Uit de enquête blijkt dat bijna de helft van de docenten zowel in groepjes als klassikaal werkt met het extra materiaal dat naast de gewone lesmethode wordt gebruikt. Ruim 1/3 werkt uitsluitend klassikaal (vooral

vwo/havo) en bijna 1/4 uitsluitend in groepjes (vooral lbo en mavo-docenten).

Gegevens uit de interviews

Bij de geïnterviewde docenten kunnen we weer een onderscheid maken in

2 groepen docenten:

1. Ongeveer de helft van de geïnterviewde docenten hanteert uitsluitend de traditionele klassikale werkvorm. Deze groep is dezelfde die spreekt over ontwikkelingsproblematiek in plaats van mondiale vorming (zie 2.3.) en die relatief weinig aandacht aan ontwikkelingsproblematiek besteedt (zie 2.2.). Zoals in 2.2. is vermeld brengen deze docenten ontwikkelingsproblematiek voornamelijk aan de orde wanneer het hoofdstuk in de lesmethode daartoe aanleiding geeft (en daarnaast wanneer de leerlingen naar aanleiding van een actuele gebeurtenis daarom vragen).

Als reden waarom er nauwelijks door deze docenten andere werkvormen worden gehanteerd wordt veelal tijdgebrek aangevoerd. Enkele docenten zeggen dat er in het verleden weleens geprobeerd is om bijvoorbeeld in projectvorm (in een klas of met de hele school) te werken, maar dat zo'n werkvorm ofwel te veel tijd kost ofwel te chaotisch werkt.

Onze indruk is dat er geen goede informatie aanwezig is bij deze docenten over de praktische aspecten van andere werkvormen.

2. De andere helft van de geïnterviewde docenten werkt naast frontaal onderwijs ook met (sommigen zelfs uitsluitend met) projecten. Daarmee wordt veelal bedoeld het werken gedurende een afgesloten periode (variërend van een week tot enkele maanden) rond een bepaald thema. De leerlingen werken dan veel in groepjes of individueel en een enkele keer klassikaal (bijv. bij een lezing van een medewerker van een landcomité). De werkzaamheden zijn verschillend: uitvoeren van opdrachten, schrijven van scripties en verslagen, het houden van interviews, zelfstandig verzamelen van folders, brochures en artikelen, uitnodigen van sprekers, bezoeken en organiseren van tentoonstellingen, discussiëren in kleine groepjes of met de hele klas, enz.

Er wordt in zo'n periode minder met lesboeken gewerkt en meer of uitsluitend met voor dit thema samengesteld materiaal.

Er wordt in de meeste gevallen alleen met de leerlingen uit één klas ge-

werkt, maar deze docenten doen wel pogingen andere klassen (en docenten van andere vakken) erbij te betrekken. In een aantal gevallen levert dat geen praktische bezwaren op, en worden er bijv. lessen omgewisseld om gezamenlijk met de leerlingen te kunnen werken. Op de scholen waar dat niet gebeurt werkt de docent met één bepaalde klas afzonderlijk of in één bepaald lesuur aan een thema. Alle docenten in deze groep spreken over mondiale vorming en beschouwen de term ontwikkelingsproblematiek als te beperkt. Zij menen ook dat het niet vakgebonden is en besteden relatief veel aandacht aan de relatie tussen aspecten uit de directe omgeving van de leerlingen en mondiale aspecten (zie 2.2. en 2.3.).

2.5. Samenwerking met andere docenten op school

Gegevens uit de enquête

Op de vraag in de enquête: "Werkt u bij de behandeling van het onderwerp ontwikkelingsproblematiek met andere leraren samen?" zegt meer dan de helft van de docenten dat zij dat *niet* doen. Wanneer we kijken naar het schooltype blijkt, dat van de vwo/havo-docenten ongeveer de helft wel samenwerkt en de andere helft niet. Bij de lbo en mavo-docenten ligt dat anders: 1/3 van de lbo- en mavo-docenten werkt wel samen en 2/3 werkt niet samen met andere docenten (als het gaat over ontwikkelingsproblematiek). Dat docenten uit het lbo en de mavo minder samenwerken kan komen door het volgende: Op de mavo en het lbo geven veel docenten les in meerdere vakken en vaak zijn dat vakken uit overeenkomstige vakgebieden. Dit kan betekenen dat er daardoor minder behoefte is aan samenwerking met andere docenten.

Gegevens uit de interviews

Bij de geïnterviewde docenten kunnen we 2 groepen onderscheiden aan de hand van het soort contact met collega's op school. We zien weer dezelfde 2 groepen ontstaan die ook bij de vorige onderwerpen naar voren zijn gekomen:

1. Eén groep docenten zegt wel contact te hebben met andere docenten op school met name over mondiale vormingsaspecten. Het contact bestaat in al deze gevallen uit een daadwerkelijke samenwerking en overleg wat betreft inhoudelijke aspecten van de lessen. Dat wil niet zeggen dat

deze samenwerkende docenten elkaars lessen en leerlingen overnemen. Er bestaat wel vooroverleg over gelijktijdige behandeling van een thema door docenten van verschillende vakken, over werkvormen, over de tijdsperiode van behandeling en over gebruik en ontwikkeling van lesmateriaal.

In een aantal gevallen worden de klassen of lessen bij bepaalde les-thema's samengevoegd (een aantal docenten spreekt dan over 'projecten') waarbij een grote samenwerking tussen docenten wordt vereist.

Maar ook in de situaties waarin geen samenvoeging van lessen of klassen voorkomt, bestaat het contact met andere docenten op school uit meer dan alleen een bespreking van elkaars lesinhouden in de docentenkamer. Het doel is steeds gelijke afstemming van de lessen en het behandelen van overeenkomstige thema's soms uitmondend in een gezamenlijk eindproduct (tentoonstelling, actie, scriptie, enz.).

De nauwe samenwerking bij deze groep geïnterviewde docenten varieert van samenwerking met 1 andere collega, met meerdere collega's uit overeenkomstige vaksecties tot samenwerking met alle docenten op de school (bijvoorbeeld bij een schoolproject).

Een aantal heeft grote behoefte aan een vorm van vakkenintegratie in het algemeen.

Deze groep geïnterviewde docenten is dezelfde die vindt dat mondiale vorming een betere term is om te beschrijven waar zij en de leerlingen mee bezig zijn. Deze groep besteedt relatief veel aandacht aan mondiale thema's, waarbij het leggen van relaties met gebeurtenissen uit de omgeving van de leerlingen belangrijk wordt geacht. Eerder is er op gewezen dat deze groep, wanneer het om mondiale vorming gaat, andere werkvormen hanteert dan alleen klassikaal onderwijs (zie 2.4.).

Hierbij zij nog opgemerkt dat de docenten in deze groep uit alle schooltypen afkomstig zijn.

2. De andere docenten die geïnterviewd zijn zeggen weinig of geen contact te hebben over afstemming van lesinhouden met collega's op school.

Er zijn wel overlegsituaties, bijvoorbeeld vaksectievergaderingen, maar de bedoeling is niet om tot een gezamenlijke behandeling van thema's of gelijktijdige bespreking van mondiale thema's te komen. Enkele van deze docenten heeft wel behoefte aan meer samenwerking, maar vindt geen steun bij andere docenten, of ziet teveel praktische bezwaren (zoals het niet kunnen afmaken van het vaste lesprogramma).

Deze groep (niet kenmerkend voor een bepaald schooltype) bestaat uit dezelfde docenten die de ontwikkelingsproblematiek behandelen voornamelijk naar aanleiding van één of meerdere hoofdstuk(ken) in de lesmethode. Op deze manier wordt de ontwikkelingsproblematiek sterk vakgericht behandeld. Relatief besteden zij er minder aandacht aan. Deze docenten hanteren in hun lessen overwegend de traditionele klassikale werkvorm.

2.6. De leerlingen.

In het hier beschreven inventarisatie-onderzoek is de groep leerlingen niet onderzocht. In de enquête zijn enkele vragen gesteld aan de docenten over de leerlingen. In de interviews is er niet apart naar gevraagd en de leerlingen zijn daarom niet overal ter sprake gekomen.

Aan de leerlingen zelf is niets gevraagd, omdat dat niet mogelijk was binnen deze inventarisatie. De leerlingen zijn echter een belangrijke groep. Voor hen is mondiale vorming bedoeld. Wat leren ze er van, hoe staan zij tegenover ontwikkelingsproblematiek, hoe is hun houding tegenover bepaalde zaken (volken, culturen, oorlog, vrede, hun medeleerlingen, maatschappelijke gebeurtenissen, enz.) veranderd door mondiale vorming?

Al deze dingen zijn belangrijk om rechtstreeks bij de leerlingen te onderzoeken.

We moeten ons echter beperken tot enkele gegevens uit dit onderzoek over leerlingen.

Gegevens uit de enquête

Ruim driekwart van de docenten uit de enquête heeft het gevoel dat de leerlingen geïnteresseerd zijn in ontwikkelingsproblematiek. Daarentegen vindt 13% dat hun leerlingen geen interesse hebben en 12% geeft geen antwoord. Er is geen samenhang met een bepaald schooltype gevonden. De helft meent dat de

leerlingen zich tevreden tonen over het extra informatie-materiaal van Derde Wereld instanties.

Gegevens uit de interviews

In de interviews is niet expliciet gevraagd naar aspecten van de leerlingen. Sommige docenten hebben daar geen duidelijke gegevens over ver-schaft, andere docenten vertelden uit zichzelf hierover.

Een aantal docenten meent dat hun leerlingen erg geïnteresseerd zijn in mondiale zaken wanneer hun de gelegenheid geboden wordt actief aan de lesonderdelen deel te nemen. Actief zijn betekent dan: de leerlingen zelf de manier laten bepalen waarop ze een bepaald onderwerp gaan onderzoeken en dat 'onderzoek' zelfstandig uitvoeren. Dat kan door middel van inter-views zijn, het maken van een scriptie, door hen zelf de literatuur te la-ten opzoeken, het maken van een fotoreportage, het houden van voordrach-ten, het organiseren van tentoonstellingen of het uitnodigen van een des-kundige van buiten de school. Wanneer dit soort activiteiten door leer-lingen zelf wordt uitgevoerd, noemen de docenten dat "actief bezig zijn" van de leerlingen. Deze docenten vinden ook dat hun leerlingen op deze ma-nier gemotiveerd raken om na te denken over mondiale problemen.

Enkele andere docenten laten een negatiever geluid horen en menen dat de leerlingen moeilijk te motiveren zijn en een matige interesse vertonen voor ontwikkelingsproblemen.

2.7. Suggesties en wensen van docenten

Hieronder zullen wij de suggesties en wensen ter verbetering van mondia-le vormingsactiviteiten op school die docenten hebben vermeld in de en-quête en de interviews, en die betrekking hebben op de onderwerpen in dit hoofdstuk, behandelen. We wijzen er nogmaals op dat de suggesties die be-trekking hebben op verbetering van het lesmateriaal en de verbetering van begeleiding vanuit de verzorgingsstructuur aan de orde komen op blz. en blz.

- Veel docenten zouden over meer taakuren willen beschikken. Voortdurend moeten activiteiten als overleg met collega's, voorbereiding van projecten, het verzamelen van lesmateriaal, in de vrije tijd gedaan worden.
- Een aantal van deze activiteiten zouden volgens docenten overgenomen kunnen worden door medewerkers van Derde Wereld instanties, zoals meehelpen met ontwikkelen van lesmateriaal.
- Sommige docenten willen meer begeleiding en advisering van instanties bij praktische problemen (zoals het kiezen van thema's, het selecteren van lesmateriaal, het opzetten van een project).
- Andere docenten willen liever over deze praktische problemen praten met collega's op andere scholen.
- Over het algemeen is er behoefte aan het kunnen uitwisselen van ervaringen met collega's op andere scholen.

Andere wensen die genoemd zijn:

- meer informatie over wat mondiale vorming eigenlijk is.
- meer informatie over andere werkvormen.
- informatie in een tijdschrift.
- informatie in de form van een cursus.
- bijwonen van studiedagen met vakgenoten.

3. ONDERWIJSLEERMATERIAAL

3.1. Inleiding

In dit hoofdstuk zullen we het onderwijsleermateriaal bespreken dat gebruikt wordt bij mondiale vorming of wanneer er aandacht wordt besteed aan ontwikkelingsproblematiek door de docenten in dit inventarisatie-onderzoek.

Wanneer we spreken over onderwijsleermateriaal bedoelen we daar al het materiaal mee dat gebruikt kan worden in het onderwijs om informatie aan de leerlingen over te brengen en bepaalde activiteiten bij de leerlingen te stimuleren. In dit onderzoek gaat het dan om al het materiaal dat gebruikt wordt in een leersituatie waarin mondiale thema's aan de orde zijn.

We maken onderscheid tussen:

- 1) De 'officiële' lesmethode: daarmee bedoelen we het *lesboek* dat de docent en de leerlingen voor een bepaald vak in een bepaalde leergang gebruiken.
In onze inventarisatie hebben wij ons beperkt tot de lesmethode voor de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en katechese, in de onderbouw. (Wij zullen zo nu en dan de termen schoolboek en lesmethode door elkaar gebruiken, hoewel we ons ervan bewust zijn dat ze niet geheel dezelfde betekenis hebben.)
- 2) Het extra materiaal: hieronder verstaan we al het materiaal dat gebruikt wordt naast of in plaats van de lesmethode, wanneer thema's aan de orde zijn die met ontwikkelingsproblematiek te maken hebben. Bijvoorbeeld: folders, brochures, andere boeken dan de lesmethode, tijdschriften en audio-visuele middelen.

(Een lijst van door ons aangevraagd lesboeken en extra lesmateriaal is te vinden in de literatuurlijst.)

Dit hoofdstuk begint in 3.2. met een uiteenzetting over de werkzaamheden van educatieve uitgeverijen. Tevens wordt de ontwikkeling van een lesmethode in het algemeen beschreven. Hierbij wordt onder andere gebruik gemaakt van de gegevens die wij hebben verzameld in een interview met een school-

boekenschrijver, de heer W.F. Kalkwiek, en met een medewerker van de uitgeverij Wolters Noordhoff, de heer A. van Holten, hoofd redactie Menswetenschappen.

In 3.3. volgt een bespreking van onze onderzoeksgegevens over de *lesboeken* zoals die naar voren kwamen in de enquête en in de gesprekken met docenten.

Over een aantal van deze schoolboeken is een inhoudsanalyse gedaan. Dat wil zeggen: bepaalde hoofdstukken in vier schoolboeken zijn bekeken aan de hand van een criterialijst. Deze criteria hebben betrekking op het volgende:

1. Welke problemen met betrekking tot de ontwikkelingsproblematiek worden er genoemd?
2. Welke oplossingen worden er gesuggereerd?
3. Is er sprake van vooroordelen en ethnocentrisme?

Wij zullen in 3.4. een korte samenvatting geven van het verslag van dit deelonderzoek. Voor het volledige verslag van de inhoudsanalyse verwijzen we naar "De schoolboeken nader bekeken" door E. van Muyden. (Deel III van dit rapport).

In 3.5. zullen we de gegevens bespreken uit de enquête en interviews met docenten, die betrekking hebben op het *extra lesmateriaal* dat gebruikt wordt op school bij de bespreking van thema's uit de ontwikkelingsproblematiek.

Tenslotte volgt in 3.6. een overzicht van de wensen, problemen en suggesties van docenten met betrekking tot het hier besproken onderwijsleermateriaal.

3.2. De rol van de educatieve uitgeverijen.

3.2.1. Inleiding.

Dit hoofdstuk geeft een beknopt beeld van de educatieve uitgeverijen in Nederland en hun rol in verband met onderwijsvernieuwing en mondiale vorming. In het kort wordt nog wat verteld over de werkzaamheden van de uitgever.

3.2.2. De educatieve uitgeverijen.

Vrijwel alle educatieve uitgeverijen in Nederland hebben zich binnen de Koninklijke Nederlandse Uitgeversbond (KNUB) georganiseerd in de Groep Educatieve Uitgeverijen (GEU). Deze GEU bestrijkt zo'n 96% van de schoolboekenmarkt. De drie grootste binnen de GEU hebben ongeveer de helft van de markt: Wolters-Noordhoff 1/3 en Malmberg en Educaboek 1/4 van de markt. De concernvorming binnen de uitgeverswereld gedurende het laatste decennium is niet aan de educatieve uitgevers voorbij gegaan. (In 1966 waren er 51 uitgeverijen aangesloten en in 1980 nog 31). Zo is Wolters-Noordhoff een onderdeel van de Informatie en Communicatie Unie (ICU) en Educaboek een onderdeel van het Kluwerconcern. Zowel ICU als Kluwer bestaan uit meerdere uitgeverijen, ook buitenlandse, en boekhandels. De ICU bezit ook bedrijven die produkten voor het onderwijs leveren als schoolbenodigdheden, ringbanden, schooltuis tot de complete inrichting van scholen toe. (zie onder andere Niko van Dorp, 1980). De GEU is opgericht ter behartiging van de gemeenschappelijke belangen van de educatieve uitgeverijen bij de consument en de overheid. Daaronder valt overleg in verband met krediet aan boekhandel, present-exemplaren, informatie uitwisseling zoals een toelichting op de onderwijsbegroting en het maken van afspraken met de overheid, zoals het 'gentlemen's agreement' betreffende het niet-concurrerend uitgeven van leermiddelen door de overheid. Zij hebben ook een gezamenlijk standpunt geformuleerd toen er sprake van was dat de Adviesgroep Leermiddelen (ALM), die verbonden is met de SLO, een soort 'Kema-keur' voor schoolboeken zou gaan uitoefenen. Hierover lieten zij zich rela-

tiverend uit op grond van de vraag waar de voor de beoordeling nodige objectieve criteria vandaan gehaald moesten worden. De ALM beoordeelt tot op heden de lesmethoden niet. Besluitvorming binnen de GEU is gekoppeld aan de omzet van elke uitgeverij afzonderlijk. Wolters-Noordhoff, Malmberg en Educaboek beheersen samen de helft van de leermiddelenmarkt, zodat zij de belangrijkste stem kunnen hebben binnen de GEU. De GEU bemoeit zich overigens niet met het inhoudelijk beleid van de afzonderlijke uitgevers.

De uitgeverijen zijn commerciële organisaties. Zij zullen hun bedrijf rendabel proberen te houden.

Organisaties die met de educatieve uitgeverijen willen samenwerken of invloed uit willen oefenen op hun beleid zullen zich ervan rekenschap moeten geven een sterk georganiseerde club aan te treffen, zoals uit bovenstaande beschrijving te verwachten mag zijn.

De verzorgingsstructuur voor het onderwijs en educatieve uitgeverijen hebben weinig kontakten en werken nauwelijks samen. "Er is een grote kloof tussen die twee groepen. Ze hebben een totaal verschillend referentiekader" (A. van Holten, interview). Deze situatie wordt ongunstig beoordeeld door de leerplanontwikkelaars; de uitgevers kunnen bijvoorbeeld iets al in één bepaalde vorm op de markt brengen, terwijl men nog aan het experimenteren is. Aan de andere kant zeggen de uitgever en een redacteur van een uitgeverij graag betere contacten met de verzorgingsstructuur te willen. "Het is van belang zoveel mogelijk deskundigheid samen te brengen" (A. van Holten, interview). Zij kunnen dan beter en eerder inspelen op verandering van opvattingen binnen het onderwijs. Als praktische bijdrage tot de samenwerking beschikt bijvoorbeeld Wolters-Noordhoff sinds enige tijd over een auteurscontract voor niet-natuurlijke personen, zoals bijvoorbeeld een instelling uit de verzorgingsstructuur. De uitgever zegt zeker bereid te zijn mee te werken aan de onderwijsvernieuwing (A. van Holten, interview). Het is de vraag waar de scheiding moet komen. Velen hebben gegronde bezwaren tegen een staatsmonopolie voor onderwijsleermiddelen. Toch is er ook veel kritiek te horen op het huidige functioneren van de educatieve uitgevers. We vinden dit o.a. bij R. Jaarsma (1975). Met name noemt zij de discrepantie tussen onderwijsvernieuwingdoelen en commerciële doelen en het feit dat er teveel schoolboeken met principieel dezelfde inhoud zijn, waardoor ten onrechte de indruk wordt gewekt van pluriformiteit.

Wij zullen verder niet uitvoerig bij die kritiek stilstaan. Alleen de huidige pluriformiteit in het lesmateriaal, waarop de uitgevers nogal eens wijzen, komt ter sprake.

Uit CITO-publicaties met inventarisaties van de gebruikte leerboeken in het voortgezet onderwijs blijkt dat enkele lesmethoden van een bepaald vak heel veel en de rest sporadisch gebruikt wordt. De enquête blijkt hiermee in overeenstemming te zijn. Zie 3.3. van dit hoofdstuk.

Dat er van meerdere kanten onvrede met de situatie bestaat is wel duidelijk. Het valt moeilijk aan te nemen dat het onderwijs, de leerlingen en de leerkrachten, gebaat zijn bij deze relatie tussen de ten dienste van hun werkende organisaties, welke de uitgevers en de verzorgingsstructuur toch zijn.

Tussen de uitgevers en de niet-officiële verzorgingsstructuur ligt de relatie zo dat in de lesmethoden soms informatie van deze instanties wordt opgenomen. Van echte samenwerking mag men niet spreken (onder andere W. Kalkwiek, interview).

3.2.3. Het uitgeven

De hier volgende informatie is afkomstig uit de interviews met de uitgever en de redacteur (zie deel II. Meninge uit de praktijk). We zullen er verder niet meer naar verwijzen.

Het gebeurt zelden dat 'vrije kopij', een aan de uitgever aangeboden manuscript, wordt uitgegeven. Tegenwoordig zet de uitgeverij meestal (grote) projecten op. In een soort oriënteringsfase wordt gekeken of er onvrede met het al bestaande materiaal is. In deze fase werken naast redacteurs vaak ook marketing-mensen en andere onderzoekers, zoals didactici, mee. Zo er behoefte aan een ander produkt blijkt te bestaan, wordt daarvoor een blauwdruk gemaakt. Als er inmiddels niets vergelijkbaars is verschenen, kan met de uitvoering worden gestart. Dan begint de schrijffase. Het is moeilijk voor het schrijven goede mensen te vinden. Soms worden deskundigen op de afzonderlijke terreinen aangetrokken. De redacteur op de uitgeverij schrijft in zo'n geval alle hoofdstukken aan elkaar en bewerkt de teksten om ze didactisch geschikter te maken of om de hoeveelheid informatie af te stemmen op de duur van één

lesuur. Slechts sporadisch treden (ex-)leerkrachten op als schrijvers. Op de uitgeverij wordt de kopij veelal nog op taal en soms inhoudelijk gecorrigeerd. Van oriëntatiefase t/m schrijffase kan wel twee jaar duren. Daarna begint het ambacht van de uitgever. In de praktijk gebeurt het vaak dat er voor de schrijffase al een ontwerp voor de lay-out is gemaakt. Zo kan bij het schrijven voor ogen worden gehouden hoe het er uiteindelijk komt uit te zien. Om het risico te verkleinen, probeert men nieuwe uitgaven liefst wel in het onderwijs uit voor de produktie start.

3.2.4. Mondiale vorming

De doelstelling die met mondiale vorming bereikt moet worden, is zowel informatief als affectief. De uitgever probeert deze affectieve doelstelling te bereiken door het aangeven van contrasten (rijk-arm) en identificatiemogelijkheden. Hij ziet veel in visuele middelen om dit te bereiken, meer dan in geschreven tekst-informatie. Wolters Noordhoff doet niets aan de produktie van begeleidende films e.d. Het bestaan van toepaselijke films bij een bepaald onderwerp wordt wel vermeld. De redacteur van de uitgeverij noemt nog als doelstelling van mondiale vorming: leerlingen laten zien dat ze te maken hebben met meer dan hun eigen omgeving of zelfs Nederland.

De uitgeverijen zien mondiale vorming, annex ontwikkelingssamenwerking, steeds binnen de leerplannen van aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer of godsdienst. Er wordt nauwelijks rekening gehouden met andere werkvormen. Wel worden voorstellen voor een projectachtige aanpak gedaan in verschillende lesmethoden. Als een lesmethode financieel genoeg opbrengt, wordt er aan de docenten ook begeleiding bij gegeven. Dit kan hetzij in de vorm van gebruikersbijeenkomsten, hetzij in de vorm van een begeleidingsbulletin (A. van Holten, interview). Bij een projectachtige aanpak is werken met losbladig materiaal vaak vereist. Zo is de informatie ook actueler te houden. Daarbij doet zich wel het uitgeverij-technische probleem voor dat losbladig produceren duurder is dan in boekvorm. Bovendien moet het

jaarlijks opnieuw door de leerlingen worden aangeschaft, waardoor het niet in het boekenfonds van de school kan. Echte projecten, zoals de uitgever die ziet, waarbij het ene project over hetzelfde thema heel anders kan verlopen dan het andere, worden niet uitgegeven. Dit lijkt meer op het terrein van de zelfwerkzame leerkrachten te blijven liggen.

3.3. De lesboeken

Van de docenten die de enquête hebben ingevuld besteedt 93% aandacht aan ontwikkelingsproblematiek op school.

De helft van deze docenten (52%) gebruikt daarbij zowel de lesmethode als extra lesmateriaal. 20% gebruikt uitsluitend de lesmethode en behandelt de ontwikkelingsproblematiek alleen wanneer dat in die lesboeken aan de orde komt.

Een kleinere groep (14%) gebruikt uitsluitend extra lesmateriaal wanneer er een thema uit de ontwikkelingsproblematiek besproken wordt.

Wanneer we kijken op welk schooltype deze docenten lesgeven zien we dat vooral de docenten die op een mavo lesgeven uitsluitend met de lesboeken werken. Docenten die op het lbo en het vwo of de havo lesgeven, werken meer met extra lesmateriaal dan de mavo docenten.

Welke lesboeken worden er vooral gebruikt bij de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en catechese?

In een van de enquetevragen is er ruimte gegeven voor docenten om de lesboeken in te vullen die zij gebruiken in hun les. Met name is gevraagd naar lesboeken waarin ontwikkelingsproblematiek aan de orde komt.

Wij zullen hieronder een overzicht geven per vak van de 4 lesboeken die het meest genoemd werden: (sommige van de genoemde titels worden in de bovenbouw gebruikt).

Tabel 2. Vier meest genoemde aardrijkskundeboeken			
Totaal 105x een titel genoemd			
Titel	Uitgever	Hoe vaak genoemd (% v.d. aardrijks- kundeboeken)	Bedoeld voor welk schooltype?
1. Geo-geordend	Meulenhoff	28 (27%)	mavo, havo, vwo
2. Geografisch milieu	Malmberg	12 (11%)	mavo, havo, vwo
3. De ontwikkelings- landen	Malmberg	11 (10%)	havo, vwo
4. De Wereld door (het meest gebruikte boek op het lbo)	Thieme	9 (9%)	lbo

Tabel 3. Vier meest genoemde geschiedenisboeken			
Totaal 46x een titel genoemd			
Titel	Uitgever	Hoe vaak genoemd (% v.d. geschie- denisboeken)	Bedoeld voor welk schooltype?
1. Geschiedenis in onderwerpen	Meulenhoff	20 (43%)	mavo, havo, vwo
2. Geschiedenis van gisteren	Malmberg	5 (11%)	mavo, havo, vwo
3. Podium van het ver- leden	Wolters- Noordhoff	4 (9%)	mavo, havo
4. Speurtocht	Wolters- Noordhoff	3 (7%)	vwo, havo

Tabel 4. Vier meest genoemde boeken maatschappijleer

Totaal 17x een titel genoemd

Titel	Uitgever	Hoe vaak genoemd (% v.d. maatschap- pijleerboeken)	Bedoeld voor welk schooltype?
1. Materiaal voor maatschappelijke vorming	Meulenhoff	8 (47%)	mavo, havo, vwo
2. Wegwijzer	Wolters-Noordhoff	3 (18%)	lbo, mavo
3. Wij met elkaar	Wolters-Noordhoff	2 (11%)	lbo
4. Mens, Medemens, Maatschappij	Van Goor	2 (11%)	mavo

Catechese.

De docenten die catechese als vak geven, gebruiken over het algemeen geen bepaald lesboek. In totaal is er 13x een titel genoemd van een lesboek of tijdschrift, resulterend in 12 verschillende titels.

Bij de andere vakken zien we dat er duidelijke 'toppers' naar voren komen. In totaal is er 181x een titel genoemd.

Een kwart van de docenten uit de enquête is tevreden over de mate waarin aan ontwikkelingsproblematiek aandacht wordt besteed in de gebruikte lesboeken. Een groter aantal docenten (35%) is maar matig tevreden en 18% is niet tevreden.

Daarbij is gebleken dat 28% het niet eens is met de manier waarop ontwikkelingsproblematiek in de lesboeken behandeld wordt. De belangrijkste redenen waarom ze het er niet mee eens zijn, zijn:

- omdat de stof zich te weinig richt op de belevingswereld van de kinderen,
- omdat de stof niet gericht is op zelfwerkzaamheid,
- omdat de leerlingen niet aangezet worden tot een kritische houding.

Dat er ontevredenheid bestaat over de lesboeken zien we in de enquête als er gevraagd wordt hoe de behandeling van ontwikkelingsproblematiek in het algemeen verbeterd kan worden op school. Hierop antwoorden de mees-

te docenten (63%) dat zij een verbetering van het lesmateriaal zouden wensen. Ook in de interviews met 13 docenten is er in de meeste gevallen kritiek geleverd op de manier waarop de ontwikkelingsproblematiek wordt behandeld in de lesmethoden: te moeilijke taal (7x) voor de onderbouw of het type leerlingen (met name lbo-leerlingen), te oppervlakkig behandeld (2x), abstract, afstandelijk, niet actueel en niet geschikt voor andere werkvormen.

3.4. Een inhoudsanalyse

Een aantal docenten in dit inventarisatie-onderzoek is niet tevreden over de manier waarop de ontwikkelingsproblematiek wordt behandeld in de lesmethoden. Dit was voor ons aanleiding om te bekijken hoe dan de ontwikkelingsproblematiek aan de orde komt in een viertal boeken. Er is een inhoudsanalyse gemaakt van een aantal lesboeken aan de hand van een lijst van vragen die hiervoor opgesteld zijn.

In totaal is er een lijst van 53 vragen samengesteld, die in 3 categorieën te verdelen zijn:

- 1) Welke problemen met betrekking tot de ontwikkelingsproblematiek worden er genoemd?
- 2) Welke oplossingen worden er gesuggereerd?
- 3) Is er sprake van vooroordelen en ethnocentrisme?

(De volledige lijst met vragen in deze 3 categorieën is te vinden in Deel III.)

Bij de keuze van de te analyseren boeken is er gekeken naar de lijst van de meest genoemde lesboeken die in 3.3. is vermeld. Er is tevens rekening gehouden met lesmethoden bestemd voor bepaalde schooltypen. Op deze manier zijn de volgende lesboeken uitgekozen voor de inhoudsanalyse:

1. Geografisch milieu (aardrijkskunde)
2. De Wereld door (aardrijkskunde/geschiedenis)
3. Geschiedenis in onderwerpen (geschiedenis)
4. Materiaal voor maatschappelijke vorming (maatschappijleer).

(Van het meest gebruikte aardrijkskundeboek "Geo-geordend" wordt een samenvatting gegeven van een door J. Madsen uitgevoerde analyse van dit lesboek).

In het hierna volgende wordt een samenvatting gegeven van de belangrijkste bevindingen uit de inhoudsanalyse.

Voor een volledig verslag verwijzen we naar deel III van dit rapport:

"De schoolboeken nader bekeken".

Aan de hand van de hierboven gestelde 3 "hoofdvragen" zullen we de conclusies van de analyse samenvatten:

- 1) Welke (van de vijf) problemen m.b.t. de ontwikkelingsproblematiek worden er genoemd? Komen daarbij dan aan de orde
 - historische achtergronden
 - maatschappelijke tegenstellingen
 - mondiale perspectieven (d.w.z. wordt er aangegeven dat de ontwikkelingsproblematiek een internationaal probleem is, waarbij ook de eigen maatschappij betrokken is?)?

Er wordt geconcludeerd dat in de 4 geanalyseerde methoden de vijf problemen allemaal in meerdere of mindere mate aan de orde komen. Tevens kan geconcludeerd worden dat met betrekking tot deze problemen de historische achtergronden en maatschappelijke tegenstellingen redelijk tot goed aan de orde komen. Onder 'redelijk aan de orde komen' wordt hier verstaan dat zowel het koloniale verleden (in algemene zin) van de ontwikkelingslanden als de extreme interne tegenstellingen die zich in de meeste ontwikkelingslanden voordoen, naar voren worden gebracht. Dit is het geval in 'Geografisch milieu 3' en 'De Wereld door 2'. Onder 'goed aan de orde komen' wordt hier verstaan dat behalve het koloniale verleden en de interne tegenstellingen in de meeste ontwikkelingslanden ook het historisch verleden van die tegenstellingen naar voren wordt gebracht. Dit is het geval in 'De Wereld door 3', 'Geschiedenis in onderwerpen 3 vh' en 'Materiaal voor maatschappelijke vorming'.

Voor wat betreft het derde aspect, oftewel de mondiale perspectieven, moet geconcludeerd worden dat die in de geanalyseerde stof uit de twee methoden 'Geografisch milieu' en 'De Wereld door' slechts in beperkte mate naar voren komen. In de andere twee methoden 'Geschiedenis in onderwerpen' en 'Materiaal voor maatschappelijke vorming', wordt veel aandacht besteed aan de mondiale perspectieven maar dit gebeurt op een erg hoog abstractieniveau voor de derde klas van het algemeen voortgezet onderwijs.

- 2) Wat voor suggesties worden er gegeven voor de oplossing van de problemen? Met name wordt gelet op de behandeling van de volgende punten:
- de betekenis die er aan ontwikkelingshulp wordt gegeven
 - suggesties die andere oplossingsmogelijkheden bevatten dan volgens het westers economische en politieke patroon
 - de betekenis die er aan revolutionaire ontwikkelingen gegeven worden.

Er wordt in alle methoden, behalve 'Geografisch milieu' over ontwikkelingshulp gesproken. Daarbij wordt, met uitzondering van 'De Wereld door 2', vermeld hoe die hulp in het algemeen gebonden is aan voorwaarden op politiek en economisch terrein. Slechts in één van de vier methoden, 'De Wereld door 3', worden oplossingsmogelijkheden behandeld die buiten het westers economisch en politiek patroon vallen (self-reliance, Ujamaa-dorpen en communes). Dit is ook de enige methode waarbinnen (in deel 3) revolutionaire ontwikkelingen in een positief daglicht worden geplaatst. In 'Geografisch milieu' en 'Geschiedenis in onderwerpen' worden revolutionaire ontwikkelingen als een typerend kenmerk van ontwikkelingslanden opgevat. 'Materiaal voor maatschappelijke vorming' besteedt geen aandacht aan revolutionaire ontwikkelingen.

- 3) Is er sprake van ethnocentrisme en van (raciale) vooroordelen in de stof? Onder ethnocentrisme wordt hier verstaan de neiging om in het beoordelen van andere maatschappijen de eigen maatschappij centraal te stellen: het mensbeeld, de waarden en normen en de ontwikkeling van de eigen maatschappij gelden dan als referentiekader bij de beoordeling van andere maatschappijen en hun ontwikkeling.
- Van raciale vooroordelen is sprake wanneer naast erfelijke, lichamelijke eigenschappen die een ras kenmerken, ook erfelijke, geestelijke eigenschappen worden genoemd.

Raciale vooroordelen zoals hier geformuleerd komen in geen van de geanalyseerde boeken voor.

Ethnocentrische uitspraken echter wel. Een voorbeeld waarin de auteur zelf vervalt in het plaatsen van een stereotype, is het volgende (uit 'Geschiedenis in onderwerpen 3 vh', blz. 90): ".... men vond de jood kruiperig, omdat eeuwenlange minachting en vervolging hem hadden verhinderd machtig en zelfverzekerd op te treden. Deze laatste eigenschappen zijn juist typerend geworden bij de moderne Israëliër".

Naast bovenstaande inhoudsanalyse is er ook gekeken naar enkele andere aspecten in de stof:

- stimuleert de stof tot het vormen van een eigen mening?
- stimuleert de stof tot zelfwerkzaamheid, samenwerking of discussie?
- op welke manier wordt de leerling gemotiveerd?
- wordt de ontwikkelingsproblematiek als apart onderwerp behandeld of komt het doorlopend aan de orde?
- komen er ook aspecten van andere vakken aan de orde?

De antwoorden op bovenstaande vragen en gegevens uit de inhoudsanalyse hebben tenslotte geleid tot enkele conclusies waarvan wij hier de belangrijkste willen vermelden:

1) Ten eerste worden de mondiale perspectieven van de ontwikkelingsproblematiek niet, of niet op een manier die de leerlingen kan aanspreken, naar voren gebracht. Leerlingen krijgen niet de mogelijkheid om zich iets concreets voor te stellen van de ontwikkelingsproblematiek; een actueel en internationaal probleem, waarin de eigen maatschappij betrokken is. Op dit gebied moeten de schoolboeken gecorrigeerd worden door onder andere meer concreet voorstelbare voorbeelden te geven van bijv. het internationale marktmechanisme en de kwetsbare positie van de ontwikkelingslanden daarbinnen. Daarbij zou in de stof rekening gehouden moeten worden met andere didactische werkvormen. In 'Materiaal voor maatschappelijke vorming' en in de handleiding bij 'Geschiedenis van onderwerpen 3 vh' worden hierover enkele suggesties gedaan, maar een verdere uitwerking in de docentenhandleidingen en aanpassing van de stof aan het gebruik van andere werkvormen, zou wenselijk zijn.

2) Het tweede punt ten opzichte waarvan de geanalyseerde methoden te kort schieten is dat het merendeel van de boeken niet vrij van ethnocentrische uitspraken is.

Slechts kleine correcties zijn noodzakelijk om dergelijke uitspraken uit de stof te verwijderen. Het is echter van belang om aan de totale problematiek van vooroordelen en ethnocentrisme veel meer aandacht te besteden dan nodig is voor kleine correcties en nauwkeuriger taalgebruik.

3.5. Het extra lesmateriaal.

(Overeenkomstige en aanvullende gegevens uit deze paragraaf worden vanuit een ander kader besproken in hoofdstuk 4, par. 4.4.3.)

Zoals in de inleiding van dit hoofdstuk is vermeld, verstaan we onder extra lesmateriaal: al het materiaal dat gebruikt wordt naast of in plaats van de lesmethode, wanneer thema's aan de orde zijn die met de ontwikkelingsproblematiek te maken hebben.

Uit de enquête blijkt dat 65% van de docenten extra lesmateriaal over ontwikkelingsproblematiek heeft aangeschaft en heeft gebruikt naast de lesmethode. 26% heeft dat niet gedaan. (In welke mate dat materiaal wordt gebruikt is in de enquête niet gevraagd; deze gegevens zijn wel te vinden in de interviewverslagen).

Een aantal van de docenten die geen extra materiaal hebben aangeschaft (of gebruikt), heeft aangegeven waarom ze dat niet hebben gedaan:

- Gebrek aan tijd. (13x)
- Niet nodig (9x) omdat er genoeg materiaal aanwezig is op school, omdat de docent zegt zelf genoeg kennis te hebben over ontwikkelingsproblematiek, of omdat de kranten genoeg stof leveren.
- Het is niet bekend hoe ze aan het materiaal moeten komen. (5x)
- Het materiaal wordt (vooral didactisch) niet geschikt geacht. (4x)
- Ontwikkelingsproblematiek hoort niet bij het vak waarin de docent lesgeeft. (2x)
- De docent is nooit op het idee gekomen om extra materiaal aan te vragen of te gebruiken. (2x)
- De aanschaf van materiaal wordt te duur gevonden. (2x)

Bij de eerste reden "gebrek aan tijd" is het opvallend dat 11 (van de 13) docenten lesgeven op het vwo/havo.

Van de docenten die wel extra lesmateriaal gebruiken, heeft 81% zelf het initiatief genomen om het aan te vragen. Bovendien stellen de docenten in de meeste gevallen (67%) zelf iets samen uit de diverse materialen.

Het soort materiaal dat het meest wordt gebruikt zijn de brochures en folders. Daarna komen de krantenknipsels en tijdschriften. Ander materiaal dat veel gebruikt wordt zijn de audio-visuele middelen zoals, dia's, films en video. Het meeste materiaal wordt aangevraagd bij de grote en bekende instanties die zich met ontwikkelingsproblematiek bezig houden, zoals VDO (Voorlichtings Dienst Ontwikkelingssamenwerking), het KIT (Koninklijk Instituut voor de Tropen).

Dit is niet zo verwonderlijk omdat wij de adressen van de docenten waar de enquête naar toe is gestuurd onder andere bij deze instanties hebben opgevraagd.

Daarnaast wordt er ook materiaal aangevraagd bij actiegroepen, landencomité's en wereldwinkels door respectievelijk 25%, 23% en 29% van de docenten. (zie ook hoofdstuk 4, par. 4.4.3.).

Wanneer er gevraagd wordt waarom docenten dit extra materiaal aanvragen, antwoordt 66% dat het zo'n belangrijk onderwerp is dat daar extra aandacht aan besteed moet worden. Daarnaast vindt 38% dat het in de gebruikte lesmethode te weinig aan de orde komt.

De meeste docenten zijn matig tevreden over het extra lesmateriaal: slechts 11% vindt dat het materiaal goed aansluit bij de voorkennis van de leerlingen en 20% dat het materiaal volledig genoeg is om direct in de klas te gebruiken.

In het materiaal worden de economische, historische, sociologische en politieke aspecten voldoende belicht volgens het merendeel van de docenten. Daarentegen vinden vele docenten dat de op de belevingswereld van het kind gerichte aspecten onvoldoende belicht worden.

Het grootste gedeelte van de docenten (69%) heeft geen moeite gehad met het vinden van materiaal. (Echter bij navraag hierover in de interviews bleek dat de geïnterviewde docenten over het algemeen wel moeite hadden *geschikt* materiaal te vinden.)

De docenten die geïnterviewd zijn, zijn bijna allemaal van mening dat het materiaal van instanties niet meteen bruikbaar is in de les. Velen vinden het te moeilijk voor de onderbouw of voor met name lbo leerlingen. Een aan-

tal vindt de didactische aanpak niet goed of ongeschikt voor een bepaalde werkvorm.

Dientengevolge wordt er door vele docenten zelf materiaal ontwikkeld. Veelal wordt dat samengesteld uit kranten- en tijdschriftartikelen, folders en brochures van derde wereld instanties, boeken uit eigen bezit of uit het documentatiecentrum op school.

Bij het zelf maken van materiaal maakt een deel van de geïnterviewde docenten gebruik van reeds aanwezig materiaal, dat (ongevraagd) naar scholen wordt gestuurd. Een ander deel van de docenten gebruikt liever "nieuw" materiaal dat zij zelf aanvragen bij door hun uitgekozen instanties.

De helft van de geïnterviewde docenten (7x) bezit video-apparatuur op school en gebruikt deze ook voor thema's uit de ontwikkelingsproblematiek. De docenten die geen video-apparatuur bezitten op school hebben allemaal laten weten daar grote behoefte aan te hebben. Meer dan de helft van de geïnterviewden maakt gebruik van dia's en/of films wanneer de ontwikkelingsproblematiek behandeld wordt.

3.6. Suggesties en wensen ter verbetering van de situatie met betrekking tot het lesmateriaal.

Veel docenten menen dat het opnieuw ontwikkelen van lesmateriaal geen oplossing is. Wel pleiten zij voor verbetering van bestaand materiaal. Een aantal docenten (die geïnterviewd zijn) suggereren dat bij herschrijving van het materiaal leerkrachten van verschillende schooltypen betrokken moeten worden. Nu gebeurt het nog te vaak dat materiaal ontwikkeld wordt in samenwerking met oud-leerkrachten of personen die te ver van de klasse-situatie verwijders zijn.

Sommige docenten menen dat er *genoeg* geschikt en bruikbaar materiaal aanwezig is, maar dat het meer een probleem is om dat materiaal te vinden. Een oplossing zou dan kunnen zijn het uitgeven van een lijst of overzicht van beschikbaar materiaal met bijbehorende adressen.

Ook door de geïnterviewden is er gevraagd naar zo'n lijst. Het is gebleken dat het voor docenten niet altijd even duidelijk is bij welke instanties welk materiaal te krijgen is.

Enkele docenten merkten op dat bijvoorbeeld een LPC begeleiding of advies zou kunnen geven over het verzamelen van materiaal.

Daarnaast blijkt er behoefte te zijn om ervaringen over materiaal uit te wisselen met collega's van andere scholen.

Twee van de geïnterviewde docenten merkten op dat er in het verleden wel eens een 'materialen-markt' was geweest op school. Zij zouden graag zien dat zo'n 'markt' weer werd georganiseerd, zodat daar materiaal ook van andere scholen bekeken en overgenomen kan worden. Tevens kunnen er op zo'n 'markt' ervaringen over bestaand materiaal en over het ontwikkelen van nieuw materiaal uitgewisseld worden.

Een andere manier om docenten te laten kennisnemen van elkaars ervaringen met materiaal, is het publiceren van 'docenten-verslagen' in een (vak) tijdschrift. Op deze manier wordt een grotere groep bereikt dan bij het organiseren van een 'markt'.

In zo'n gepubliceerd verslag zouden docenten kunnen beschrijven hoe zij met bepaalde materialen hebben gewerkt, waar zij dat materiaal hebben aangevraagd, hoe zij dat eventueel zelf hebben samengesteld, welke werkvorm zij hebben gebruikt, hoe de reacties van de leerlingen zijn op het materiaal, hoeveel er nog bijgeschaafd moet worden, en hoe zij bepaalde problemen hebben opgelost.

Op deze manier bereiken hun ervaringen een grote groep docenten en kunnen praktische tips overgenomen worden.

Aan een cursus waarin *alleen* voorlichting over verzamelen en/of zelf ontwikkelen van materiaal ter sprake komt is geen grote behoefte. Men wil namelijk ook met elkaar ervaringen en materialen uitwisselen, en er is behoefte aan informatie over hoe mondiale vorming aan de orde kan komen op school.

4. DE ROL VAN DE VERZORGINGSSTRUCTUUR

4.1. Inleiding

In dit hoofdstuk zal bekeken worden in hoeverre een aantal onderwijs-'verzorgende' instanties aandacht besteden of zouden kunnen besteden aan mondiale vorming in de onderbouw van scholen van het voortgezet onderwijs.

Daarbij zal een onderscheid gemaakt worden tussen instanties van de officiële verzorgingsstructuur van het onderwijs en instanties van de niet-officiële verzorgingsstructuur. Bij de laatste gaat het om instituten en organisaties die onderwijsprojecten uitvoeren m.b.t. mondiale vorming (bijv. het Instituut voor Vredesonderwijs, het Centrum voor Europese vorming in het Nederlandse onderwijs, de Anne Frank Stichting en 'School en Wereld'); voorlichtingsdiensten en documentatiecentra op het gebied van mondiale vorming; musea voor land- en volkenkunde; samenwerkingsverbanden van thema- en buurtgroepen e.d. (zie bijv. het hoofdstuk over het Werkcentrum Internationale Solidariteit); Derde Wereldorganisaties met scholengroepen of voorlichtingsafdelingen o.a. voor het onderwijs; plaatselijke actiegroepen, landencomité's en solidariteitsverenigingen die allemaal in de 60-er en 70-er jaren zijn opgericht tijdens de opkomst van de Derde Wereldbeweging, die bewustwording van de eigen situatie hoog in het vaandel schrijven en bijdragen aan mondiale vorming in het onderwijs leveren variërend van materiaalontwikkeling tot begeleiding bij projectonderwijs.

Onder de officiële verzorgingsstructuur vallen in principe de volgende instanties: De opleidingen, de na- en omscholing van onderwijsgeevenden, het onderzoek (SVO), de toetsontwikkeling (CITO), de leerplanontwikkeling (SLO) en de schoolbegeleiding (onderwijsbegeleidingsdiensten en landelijke pedagogische centra, OBD en LPC).

Omdat in dit hoofdstuk zal worden gekeken naar reeds aanwezige of in de toekomst mogelijke *begeleiding* van de behandeling van de ontwikkelingsproblematiek en omdat het hier om het voortgezet onderwijs gaat, bekijken we met name de landelijke pedagogische centra. Onderwijsbegeleidingsdiensten richten zich namelijk vooral op het lager onderwijs en voor zover men zich op het voortgezet onderwijs richt, alleen op het lager beroepsonderwijs.

Het gaat dan bovendien niet om systeembegeleiding.

De landelijke pedagogische centra, die in principe schoolbegeleidingsdiensten ondersteunen, hebben wat het voortgezet onderwijs betreft een directe (systeem)begeleidende taak op zich genomen.

Naast de LPC wordt aandacht besteed aan de St. voor de Leerplanontwikkeling, omdat we ook geïnteresseerd zijn in de ontwikkeling van lesmateriaal op het gebied van de ontwikkelingsproblematiek, en de SLO naast modellen voor leerplannen ook modellen voor onderwijsleerpakketten ontwikkeld. Bovendien geeft de SLO ook adviezen voor het gebruik van leermiddelen; aanwijzingen over hoe docenten zelf pakketten kunnen ontwikkelen en advies over de inpassing van bepaalde onderwerpen in een schoolwerkplan. Zo kunnen ze bijv. mogelijkheden aangeven voor vakkenintegratie rond zo'n thema als ontwikkelingsproblematiek en docenten uit een bepaalde regio daarover ervaringen laten uitwisselen. Dit laatste gebeurt al in andere projecten van de SLO.

De gegevens over reeds in gang zijnde of mogelijke activiteiten van de officiële verzorgingsstructuur zijn voornamelijk verzameld door middel van interviews met medewerkers van deze instanties en/of enkele rapporten die door deze instanties zijn uitgegeven.

(Voor de interviews zij steeds verwezen naar het apart gebundelde interviewgedeelte van dit rapport).

Daarnaast heeft een enkele vraag uit de docentenenquête betrekking op ervaringen van onderwijsgeevenden met betreffende instanties. Dergelijke vragen komen ook voor in de interviews met de docenten.

Voor de Derde Wereld instanties en actiegroepen en dergelijke geldt hetzelfde. Zij komen echter in de enquête en de docenteninterviews iets meer aan de orde dan de officiële verzorgingsstructuur. Dit komt omdat veel vragen gaan over het materiaal dat zij ontwikkelen.

De keuze van de Derde Wereld instanties, documentatiecentra en actiegroepen voor de interviews is enigszins arbitrair geweest, althans met name wat betreft de landengroeperingen, die slechts door Venceremos en de scholengroep Latijns Amerika worden vertegenwoordigd.

Bij de overige (Derde Wereld) instellingen en documentatiecentra ontbreekt bij de interviews bijvoorbeeld het INVRO-project, omdat vertegenwoordigers hiervan in de stuurgroep vandit onderzoek zitten en deze informatie derhalve bekend is bij de mensen die op grond van dit rapport de beleidsadviezen gaan formuleren.

Dit geldt ook voor het Koninklijk Instituut voor de Tropen (KIT), de Nationale Commissie voor voorlichting en bewustwording ontwikkelings-samenwerking (NCO) en de Voorlichtingsdienst ontwikkelingssamenwerking (VDO). Ook hier vonden geen interviews plaats. Over het gebruik van materialen van deze instanties zijn wel gegevens uit de enquête beschikbaar.

Uiteindelijk zijn medewerkers van de volgende instanties geïnterviewd: School en Wereld in Sanpoort, het Centrum voor Europese Vorming in het Nederlands Onderwijs (CEVNO), de Anne Frank Stichting, de Scholengroep Latijns Amerika (Amsterdam), Venceremos (Amsterdam), de stichting Centrum voor Ontwikkelingssamenwerking (COS) in Tilburg, de Nederlandse Organisatie voor Internationale Ontwikkelingssamenwerking (NOVIB) en het Werkcentrum Internationale Solidariteit (WIS) in Rotterdam.

Daarnaast is naar een groter aantal instanties, (comité's, actiegroepen en documentatiecentra) een korte vragenlijst gestuurd, waarin gevraagd werd of er contacten bestaan met scholen van het voortgezet onderwijs en of ze materiaal uitgeven of ontwikkelen.

Voor een overzicht van deze instanties en van jaarverslagen, rapporten over projecten, of materiaallijsten, die zij ons op verzoek hebben toegestuurd verwijzen we naar de literatuurlijst.

De instanties die het vragenformulier terugstuurden blijken allemaal (soms of regelmatig) contacten met scholen te hebben. Daarnaast geven

ze allemaal materiaal uit, op de Beraadsgroep ontwikkelingssamenwerking Amstelveen en drieplattelands jongerenorganisaties na.

De instanties die zeggen ook zelf materiaal te ontwikkelen zijn: het Tanzania Comité, de Stichting School en Wereld in Santpoort (onder voorbehoud, zie de betreffende paragraaf), het Werkcentrum Internationale Solidariteit, het Volkenkundig museum in Tilburg, de Stichting voor milieu-educatie, het Rijksmuseum voor Volkenkunde in Leiden, het museum voor Volkenkunde in Rotterdam, het Peru Comité Nederland, het Instituut voor Ontwikkelingssamenwerking (SIVOS), het Centrum voor Ontwikkelingssamenwerking (COS) in Tilburg de scholengroep Latijns Amerika in Amsterdam en het Volkenkundig museum 'Nusantara' in Delft.

Dan zullen we ons vanaf nu bij het overzicht van de mondiale vormingsactiviteiten beperken tot de instellingen waar interviews hebben plaatsgevonden en de resterende instanties alleen nog aan de orde laten komen voor zover de docenten daarover iets gezegd hebben (in de enquête of de docenteninterviews). Een uitzondering hierop vormt het CPS, waar geen interview plaatsvond, maar dat we in het overzicht van de landelijke pedagogische centra toch niet over wilden slaan.

Vervolgens komen de ervaringen die docenten met deze en soortgelijke instanties hebben aan de orde, evenals de meningen van de docenten over het materiaal dat die instanties uitgeven. Een aparte paragraaf is gewijd aan een soort inventarisatie van concentratiepunten en deskundigheden van de diverse instellingen en eventuele mogelijkheden om tot onderlinge samenwerking te komen. Besloten wordt met de wensen en suggesties van allen die bij dit deelonderzoek betrokken waren.

4.2. De officiële verzorgingsstructuur

4.2.1. Het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS).

Het APS is één van de drie landelijke pedagogische centra naast het CPS en het KPC. Men begeleidt innovaties in het onderwijs. Daarbij richt men zich voornamelijk op onderwijskundige topics.

Het APS omvat een afdeling basisonderwijs en een afdeling voortgezet onderwijs. Bij het voortgezet onderwijs richt men zich direct op de

scholen, terwijl men bij het basisonderwijs de plaatselijke en regionale schooladviesdiensten 'ondersteunt'.

Bij de afdeling voortgezet onderwijs werken weliswaar heel wat mensen, maar zo'n afdeling bestrijkt dan ook een breed terrein (schippersscholen, beroepsonderwijs, het mavo- en het middenschoolproject). Er blijven slechts 4 à 5 mensen over voor de zogenaamde vrije opdrachten.

Naast min of meer langlopende projecten (begeleiding bij nieuwe leerplannen) wordt ingegaan op vragen die vanuit een schoolteam als geheel gesteld worden. Deze vragen gaan bijvoorbeeld over motivatie, didactische werkvormen, differentiatie, enz. Vakinhouden komen weinig aan de orde. Dit heeft een aantal redenen zoals blijkt uit de interviews met 2 APS medewerkers.

Deze redenen zijn:

1. Aspecten als leerplanontwikkeling en dergelijke vallen buiten het terrein van het APS.
Vakdidactische kennis bezit men elders, bijvoorbeeld bij de lerarenopleidingen.
2. Bij vakinhouden zoals bijvoorbeeld Derde Wereld problematiek, moet men standpunten innemen en daar het APS er voor een grote groep sterk uiteenlopende scholen is, moet men daarbij zeer voorzichtig zijn. Men kan wel adviezen geven over geschikte werkvormen die passen bij het doel dat een leerkracht zich stelt.
3. Het gebrek aan mankracht is ook een probleem. Wil je met een inhoudelijk onderwerp schoolgebonden beziggaan, dan is dit bijna onmogelijk, tenzij daar extra subsidie voor wordt gegeven.
4. De realiteit is dat men vanuit scholen zelf met andere vragen komt, bijvoorbeeld vragen die te maken hebben met problemen bij structurele veranderingen in het voortgezet onderwijs, of vragen over leerlingenbegeleiding. Zou men met vragen over mondiale vorming komen, dan zou het APS die in principe ook op willen pakken.

Indien een school een project op wil zetten dan kan het APS in elk geval de volgende dingen doen:

- Adviseren bij de eigen plannen van een school.
- Helpen bij de probleemverheldering.
- Verwijzen naar en/of contacten leggen met instanties of andere scholen.
- Garant staan voor een project in verband met de subsidie.
- Coördineren van werkzaamheden.
- Verspreiden van de door middel van zo'n project opgedane kennis.

4.2.2. De bijdragen van het APS aan mondiale vormingsactiviteiten op scholen

Ondanks het feit dat men zich niet zozeer op vakinhouden richt en er te weinig mankracht is voor een intensieve begeleiding, zijn er toch indirect bijdragen geleverd aan mondiale vormingsactiviteiten in het (algemeen) voortgezet onderwijs.

Dit is bijvoorbeeld het geval bij het INVRO-project (vredesonderwijs), waar de Landelijke Pedagogische Centra (waartoe het APS behoort) adviezen geven over de geldstroom, contacten met de overheid, formatieplaatsen en rechtspositie. Verder kan men iets vertellen over eigen ervaringen met betrekking tot het ontwikkelen van projecten.

Een ander voorbeeld waarbij het APS aansluit bij mondiale vormingsactiviteiten zien we op een scholengemeenschap in Wageningen, waar bekeken wordt in hoeverre binnen een doorsnee school verschillende opvattingen over projectonderwijs naast elkaar kunnen worden ontwikkeld en naast elkaar kunnen bestaan.

Bij de sectie l.b.o. is aan mondiale vormingsactiviteiten als zodanig nooit veel gedaan.

Wel komt een onderwerp als ontwikkelingsproblematiek in de begeleidende leerplannen voor bijvoorbeeld aardrijkskunde en maatschappijleer aan de orde. Het is echter nooit als mondiale vorming gepresenteerd en het is ook niet systematisch nader uitgewerkt.

Een paar jaar geleden heeft er met iemand van de N.C.O. een gesprek plaatsgevonden over in hoeverre iemand van het APS iets aan de ontwikkeling en begeleiding van materialen op het gebied van mondiale vorming zou kunnen doen.

Door gebrek aan mankracht is dat toen niet doorgegaan. Een aantal medewerkers van het APS vond dit erg jammer, omdat men wel in mondiale vorming geïnteresseerd is en omdat het past binnen de identiteit en de visie die het APS probeert na te streven.

Samenwerking met andere instanties zou dan wel noodzakelijk zijn, opdat anderen de inhoudelijke kant van de zaak voor hun rekening kunnen nemen.

Wat het APS in verband met mondiale vorming in elk geval wel kan doen is advies geven over andere werkvormen die daarbij altijd een rol zullen spelen. Thematisch onderwijs is zo'n andere werkvorm die ook binnen het APS steeds meer aandacht krijgt bij onder andere vakken als Nederlands en Maatschappijleer.

Het komt al voor dat scholen die (nog) niet nadrukkelijk aan mondiale vorming denken maar wel onder andere in termen als vakintegratie en 'aansluiten bij de leefwereld van het kind', het APS erbij halen in de constructie- en oriëntatiefase. Het APS helpt dan bijvoorbeeld met de opzet van een informatiedag over de vraag hoe je de betreffende zaken 'vertaalt' naar je eigen school toe. Men zou zich daarbij in principe wel kunnen toespitsen op mondiale vorming, als daar vanuit de scholen zelf tenminste vraag naar zou zijn. De leraren moeten er zelf het belang van onderkennen. APS-medewerkers kunnen hun eigen opvattingen niet aan de leraren opdringen.

Er bestaat bij het APS geen bezwaar tegen om aanvullend advies te geven bij informatie die scholen al bij bijvoorbeeld een landencomité vandaan hebben gehaald. Maar als een school dit al gedaan heeft, komt men vaak niet meer bij het APS.

Het is in principe ook nog mogelijk dat groeperingen die uit inhoudelijke gedrevenheid of idealisme iets te bieden hebben aan scholen, contact opnemen met een instituut als het APS om over hun eigen structuur zodanig geïnformeerd te worden, dat die voor scholen effectiever is.

Verder geldt ook in dit verband dat gebruik gemaakt kan worden van alle coördinerende kwaliteiten van het APS.

4.2.3. Het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS).

Er is op het CPS geen interview gehouden. De informatie in deze paragraaf is afkomstig uit: "Open kaart", een publicatie van het CPS over wat zij voor scholen kunnen doen; het jaarverslag 1979 en een artikel over de mondiale werkplaats.

Het CPS draagt bij aan de innovatie van het onderwijs en richt zich daarbij in eerste instantie op de (5000) scholen van het christelijk onderwijs. Het is echter de bedoeling dat de activiteiten van het CPS indirect aan het gehele Nederlandse onderwijs ten goede komen.

Het CPS omvat drie afdelingen:

1. De afdeling kleuter-, lager en buitengewoon onderwijs met de opleidingen daarvoor.
2. De afdeling algemeen voortgezet en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs met de bijbehorende lerarenopleidingen.
3. De afdeling beroepsonderwijs met de opleidingen.

Aan de hoofdtaak van het CPS zitten 2 aspecten: ontwikkeling en begeleiding. De begeleiding vindt via een 'getrapt' systeem plaats zodat het gehele protestants christelijk onderwijs van enkele voorbeeld projecten kan profiteren.

Rechtstreeks in contact staat men alleen met de scholen van het voortgezet onderwijs, de Pedagogische Akademie's en de opleidingsscholen voor kleuterleidsters.

De begeleiding bestaat uit: incidentele hulp op afroep ('stand by'); een aantal begeleidingsprojecten gericht op bijvoorbeeld schoolwerkplanontwikkeling, scholengemeenschappen, differentiatie binnen klasverband, het mentoraat, enz. (net als bij het APS voornamelijk onderwijskundige 'topics'); deelname aan landelijke vernieuwingsprojecten, zoals het mavo- en het middenschoolproject.

Verder verricht het CPS een aantal kleine ontwikkelings- en begeleidingsactiviteiten binnen het beroepsonderwijs en men adviseert de overheid en protestants christelijke onderwijsorganisaties over de wenselijkheid van

bepaalde onderwijskundige ontwikkelingen. Tevens probeert men een bijdrage te leveren aan de verbetering van de verzorgingsstructuur.

Het CPS gaat er vanuit dat er bij de onderwijsvernieuwingen geen enkele sprake van dwang mag zijn. De docenten moeten helemaal achter de vernieuwingen staan en de school moet zelf een actieve rol spelen bij het veranderingsproces.

Daarbij is de creativiteit van de betrokkenen onontbeerlijk. Men moet op de school zelf ervaren wat een project voor waarde heeft. Dit kan niet van bovenaf worden verteld. (Uit: Open Kaart). Men gaat uit van het idee dat het eigen leven (de eigen gemeenschap) de schakel vormt met de rest van de wereld. De projecten en de samenhang met andere instanties worden min of meer aan deze stelling getoetst.

Het CPS streeft naar goede relaties met andere begeleidingsinstituten (LPC en SBD's). De relaties met de lerarenopleidingen is men van plan in de toekomst te gaan verbeteren. Samenwerking met de SLO wordt ook van groot belang geacht, maar de school moet bij leerplanontwikkeling wel zelf de vrijheid houden om de inhoud van de onderwijspakketten te bepalen.

Het CPS heeft te weinig tijd en geld om aan ieders wensen te voldoen en moet daarom prioriteiten stellen. Men heeft een voorkeur voor problemen die te maken hebben met levensbeschouwelijke integratie in het onderwijs, waarbij het protestants christelijk onderwijs op de eerste plaats komt. Men zal zich keren tegen activiteiten die de neutraliteit in het onderwijs zouden moeten bevorderen.

4.2.4. Bijdragen van het CPS aan mondiale vormingsactiviteiten.

De afdeling voortgezet onderwijs heeft onder andere een project voor godsdienstleraren waar men in rayonwerkgroepen lessenseries heeft ontwikkeld volgens het RPF-model (Religions-pädagogische Projectforschung). Lessenseries die in dit kader zijn gepubliceerd zijn onder andere 'man, vrouw, mens', 'aan het werk (arbeid)' en 'zending'.

Tenslotte zij vermeld dat het CPS naast onder andere zendings- en kerke-

lijke hulporganisatie participeert in de stichting 'de Mondiale werkplaats' die als doelstellingen heeft:

- a. het bekend maken van de Bijbelse boodschap van getuigenis en dienst voor de gehele wereld, met name op het terrein van het onderwijs, waarbij het er vooral om gaat dat leerlingen en onderwijsgeevenden leren vorm te geven aan hun eigen betrokkenheid bij en medeverantwoordelijkheid voor de wereld om hen heen.
- b. het bevorderen van de mondiale educatie en de educatieve begeleiding van informatieverstrekking over zending, werelddiakonaat en ontwikkelings-samenwerking.

4.2.5. Het Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC).

Tenslotte bespreken we als derde landelijk pedagogisch centrum, het KPC.

We zullen het kort houden, daar de overeenkomsten in taken en doelstellingen met de andere twee centra groot zijn.

Ook het KPC richt zich niet op inhoudelijke zaken, maar op onderwijskundige problemen zoals werkvormen, vakkenintegratie, differentiatieproblematiek, etc.

Er zijn echter wel wat (toevallige) accentverschillen tussen de LPC. Zo is het APS bijvoorbeeld meer gespecialiseerd in projectonderwijs en het KPC iets meer op het gebied van differentiatie binnen klasseverband.

Het informatie geven aan en trainen van leerkrachten wordt via een getrapte weg gedaan. Een leerkracht die getraind en geïnformeerd wordt draagt zijn bevindingen over aan collega's.

4.2.6. Bijdragen van het KPC aan mondiale vormingsactiviteiten.

Wat men bij het KPC hoogstens kan doen is de scholen helpen contacten te leggen met, of door te verwijzen naar diverse instanties, informatiedagen organiseren en advies geven over werkvormen of de opzet van een project. Binnen het middenschoolproject is het tot nu toe het duidelijkst voorgekomen dat verschillende vakken in één zogenaamd leergebied (bijv. mondiale vorming) geïntegreerd werden.

Het INVRO-project heeft onder andere ook het KPC destijds verzocht de verspreidingsactiviteiten op zich te nemen.

Bij het aanvragen van mankracht bij het departement kan het KPC ook van dienst zijn, en men kan borg staan voor taakuren vandeenten die bijvoorbeeld vanuit School en Wereld met projecten bezig zijn.

Verder kan men inhoudelijk niet veel meer doen dan verwijzen naar bestaand materiaal. Het KPC is ook wel eens door instituten als het Nijmeegs Instituut voor Vredesvraagstukken en het Polemologisch Instituut te Groningen gevraagd om projecten die daar ontwikkeld worden te beoordelen, maar daarbij gaat het weer niet om inhoudelijke zaken, maar om vragen als:

hoe zet je een project op, wat zijn goede werkvormen daarvoor en hoe houdt je rekening met leeftijdsverschillen, etc.

Daar komt bij dat vakinhoudelijke zaken eigenlijk het terrein van de SLO zijn geworden.

4.2.7. De Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO).

Nadat sinds 1960 eigenlijk al de behoefte was ontstaan aan een landelijk orgaan dat scholen, onderwijsorganisaties en ministers dienstverlenend terzijde kan staan bij de leerplanontwikkeling, is op 10 januari 1975 de SLO officieel opgericht.

Eén van de statutaire bepalingen van de SLO is leerplanontwikkeling. Een leerplan is een plan waarin de hoofdroute die men denkt te nemen bij het realiseren van 'onderwijzen en leren' is neergelegd. Wanneer zo'n planning schriftelijk wordt vastgelegd bevordert het de communicatie van de betrokkenen en krijgt min of meer de functie van een draaiboek (uit: SLO Info Blad).

De leerplanontwikkeling komt tot uitdrukking in het maken van modellen voor *onderwijsleerplannen* (geldig voor alle scholen van een bepaald type, bijvoorbeeld alle mavo's), *schoolwerkplannen* (voor één enkele school en op gezag van die school zelf vastgesteld) en *onderwijsleerpakketten*.

Men wil bij dit alles graag samenwerken met mensen uit de onderwijsprak-

tijk, onderzoekers, begeleiders, etc. Men spreekt van modellen omdat de SLO in principe geen uitgeverij is. De modellen kunnen echter wel helemaal ingevuld zijn en fungeren als prototypen die op scholen worden uitgeprobeerd en bijgeschaafd.

Als tweede rekent de SLO coördinatie in de leerplanontwikkeling tot haar taak, dat wil zeggen men probeert anderen die leerplanontwikkeling bedrijven met elkaar in contact te brengen en te zorgen dat ze van elkaars werk kunnen profiteren. De SLO probeert zo een stukje beleid in de leerplanontwikkeling te bevorderen hetgeen een zeer uitgebreide en moeilijk te realiseren taak is.

Een voorbeeld van coördinatie bij leerplanontwikkeling op het gebied van mondiale vorming is het op elkaar afstemmen van werkzaamheden van het CEVNO, m.b.t. een project mondiale vorming voor pedagogische academies, en die van de projectgroep leerplanontwikkeling voor onderwijsgeevenden in het basisonderwijs.

Er is een beperkte hoeveelheid geld waarmee men in het kader van de coördinatie ook vragen met betrekking tot leerplanontwikkeling door andere instituten kan laten uitzoeken.

De SLO werkt op aanvraag van scholen. De laatste tijd nemen de aanvragen van de minister in aantal toe. De resultaten van de uitwerkingen zijn van belang voor het onderwijsbeleid. Daardoor komen individuele vragen vanuit scholen, die niet direct aan beleidsontwikkelingen te koppelen zijn, wel eens tussen de wal en het schip terecht.

4.2.8. De bijdragen van de SLO aan mondiale vormingsactiviteiten op scholen.

Binnen de sectie mens- en maatschappijwetenschappen die op dit moment medewerkers voor maatschappijleer, economie, gezondheidseducatie en mens- en maatschappij-onderwijs voor de basisschool omvat, moet de hele meningsvorming over wat mondiale vorming moet inhouden eigenlijk nog op gang komen.

In bepaalde projecten wordt er wel wat aan gedaan en individuele medewerkers hebben er natuurlijk hun ideeën over, maar wat betreft het gezamenlijk, als sectie, conceptualiseren van de hele mondiale vormingsproblematiek kan men zeggen dat op de dag van het interview in het kader van dit onderzoek (aan het interview gingen een lezing van Chr. Bartelds van het Polemologisch Instituut en een discussie vooraf) pas een eerste aanzet is gegeven.

Mondiale vorming als aandachtsgebied is naast vele andere interessant voor de SLO omdat het in diverse vakken steeds terugkeert terwijl de afstemming van vakken op elkaar een belangrijk punt is voor de SLO. Het ontwikkelen van modellen voor een meer projectmatige aanpak van mondiale vorming waarbij verschillende vakken betrokken zijn is in principe mogelijk (bij de middenschool komt dit voor) maar heeft voor het traditionele onderwijs wat de SLO betreft geen prioriteit. Het gaat er bij hen namelijk om, vakken op meer dan één gebied op elkaar af te stemmen, dus niet alleen rond mondiale vorming. De SLO is er immers voor opgericht de verhoudingen tussen *de vakken* duidelijk te maken. Bovendien zouden er, wanneer de SLO toch bijvoorbeeld door de minister van ontwikkelingssamenwerking gevraagd zou worden een model voor mondiale vorming te gaan ontwikkelen, ook medewerkers voor aardrijkskunde en geschiedenis bij moeten komen, terwijl er geen projecten voor deze vakken worden uitgevoerd. Deze nieuwe medewerkers zouden zich dan alleen op mondiale vorming gaan richten. Het is echter geen SLO beleid om zo'n aandachtsgebied afzonderlijk op te pakken.

Beter zou het zijn wanneer de SLO zo'n aandachtsgebied binnen de diverse huidige projecten wat meer probeert te bewaken, aldus een aantal SLO-medewerkers. De SLO gaat ook vanuit *de vakken* te werk en niet vanuit (idealistische) groepen die een boodschap kwijt moeten, zoals bijv. over de Derde Wereld, verkeersvoorlichting, milieu, etc., want diegenen die daar het meeste geld voor hebben gaan dan de boventoon voeren in het onderwijs.

Wanneer we binnen de vakgebieden kijken dan blijkt mondiale vorming, onder de noemer mondiale verhoudingen, bij maatschappijleer aan de orde te komen als één van een vijftal thema-velden. Men is in samenwerking met het CEVNO bezig met de ontwikkeling van een experimenteel onderwijs-

leerpakket dat uitgeprobeerd wordt op een LHNO-school in Sneek en dat handelt over vrije tijd en toekomstmogelijkheden van jongeren in Zuid-Italië. Tegelijkertijd wordt in samenwerking met het CEVNO een visie ontwikkeld voor het thema-veld mondiale vorming.

Bij de ontwikkeling van het pakket heeft men sterk rekening gehouden met het niveau en de belangstelling van die bepaalde groep leerlingen. Ook heeft men geprobeerd uit te gaan van een aantal didactische principes. Dit pakket heeft op die manier een voorbeeldfunctie en moet bruikbaar zijn voor andere scholen.

Dit alles vindt plaats in relatie tot de bredere doelstellingen van het vak maatschappijleer, namelijk het leren beoordelen van maatschappelijke verschijnselen, waarbij het erom gaat dat men de eigen situatie leert plaatsen binnen grotere verbanden.

Het is de bedoeling dat een aantal centrale begrippen binnen maatschappijleer (en binnen mondiale vorming) geconcretiseerd worden binnen zo'n voorbeeldproject over Zuid-Italië. Dit krijgt als volgt gestalte.

Tijdens de introductie wordt, om de leerlingen te motiveren, het hele probleemgebied van ongelijkheid van kansen tussen jongeren in Italië en jongeren in Nederland gevisualiseerd in een diaserie.

De bedoeling is dat die introductie vragen oproept, waarmee de leerlingen in het project zelf aan de slag moeten. Met behulp van allerlei voor dit doel geconstrueerd leerlingmateriaal met handleidingen etc. kunnen de leerlingen zelf op zoek gaan naar oorzaken, mogelijke antwoorden en eventuele oplossingen. Besef over hoe het probleem historisch gegroeid is en dus het besef van de mogelijkheid tot verandering evenals een vergelijking met de Nederlandse situatie, vormen belangrijke aandachtspunten.

Bij de sectie economie heeft men ook nog geen uitgewerkte visie op mondiale vorming ontwikkeld. Bij het onderdeel Internationale Economische Betrekkingen komt van alles aan de orde: de wet van de comperatieve kostenvoordelen, betalingsbalans, wisselkoersen, internationale (economische) organisaties, etc. De economie-medewerkers bij de SLO menen dat zulk soort onderwerpen niet zo erg technisch behandeld moeten worden. Dit blijkt als je de doelstellingen bij het nieuwe leerplan economie-mavo bekijkt; confrontatie met complexe maatschappelijke problemen, eigen plaats in het economisch leven leren herkennen, zowel in nationaal als internationaal verband; ontwikkelen van eigen normen en waarden, etc. In die zin zit je dan ook op het terrein van de mondiale vorming.

De eerste van drie uitgebreide werkeenheden binnen dit nieuwe leerplan die over het buitenland gaan (één werkeenheden bestrijkt ongeveer 8 lessen), gaat over de Derde Wereldproblematiek en met name over de economische aspecten daarvan. Hierin wordt ook geprobeerd te bereiken dat leerlingen zich bewust worden van hun eigen positie in die problematiek.

De werkeenheden, die als titel heeft: "The Third World" is gebaseerd op het zogenaamde 'exemplarische principe': na een algemene beschrijving van de problemen waarmee de ontwikkelingslanden te kampen hebben (de vicieuze cirkel) wordt één land als voorbeeld genomen voor de algehele problematiek. Dat is in dit geval Suriname, een voor de leerlingen bekend ontwikkelingsland.

De problemen van Suriname worden beschouwd als karakteristiek voor de problemen van vele andere Derde Wereldlanden. Na deze eenheid volgen er nog twee, gewijd aan het buitenland, te weten: "Wereldeconomie"; deze behandelt problemen die optreden bij herstructurering van de internationale economische orde, en veranderingen in de internationale arbeidsverdeling, en tenslotte: "Niet alleen op de wereld", waarin de problemen nog eens op een rijtje worden gezet en dieper wordt ingegaan op economische technische aspecten zoals ruilvoet, betalingsbalans, etc. (uit: de docentenbladen bij de werkeenheden "The Third World").

4.3. Enkele instanties van de niet-officiële verzorgingsstructuur nader bekeken

4.3.1. School en Wereld

Aan het eind van de jaren zestig is School en Wereld ontstaan, begonnen door mensen uit de praktijk van het onderwijs. Op initiatief van deze mensen is destijds een landelijke werkgroep samengesteld van leerkrachten die wat meer aan vorming in de Derde Wereld problematiek wilden doen dan alleen het geven van ondersteunende informatie bij inzamelingsacties. Het werk van die groep kreeg de naam "Operatie Injectie". Dit was een dubbelzinnig bedoelde term, want de opvatting in die tijd was dat je met injecties hulp kon bieden en een injectie is ook een impuls waar je processen mee kunt stimuleren, zij het dat die processen toch hun eigen verloop hebben.

Met de Operatie Injectie speelde men in op de lepra-actie die toen al bezig was en poogde men het verschijnsel lepra vanuit diverse vakken te belichten en verbanden te leggen tussen de situatie in de Derde Wereld en de eigen situatie van de leerling. Zoals men bij ontwikkelingssamenwerking aan de basis van de dorpsgemeenschappen zelf moet aanvangen, zo vond men dat mondiale vorming in de school bij de leerlingen en leraren zelf moet beginnen. Het bestaande onderwijssysteem leende zich echter niet voor een beweging vanuit de school.

Projectonderwijs daarentegen biedt naar de mening van medewerkers van School en Wereld hiervoor wel mogelijkheden.

Bij mondiale vorming komt het erop aan te beseffen dat de structuren binnen de school een afspiegeling vormen van de totale maatschappelijke structuren die niet ophouden bij de grenzen van Nederland, en waarin machtsverhoudingen geïnstitutionaliseerd zijn. De bedoeling is dat leerlingen zich mede verantwoordelijk gaan voelen en leren dat ze deze structuren ook kunnen veranderen. Bij School en Wereld zegt men slechts steun te kunnen geven aan de manier waarop men in de school daarmee bezig is. Daartoe begeleidt, stimuleert en coördineert men groepen (met name binnen het onderwijs) die zich reeds inzetten voor onderwijsvernieuwing en maatschappijverandering.

Vanuit deze visie is de Projectenbank bij School en Wereld opgezet, waarin geïnteresseerden voorbeelden kunnen vinden van concrete beschrijvingen van en ervaringen met projecten die door anderen reeds uitgevoerd zijn. Daarbij is het dan tevens de bedoeling⁷ dat de communicatie tussen mensen die met mondiale vorming bezig zijn op gang komt. Het komt ook voor dat medewerkers van School en Wereld zelf aan projecten meedoen, niet om de inhoud van die projecten voor te schrijven, maar om te helpen een proces op gang te brengen en zo het mondiale vormingsaspect te 'bewaken'. Naast de projectenbank en de begeleiding bij projecten kan men bij School en Wereld ook terecht voor informatie over ontwikkelingssamenwerking, milieuzaken en project-onderwijs; er is een informatie- en documentatielijst met publicaties die vanuit het werk van School en Wereld van belang geacht worden voor anderen, en men kan diaserieën samenstellen uit de voorraad dia's van allerlei landen, die op het secretariaat aanwezig is.

4.3.2. De Anne Frank Stichting

De afdeling Maatschappelijke Vorming van de Anne Frank Stichting heeft zich toegespitst op het onderwijs en richt zich met name op lbo-scholen, streekscholen en sinds kort ook mavo's.

De samenwerking met de docenten (maatschappijleer en Nederlands) kan op initiatief van de afdeling Maatschappelijke Vorming tot stand komen, maar het kan ook zijn dat leerkrachten het initiatief nemen tot een (hernieuwde) samenwerking. Op streekscholen stellen medewerkers van de afdeling Maatschappelijke Vorming in samenwerking met een compleet schoolteam lesprogramma's op voor het vak 'maatschappelijke begeleiding'.

Het uitgangspunt van de afdeling Maatschappelijke Vorming van de Anne Frank Stichting is dat men aan moet sluiten bij concrete vragen waar leerlingen en docenten mee zitten. Deze praktische vragen moeten wel passen binnen de ideeën die de Anne Frank Stichting over maatschappelijke en mondiale vorming heeft.

Deze ideeën zijn dat er naar wordt gestreefd om in de lessen ook de 'bredere maatschappelijke verbanden' aan de orde te krijgen en daarmee het mondiale perspectief van de diverse thema's. Bij maatschappelijke en mondiale vorming gaat het om leerprocessen waarin de relatie tussen maatschappelijke verhoudingen en de eigen ervaringen, problemen, positie en toekomstige positie van de leerlingen verkend wordt (Anne Frank Stichting, 1980).

Uitgangspunten in het werk van de afdeling Maatschappelijke Vorming zijn:

1. Leerinhouden en werkwijze moeten gekozen worden op basis van een analyse van de maatschappelijke positie van de categorie leerlingen waarmee wordt gewerkt.
2. Leerlingen moeten zoveel mogelijk gestimuleerd worden om hun ervaringen, problemen en wensen in te brengen, zodat zij invloed kunnen uitoefenen op de structurering en inhoud van het leerproces.

(Uit: Subsidieaanvraag Anne Frank Stichting 1980)

Dientengevolge komt het erop neer dat men in de praktijk begint met een

concreet thema waar bredere thema's op aan kunnen sluiten. De behandeling van een concreet onderwerp zoals bijvoorbeeld militaire dienst heeft een bepaalde waarde op zich voor de leerlingen die daar snel mee te maken zullen krijgen, maar het brengt ze ook op bredere mondiale vraagstukken (bijvoorbeeld de bewapeningswedloop, of oorlog en vrede).

Bij de afdeling Maatschappelijke Vorming beschikt men over kant en klaar materiaal maar er wordt ook voortdurend materiaal vervaardigd of verandert in samenwerking met leerkrachten, omdat bijna niets van dit materiaal op lbo-niveau is afgestemd en omdat elke groep leerlingen zijn eigen specifieke behoeften heeft ten aanzien van het materiaal.

4.3.3. De scholengroep Latijns Amerika.

Sinds kort is de scholengroep Latijns Amerika een zelfstandige organisatie, onafhankelijk van CLAT-Nederland (een solidariteitsorganisatie met de CLAT-vakbonden in Latijns Amerika). Dit komt voor een groot deel door de eigen aard van het werk van de scholengroep. Men wil zich meer verdiepen in het scholenwerk zelf met als doel, het stimuleren van een proces van bewustwording bij leerlingen, waarbij het belang van samenwerking en solidariteit duidelijk wordt en tevens lijnen worden getrokken van de Latijns Amerikaanse situatie, naar de eigen situatie van de leerlingen.

Samen met enkele andere actiegroepen (verenigd in het Samenwerkingsverband Scholengroepen Amsterdam) presenteert men zich naar de scholen toe door middel van een brochure en een open dag.

Alvorens men ingaat op het verzoek van een leerkracht om een project te helpen begeleiden, moet rekening gehouden worden met de volgende feiten en voorwaarden:

- . de scholengroep richt zich met name op mavo's
- . de leerkracht moet bereid en in staat zijn het project te vervolgen en uit te breiden (ook naar andere vakken toe)
- . de docent moet bepaalde taken binnen het projectteam uitvoeren.

De leerlingen wil men bij de opzet betrekken door binnen een thema een aantal keuzemogelijkheden open te houden en het in elk geval aan hen over te laten welke vorm de afsluiting van het project krijgt (bijvoorbeeld een tentoonstelling of een aktie).

Bij de ontwikkeling van criteria voor het in samenwerking met docenten samen te stellen materiaal, heeft men contact met de vakgroep KOSES (Komperatieve Sociaal-Economische Studies) van het Sociologisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Utrecht.

Vroeger bestond het materiaal uit dikke informatieschriften maar gebleken is, dat men beter met korte gerichte stukken kan werken.

Het blijft een probleem om kwalitatief goed materiaal te maken in de korte tijd die men daar tijdens een projectopzet voor heeft. Om dit toch zo goed mogelijk te kunnen doen heeft men het aantal intensieve projecten op scholen enigszins gereduceerd.

Om de begeleiding van projecten en het beleid daarvoor te kunnen verbeteren is er behoefte aan meer tijd van de kant van de docenten (taakuren) om mee te kunnen helpen, en meer garantie voor continuïteit (door middel van betaalde krachten) bij de scholengroep zelf.

Ook vindt men het belangrijk dat de kloof tussen de theorie en de praktijk van mondiale vorming (en van vredesonderwijs) in de toekomst kleiner wordt.

4.3.4. Venceremos.

In 1974 zijn een aantal 'solidariteitsverenigingen' met Cuba gezamenlijk opgegaan in Venceremos. Er zijn 2 betaalde krachten en voor de rest draait men op vrijwilligers, meestal studenten. Goedlopende afdelingen bevinden zich momenteel in Amsterdam, Utrecht en Nijmegen en er zijn ook regionale afdelingen in de regio's Groningen en Rotterdam. Een afdeling omvat een aantal secties, waaronder een sectie onderwijs met tussen de 5 en 12 vrijwilligers. Aan het inwerken van deze vrijwilligers in allerlei aspecten van het onderwijs wordt veel tijd besteed. Een probleem daarbij is dat je nooit zeker weet hoe lang je vervolgens op ze kunt rekenen.

Net als de scholengroep Latijns Amerika presenteert Venceremos zich samen met andere scholengroepen door middel van een brochure en een open dag naar de scholen toe.

Men richt zich in principe tot scholen die ook met onderwijsvernieuwingen bezig zijn, omdat men het belangrijk vindt daar een bijdrage aan te leveren. Het onderwijs vindt voornamelijk plaats in de vorm van projecten en de samenwerking met leraren is erg belangrijk.

Het werk op de scholen kan bijvoorbeeld achtereenvolgens inhouden: onderhandelen met de mentorleiding; het opstellen en in samenwerking met de docenten bijschaven van een programma; het maken of leveren van materiaal met een handleiding en het geven van achtergrondinformatie over het thema aan de docent. Soms geven mensen van Venceremos alleen de introductieles (men vertoont dan bijvoorbeeld een film) maar het komt ook voor dat men bij meerdere of alle lessen aanwezig is.

Het uitgangspunt is dat er wordt ingegaan op vragen die bij leerlingen leven en ze via een project over Cuba (bijvoorbeeld over het Cubaanse onderwijs) ook bezig kunnen zijn met hun eigen situatie (bijvoorbeeld in hun eigen school).

De ervaringen tijdens de projecten opgedaan vinden hun neerslag in verslagen die samen met het voor zo'n project ontwikkelde materiaal weer gebruikt kunnen worden bij volgende projecten, al moet in elke nieuwe situatie weer het een en ander bijgeschaafd worden.

Afgezien van de projecten wordt materiaal verspreiding op zich als een taak van Venceremos gezien. Men geeft in dat kader ook de onderwijskrant uit. Er moet echter nog heel wat gebeuren alvorens men elk schooltype (zowel onder- als bovenbouw) uitgekiend materiaal zal kunnen bieden.

4.3.5. Het Centrum voor Ontwikkelingssamenwerking in Tilburg

Het Centrum voor Ontwikkelingssamenwerking te Tilburg is opgericht in 1967 op initiatief van de Witte Paters. In 1970 is het een stichting geworden. Het sloot in die tijd sterk aan bij de nieuwe beweging van Derde Wereld-acties en wereldwinkels.

Het Centrum stelt zich ten doel: "Het verschaffen van informatie over mondiale samenwerkingsproblemen en het bevorderen of begeleiden van al die initiatieven en activiteiten die met deze problemen in verband staan" (uit: de subsidie-aanvraag, 1979).

Het Centrum staat o.a. open voor assistentie aan plaatselijke groeperingen die zich met de Derde Wereld-problematiek bezig houden en die gebruik kunnen maken van de documentatie en informatie alsmede van de technische apparatuur van het COS.

Het COS kan hen ook van dienst zijn bij het opzetten van informatiebijeenkomsten, cursussen en bij het leggen van contacten met onderwijsinstellingen. De diverse groepen blijven echter wel altijd zelf de aard van hun activiteiten bepalen.

Op den duur is bij het COS zelf de nadruk steeds meer komen te liggen op problemen bij werkloosheid en bedrijfssluitingen in en rond Tilburg en de overplaatsing van bedrijven naar Derde Wereldlanden.

Op die manier probeert men de problemen in de eigen omgeving te koppelen aan die van de Derde Wereld.

Ook in het onderwijs, waar sinds twee jaar de ervaringen en materialen van het COS m.b.t. bedrijfsproblematiek intensiever gebruikt worden (met name bij het LBO en het MBO), stelt men de ontwikkelingsproblematiek op deze wijze aan de orde.

Op het ogenblik zijn er drie belangrijke contacten met het onderwijs, nl. met het Streekcentrum, de Open School en de Kring (een jongerencentrum, waar vormingswerk wordt gedaan). Hier maken medewerkers van het COS gebruik van ervaringen met problemen bij werkloosheid, bedrijfssluitingen, enz. Op deze

onderwijsinstellingen zitten bovendien veel "twee-generatie jongeren", kinderen van Turken, Marokkanen en Surinamers. Ook door hun ervaringen aan de orde te stellen, kan duidelijk gemaakt worden dat de Derde Wereld zeer dichtbij is.

Naast hun activiteiten, projecten, e.d. binnen onderwijsinstellingen blijft het COS de verspreiding van materiaal continueren. Daarbij werkt men o.a. samen met studenten van de Nieuwe Lerarenopleiding, het Moller-instituut in Tilburg, die een soort landendocumentatie willen samenstellen, gericht op het niveau van MAVO en LHNO. In maart 1979 is bijv. een landendocumentatie over Brazilië gereed gekomen, die met name bestemd is voor LBO-leerlingen.

Een medewerker van het COS is van mening dat er bij de materiaalontwikkeling nog veel meer samenwerking zou moeten komen met andere groepen, bijv. met landencomité's, die nu nog voornamelijk materiaal maken dat te specifiek één land aan de orde stelt. Beter is het volgens hem om uit te gaan van centrale thema's in eigen land, om van hieruit de relatie te leggen met de situatie in andere landen. Door bij materiaalontwikkeling met diverse groepen en comité's samen te werken zou dit gerealiseerd kunnen worden.

Uit het voorafgaande mag niet geconcludeerd worden dat er geen samenwerking met andere groepen plaatsvindt. Uiteraard zijn er contacten met andere Centra voor Ontwikkelingssamenwerking in Nederland en met de NOVIB, waarvan twee veldwerkers intensief met of bij het COS werken.

Bovendien is het COS in de loop van 1978 opgenomen in het geheel van instellingen in en rond Tilburg in het kader van "Jongeren oriënteren zich op de samenleving" (JOS).

Dan is er ook nog contact met de afdeling vakdidactiek maatschappijleer van de Katholieke Hogeschool in Tilburg en, zoals reeds vermeld, met het Moller-instituut. Met Landelijke Pedagogische Centra e.d. is nooit samengewerkt.

4.3.6. De Nederlandse Organisatie voor Ontwikkelingssamenwerking (NOVIB)

Na een discussie van twee jaar is in 1956 de Novib opgericht. (NOVIB betekende toen Nederlandse Organisatie voor Internationale Bijstand). Het ging erom een onafhankelijke organisatie op Derde Wereld gebied te creëren, naast de missie en de zending. Deze organisatie moest zoveel mogelijk maatschappelijke en geestelijke stromingen omvatten waardoor zij een nationaal karakter kreeg, echter zonder eigen politiek gezicht.

Men hield zich voornamelijk bezig met geldinzamelingen. Dat het accent vooral kwam te liggen op de gevolgen van uitbuiting en niet op de oorzaken ervan had te maken met het maatschappelijke klimaat van die tijd (de koude oorlog). Dit had ook tot gevolg dat de structuur van de Novib traditioneel en op gezag georiënteerd was. Door dit alles kon de Novib maar moeilijk aansluiten bij de (kritische), maatschappelijke beweging in de jaren '65-'70, toen ook de Derde Wereldbeweging opkwam. Bij deze beweging (vooral veel plaatselijke actiegroepen) stond bewustwording in eigen land hoog in het vaandel geschreven en men opereerde regionaal, dat wil zeggen dicht bij de basis.

De Novib had ook wel plaatselijke afdelingen maar die voerden in de regel slechts de landelijk geïnitieerde halfjaarlijkse collecte uit. Het duurde nogal lang voor deze structuren werden doorbroken en men bij de Novib niet meer heen kon om adviesering van de basis via de zogenaamde Konsultatieve Kommissie, daar de achterban anders terug begon te lopen. In 1969 kreeg deze achterban, die de nadruk op bewustwording en onderwijs wilde leggen evenals op contacten met andere groeperingen uit de Derde Wereldbeweging, formeel invloed op het Novib beleid. Het duurde nog een paar jaar (tot augustus 1973) voor de eerste subsidie voor een veldwerkersproject bij de NCO werd aangevraagd. Men deed dit eigenlijk nog min of meer om greep te houden op de achterban en een eenduidige visie was er nog steeds niet.

Het veldwerkteam confronteerde de Novib echter met de praktijk van het mondiale bewustwordingswerk hetgeen leidde tot discussies binnen de hele Novib en een heroriëntatie op de ontwikkelingsproblematiek en de ontwikkelingsopvoeding waarin de basis, zowel hier als in de Derde Wereld, een grotere rol kreeg toebedacht.

Het veldwerk heeft zich vervolgens geconsolideerd. Er waren echter nog wel verschillen tussen veldwerkers in de mate waarin men zich meteen op de directe omgeving richtte. De doelgroepen zijn nu duidelijk gedefinieerd: naast de Derde Wereld groepen neemt vooral het onderwijs hier een centrale plaats in (uit: Veldwerker, een doorlichting van het Novib veldwerk, april 1977).

De afdelingen "Veldwerk" en "Voorlichting" vormen samen de educatieve afdeling van de Novib.

De afdeling "voorlichting" geeft onder andere materiaal uit (zoals films en boekjes) en naar de afdeling "Veldwerk" worden bijvoorbeeld docenten verwezen die iets met ontwikkelingsproblematiek willen gaan doen op hun school en om meer ondersteuning vragen dan alleen door middel van materiaal.

Een veldwerker uit de betreffende regio gaat eerder met een docent in zee, als de laatste bereid is op den duur ook docenten van andere vakken erbij te betrekken en als er een kans is op continuering van het werk bijvoorbeeld met behulp van een plaatselijk pedagogisch centrum. Bovendien is het wenselijk dat een veldwerker met het betreffende schooltype bekend is.

Tevens gaat men ook eerder op een vraag van een docent in als er nog geen andere organisatie op die school bezig is, met andere woorden als er sprake is van een 'witte plek'.

De Novib stelt zich ten doel ook mee te werken aan onderwijsvernieuwingen. Het uitgangspunt daarbij is dat men niet *alleen informatie* over de Derde Wereld wil geven. De leerlingen moeten uit wat ze leren over de Derde Wereld problematiek consequentie kunnen trekken over hun omgang met elkaar. Onderwijsverandering houdt niet alleen verandering van inhoud in maar ook van vorm. De visie van de Novib op mondiale vorming komt overeen met die van de NCO: mondiale vorming moet geïntegreerd worden in het onderwijs. Men moet om dat te bereiken een begeleidingsdienst of een school als geheel benaderen in plaats van één vak, anders blijft men werken in de marge van het onderwijs.

Het aandragen van nieuw materiaal verandert niet iets fundamenteels aan het onderwijs en heeft dus geen prioriteit. Intensieve samenwerking met groepen leerkrachten, zoals bij het INVRO-project, ziet men bij de Novib als een goed voorbeeld dat navolging verdient.

Het zal voor de NOVIB in de toekomst noodzakelijk zijn om duidelijk prioriteiten te stellen en de werkzaamheden bewuster op elkaar af te stemmen. Wil je strategisch te werk gaan en een doorwerking naar het totaal bereiken, dan moet men zich ook met het onderwijsbeleid gaan bemoeien, vindt men bij de afdeling Veldwerk.

Wat betreft de deskundigheid van de NOVIB kan gesteld worden dat die vooral op het inhoudelijke vlak ligt. Op dit vlak heeft men ook contacten met andere instanties zoals het CEVNO, het COS en landencomité's. Pedagogisch-didactische kennis en ondersteuning ontbreekt echter nog of is nooit goed van de grond gekomen, terwijl veldwerkers daar wel behoefte aan hebben.

4.3.7. Werkcentrum Internationale Solidariteit (WIS) Rotterdam.

Sinds 1976 bestaat het WIS officieel en krijgt het subsidie van de NCO en de gemeente Rotterdam.

Het WIS is een samenwerkingsverband tussen een 30-tal autonoom werkende groepen zoals landengroepen, themagroepen, groepen die zich bezighouden met wijkwerk, buitenlanders, onderwijs en vorming.

Het werk van al deze groepen valt te plaatsen onder de noemer mondiale vorming, hetgeen inhoudt dat ze elk op hun eigen wijze een relatie leggen tussen de situatie in Nederland en de Derde Wereldproblematiek. In het onderwijs houdt dit voor het WIS bijvoorbeeld in dat mondiale vorming geen vak kan zijn. Het gaat om een ontwikkelingsproces van mensen zelf en met vakgerichte leerstof kom je er dan niet. Vandaar dat onderwijs-vernieuwing onlosmakelijk verbonden is met mondiale vorming, aldus WIS-medewerkers. Men werkt dan ook bij voorkeur met docenten samen die dat ook zo zien. Men komt in aanmerking voor steun van het WIS als men individueel of in groepsverband bewustwordingsprocessen in de directe woon-, werk-, leef- en/of onderwijssituatie actief stimuleert en daarin daadwerkelijk deelneemt in solidariteit met mensen en groepen in andere landen, teneinde gelijkheid van macht, kennis en inkomen te bevorderen (uit: WIS-verslag maart 1979 - juni 1980).

Het bestuur van het WIS is door de participerende groepen benoemd en

elk bestuurslid werkt op zijn/haar terrein met leden van (project)groepen en WIS-werkers.

Bij de WIS-werkers zijn er die speciaal voor één of een paar groepen werken, maar er zijn er ook die voor alle groepen beschikbaar zijn.

Onder de laatst genoemde groep vallen bijvoorbeeld een audiovisueel medewerker, een administrateur, een coördinator en een documentalist. Op de documentatie-afdeling wordt materiaal verzameld uit kranten, tijdschriften en buurtwerk, evenals materiaal dat op scholen, bijvoorbeeld in het kader van een project, is gemaakt in samenwerking met leerkrachten en leerlingen. Veel materiaal dat al bestaat moet voor het onderwijs aangepast of herschreven worden (ook weer in samenwerking met leerkrachten). Bij het WIS vindt men het niet zinnig wanneer zonder meer nieuw materiaal wordt ontwikkeld, zonder eerst te kijken waar men in de praktijk werkelijk behoefte aan heeft.

Het WIS gaat er vanuit dat de scholen en de groepen zelf de inhoud en de organisatie van het werk bepalen. WIS-werkers *begeleiden* de opzet van projecten, het verwerven en verwerken van informatie, de evaluatie, de productie en distributie van les- en projectmateriaal. Tevens verzorgt men scholing en training van ~~werkers~~ en leden van de doelgroepen (onder andere door middel van het organiseren van evenementen, workshops en themadagen/weekends).

Men werkt bij het WIS met een interdisciplinair team en kan daardoor deskundigheid bieden op de volgende terreinen: didactiek en pedagogiek (met speciale aandacht voor intercultureel onderwijs, wereldoriëntatie en projectonderwijs); sociologie en sociolinguïstiek; ontwikkelingspsychologie; theatervormen; audiovisuele middelen; migrantenproblematiek.

Samenwerking met de officiële verzorgingsstructuur is er alleen af en toe op informele basis. Er zijn in het verleden pogingen gedaan tot samenwerking met een schooladviesdienst (SAD) in Rotterdam. Deze pogingen zijn op niets uitgelopen. Er is nog nooit samengewerkt met instanties voor het voortgezet onderwijs (de LPC). Men vindt bij het WIS dat samenwerking alleen maar werkt wanneer de verzorgingsstructuur meer aansluiting gaat zoeken bij wat er in de praktijk leeft, om vervolgens daar initiatieven te gaan ondersteunen in plaats van dat men van bovenaf iets aan die praktijk opdringt. Van samenwerking met instanties van de niet-officiële verzorgingsstructuur is in elk geval wel sprake, ten eerste binnen het WIS zelf, maar ook met groepen daarbuiten, zoals bijvoorbeeld de werkgroep voor verandering van opvoeding en maatschappij en de Rotterdamse kunststichting.

4.3.8. Het Centrum voor Europese Vorming in het Nederlands Onderwijs (CEVNO)

Het CEVNO (in 1961 opgericht door de Nederlandse onderwijsvakorganisaties) richtte zich aanvankelijk vooral op Europese samenwerking maar tien jaar later kwam daar ook ontwikkelingssamenwerking bij.

Pedagogisch gezien horen Europese en ontwikkelingssamenwerking bij elkaar en zouden daarom theoretisch onder één noemer ondergebracht kunnen worden, namelijk 'Internationale Vorming'.

Het vormende aspect is daarbij weliswaar belangrijk maar het CEVNO wil toch het accent leggen op de ontwikkeling van themagebieden. De vormende aspecten zullen tot hun recht komen in de diverse vakdoelstellingen.

De mondiale en Europese Vorming wordt gezien als een belangrijke doch beperkte activiteit binnen het schoolse kader. Dit neemt niet weg dat op dit gebied en binnen die beperking nog heel wat werk te verrichten valt. De continuïteit van de behandeling van Europese en mondiale thema's moet bevorderd worden door een goed gestructureerde aanpak, met het accent op schoolwerkplan- en materiaalontwikkeling.

Daarbij is het van belang dat een school niet voortdurend door wisselende groepen met wisselende thema's benaderd wordt.

Bij projectbegeleiding richt het CEVNO zich met name op de pedagogische akademie (en via deze akademie op de basisscholen) maar niet op het voortgezet onderwijs. Dit heeft onder andere te maken met de werkverdeling die terecht bestaat tussen bepaalde instituten en instanties die onderwijsprojecten uitvoeren met betrekking tot mondiale vorming.

Talrijke publicaties en materialen (diaseries, films, handleidingen, leeswerkboekjes en achtergrondinformatie) zijn er echter wel mede ten dienste van het voortgezet onderwijs. Via een bepaald publiciteitssysteem krijgen iedere week 250 scholen een beperkt publicatie-overzicht toegestuurd. Over een periode van twee jaar worden op die manier alle Nederlandse scholen voor basis- en voortgezet onderwijs bereikt.

Het materiaal van het CEVNO leent zich zowel voor een vakintegrerende benadering, als voor gebruik binnen één vak. Ook leraren die niets aan vakkenintegratie doen zijn op die manier in de gelegenheid gesteld dergelijke (mondiale en Europese) thema's aan de orde te laten komen.

Er wordt in het CEVNO-materiaal niet altijd uitgegaan van de directe omgeving van het kind. Er is bij leerlingen genoeg nieuwsgierigheid naar dingen die juist wat verder van ze afstaan.

Helaas is het CEVNO tot nu toe nog niet in de gelegenheid geweest om te onderzoeken in welke mate hun materiaal voldoet.

4.4. De ervaringen en suggesties van docenten met betrekking tot begeleiding en materiaal.

4.4.1. De ervaringen en ideeën van docenten met betrekking tot de LPC en de SLO (de officiële verzorgingsstructuur).

Bij de enquetevraag naar suggesties voor verbetering van de behandeling van ontwikkelingsproblematiek wordt een betere voorlichting en/of begeleiding van instanties die het voortgezet onderwijs officieel begeleiden (de LPC en de SLO) als derde genoemd (29,1%). Als eerste en tweede komen respectievelijk een verbetering van het lesmateriaal op dit gebied en een betere begeleiding of voorlichting van Derde Wereld instanties en dergelijke uit de bus (63,1% en 35,4%). Het zijn in de eerste plaats docenten van lbo-scholen, vervolgens van mavo's en in de laatste plaats van havo/vwo-scholen die deze officiële dan wel niet-officiële begeleiding wensen. (Aardrijkskunde-docenten veel minder dan bijvoorbeeld docenten maatschappijleer of godsdienst).

Van de 13 geïnterviewde docenten hebben er 9 geen ervaring met begeleiding van de zijde van de officiële verzorgingsstructuur. Dit zijn voor een deel (5) leraren die daarentegen wel een intensief contact hebben of hebben gehad met instanties van de niet-officiële verzorgingsstructuur, zoals de scholengroep Latijns Amerika, School en Wereld, diverse actiegroepen en landencomité's, of een instituut dat via de NCO onderwijsprojecten uitvoert zoals het INVRO-project (polemologisch instituut). Vier van de negen hadden echter ook met dit soort instanties nauwelijks contact.

Bij de drie leerkrachten die wel met instanties van de officiële verzorgingsstructuur contact hadden gehad, had de begeleiding in 2 gevallen niet specifiek betrekking op mondiale vorming (het ging om differentiatie-problematiek of het had te maken met het middenschoolproject).

In het ene geval waar het CPS wel een soort maatschappijbegeleiding had gegeven (op een LTS in Maassluis) was sprake van een zeer slechte ervaring.

De volgende suggesties over wat de LPC of de SLO zouden kunnen doen, komen naar voren:

Hulp bij materiaalontwikkeling wordt een paar keer genoemd, al werd het dan wel een bezwaar gevonden dat mensen die niet genoeg praktijkervaring hebben daarmee aan de gang gaan.

De docent die met één van de LPC slechte ervaringen heeft gehad zou wel graag steun willen krijgen van de SLO bij het ontwikkelen van onderwijsleerpakketten ("Bij de SLO is men meer praktijkgericht").

Het verzorgen van de een of andere vorm van bijscholing wordt ook een paar keer genoemd. Zo heeft men bijvoorbeeld behoefte aan voorlichting over werkvormen, toegespitst op het onderwerp ontwikkelingsproblematiek. Er zou ook een overzicht gegeven kunnen worden van projecten en lesmateriaal van andere scholen die eveneens met mondiale vorming bezig zijn (desnoods wordt alleen een literatuurlijst verspreid) of er kan een soort materialenbeurs worden georganiseerd.

Het woord 'bijscholing' zou echter vermeden moeten worden (het schrikt een leerkracht af; hij vraagt zich af of hij z'n werk niet goed genoeg doet). (Zie voor het onderwerp bijscholing verder hoofdstuk 5)

Verder worden nog als mogelijke ondersteunende activiteiten genoemd: begeleiding bij de behandeling van het onderwerp ontwikkelingsproblematiek (1x) en begeleiding bij projectonderwijs over dat onderwerp (ook 1x).

Eén docent merkt op dat een begeleidingsdienst (of LPC) soms (al) dichter bij een school staat dan bijvoorbeeld een actiegroep en daarom is het in principe altijd wenselijk wanneer men van daaruit iets aan de behandeling van zo'n onderwerp als ontwikkelingsproblematiek zou bijdragen.

4.4.2. De ervaringen en ideeën van docenten met betrekking tot instanties van de niet-officiële verzorgingsstructuur.

De contacten tussen derde wereld instanties, actiegroepen etc. enerzijds en scholen bestaan zoals uit de enquête is gebleken voornamelijk uit het leveren respectievelijk aanvragen van lesmateriaal; althans bij 55,7% van alle docenten die contact met instanties gezocht hebben is dit het geval.

18% van deze docenten antwoordde dat mensen van dit soort instanties ook op school voorlichting zijn komen geven, 11% dat ze advies gaven over de behandeling van het onderwerp en 8,2% dat tevens begeleiding werd gegeven. De meerderheid van de docenten die de betreffende vraag invulden had de instellingen ook vanwege hun materiaal benaderd.

81% van de docenten heeft daarvoor zelf het initiatief tot contact genomen (sommigen in samenwerking met andere docenten en aangemoedigd door publicaties van de actiegroepen) en slechts in 7,4% van de gevallen is het initiatief van de leerlingen uitgegaan.

Alhoewel het contact voornamelijk bestaat uit het aanvragen van materiaal, is volgens 35,4% van alle geënquêteerden een betere behandeling van de ontwikkelingsproblematiek of mondiale vorming onder andere te realiseren door een betere *voorlichting en/of begeleiding* van de kant van de instanties die zich met ontwikkelingsproblematiek bezighouden. Van alle docenten die contact met dergelijke instanties hebben gehad, zou 46,7% dan ook graag begeleiding hebben naast de levering van materiaal (25,4% wil dit niet en de rest vulde niets in).

34,5% acht een intensief contact met een comité of actiegroep tevens een geschikte manier om zelf aan informatie te komen, tegenover 32,7% die dit geen geschikte manier daarvoor vindt. Enkele opmerkingen die docenten daarnaast nog hebben ingevuld willen we hier nog aan toevoegen:

"Actiegroepen zouden betere faciliteiten moeten krijgen (vooral financieel) ze zijn al op de goede weg"; en "Het Tropenmuseum nieuwe stijl zou in elke regio aanwezig moeten zijn".

Van de geïnterviewde docenten hebben er vijf een intensief contact met één

of meer instanties van de niet-officiële verzorgingsstructuur. Dit zijn bijvoorbeeld contacten met het INVRO-project, de Scholengroep Latijns Amerika, landencomité's, zoals het Suriname- en het Chili-comité en Venceremos.

Dit contact bestaat niet alleen uit het aanvragen en leveren van materiaal: medewerkers van de instanties helpen mee projecten opzetten en verzorgen, soms lessen. Men is daar over het algemeen tamelijk enthousiast over, althans de inhoudelijke begeleiding wordt uitstekend gevonden. Van didactische werkvormen weet men bij de instanties echter te weinig af en goedbedoelde lessuggesties (zoals een spel) zijn dan ook niet altijd even gemakkelijk uit te voeren.

De overige (6) geïnterviewde leerkrachten hebben (of hadden) slechts incidenteel contacten met Derde Wereld instanties. Die contacten bestaan weer voornamelijk uit het aanvragen van materiaal (bij het CEVNO, de VDO, het KIT, het Nicaragua-comité, het Chili-comité, het Polemologisch Instituut in Groningen, Venceremos, de NOVIB en ambassades).

De indruk bestaat dat deze docenten geen goed beeld hebben van wat deze instanties buiten het leveren van materiaal nog meer te bieden hebben aan scholen.

De leerkrachten die intensieve contacten met instanties van de niet-officiële verzorgingsstructuur onderhouden zijn via adresboekjes (het blauwe boekje van de VDO bijvoorbeeld), publicaties van de betreffende instanties, of informatie op een door instanties gezamenlijk georganiseerde open dag, aan adressen van en wetenswaardigheden over de diverse instanties gekomen. Dit wil nog niet zeggen dat men daardoor een goed overzicht van bijvoorbeeld geschikt materiaal heeft gekregen.

De leerkrachten die een minder intensief of incidenteel contact met de instanties hebben, zeggen de weg niet goed te weten (met name niet naar instanties die geschikt materiaal te bieden hebben) al krijgen ze soms wel folders toegestuurd. Men heeft de indruk dat er wel genoeg te krijgen is, maar men weet er niet zo goed raad mee en wisselt bijvoorbeeld liever zelfgemaakt materiaal en ervaringen daarmee met collega's van andere scholen uit.

4.4.3. Het lesmateriaal van instanties van de niet-officiële verzorgingsstructuur en de ervaringen van docenten daarmee.

Meer dan de helft van de geenqueteerde docenten heeft gebruik gemaakt van extra materiaal, afkomstig van instanties van de niet-officiële verzorgingsstructuur.

Het materiaal komt voornamelijk van organisaties als de VDO, het KIT, en de NOVIB (55,7%).

N.B. Bijna al deze geenqueteerde leerkrachten komen dan ook uit de adressenbestanden van deze instanties.

Docenten vroegen ook materiaal aan bij actiegroepen en landencomité's en dergelijke (25,4 resp. 23%). Dit waren bijvoorbeeld de scholengroep Latijns Amerika (7x), Amnesty International (7x), Solidaridad (5x), de Bisschoppelijke Vastenactie (4x), het Tanzania-comité (3x), het Chili-comité (3x), het Zuid-Afrika-comité (3x) etc. 36,1% betrok materiaal van filmdistributeurs (NIAM, RVD en TFC); 28,7% van wereldwinkels; 18,9% van uitgevers (bijvoorbeeld Keesing, de Staatsuitgeverij, Gottmer, Wolters, dia's, etc.) en 9% heeft materiaal van consulaten of ambassades gekregen. Verder worden nog een aantal keren genoemd: de televisie, bijvoorbeeld Teleac en de NOS (8x) en het Interkerkelijk Vredesberaad (4x).

Het materiaal heeft meestal de vorm van brochures, krantenknipsels en tijdschriften, maar ook audiovisueel materiaal wordt gebruikt of in elk geval gewenst (echter niet de schooltelevisie). Men vindt het materiaal vaak inhoudelijk wel goed, maar didactisch is het minder geschikt. Van alle leerkrachten die extra materiaal hebben aangevraagd heeft 24,8% het nog niet gebruikt omdat het tegenviel.

19,7% zegt dat het materiaal volledig genoeg is om zo de les mee in te kunnen (voor 36,9% is dit maar in geringe mate het geval en 22,1% kan dit helemaal niet).

De didactische aanpak die het materiaal vereist sluit ook niet goed aan bij de eigen manier van lesgeven. In de meeste gevallen zit er geen lerarenhandleiding bij (echter bij het materiaal van uitgevers en de landencomité's

iets vaker dan bij dat van anderssoortige instanties). 66,7% stelt om al deze redenen dan ook liever zelf materiaal samen.

Slechts 10,7% van alle extra-materiaal gebruikers vindt dat het materiaal goed aansluit bij de voorkennis van de leerlingen (61,5% vindt het redelijk aansluiten en 8,2% in het geheel niet).

Aspecten die over het algemeen slecht belicht worden zijn met name: de op de leefwereld van het kind gerichte aspecten, alsmede culturele en mentaliteitsveranderende aspecten. Wat betreft de culturele aspecten komen de wereldwinkels en organisaties als het KIT en de VDO en dergelijke iets beter uit de bus dan andere instanties.

De prijs zou volgens 23% ook nog eens een belemmering kunnen zijn om het materiaal aan te schaffen.

Om tot een betere behandeling van de ontwikkelingsproblematiek te komen moet dus kort gezegd in elk geval het materiaal verbeterd worden (dit vindt dan ook 63% van de geenqueteerde leerkrachten, waarbij l.b.o.- en mavo-docenten relatief in de meerderheid zijn).

35 leraren hebben voor die materiaalverbetering suggesties gegeven:

11 zeiden dat het niveau aangepast zou moeten worden (bijvoorbeeld een betere aansluiting bij de voorkennis van de leerlingen, maar voornamelijk bedoelde men hier het taalgebruik);

4 vonden dat er meer structuur en samenhang in het materiaal aanwezig zou moeten zijn;

3 vonden dat het beter op de belevingswereld van het kind afgestemd zou moeten zijn.

1 of 2 keer werden dan nog de volgende punten genoemd: het moet aantrekkelijker (en/of visueller) zijn; het moet mentaliteitsveranderende aspecten bevatten; er moet meer politieke en historische informatie bij; het moet goedkoper; het moet stimuleren tot zelfwerkzaamheid en kritisch denken; het moet actueler en zakelijker (duidelijker) worden opgezet.

Men merkt ook op dat er behoefte is aan een centraal overzicht of een lijst van materialen want er is zoveel materiaal en het gaat om zo'n ingewikkeld

probleem dat het bijna niet bij te houden is. Zoals de zaken er nu voorstaan moeten de docenten eigenlijk van vele kanten een heleboel materiaal opvragen en dan zelf gaan selecteren en bijschaven om uiteindelijk een goede samenstelling van materialen, afgestemd op hun eigen groep leerlingen te verkrijgen. Voor dit alles vindt de docent echter niet genoeg tijd.

In de interviews zijn de docenten ook bijna allemaal van mening dat het materiaal zoals het wordt aangeboden niet direct bruikbaar is. Enkele door hen gemaakte opmerkingen zijn:

"Je moet het vaak nog in de goede vorm gieten";

"Het zit didactische niet goed in elkaar" en

"Het is te moeilijk voor de onderbouw".

Sommigen vinden het materiaal zelfs erg slecht:

"De teksten zijn eenzijdig en zetten derhalve niet aan tot nadenken".

De docenten weten over het algemeen wel de instanties te vinden en men krijgt ook wel folders toegestuurd, maar echt geschikt materiaal vindt men op die manier nog niet.

De docent die nu door middel van taakuren op een aantal scholen aan projecten meewerkt, zegt dat er bijvoorbeeld wel goed materiaal komt uit het INVRO-project. Dit heeft volgens hem waarschijnlijk te maken met het feit dat leerkrachten daarbij zelf meewerken aan de ontwikkeling van het materiaal. Verder geeft hij als suggestie dat het een taak van de LPC zou kunnen zijn om te helpen materiaal te verzamelen en overzichtelijk te maken.

4.5. Samenwerking tussen instanties van de officiële en de niet-officiële verzorgingsstructuur.

4.5.1. Wie bezit welke deskundigheid.

Wat betreft de officiële verzorgingsstructuur kunnen we stellen dat de deskundigheid, althans van de LPC, met name onderwijskundige 'topics' betreft.

Men kan begeleiding geven bij leerplannen of projecten hetgeen in het laatste geval bij gebrek aan mankracht vaak neer komt op een indirecte

ondersteuning (bijvoorbeeld via het INVRO-project).

Verder heeft men de mogelijkheid om informatiedagen te organiseren over bijvoorbeeld didactische werkvormen; men kan contacten met de overheid of met instanties coördineren en allerlei praktische adviezen geven over geld of over de opzet van een project.

Wat materiaal betreft is het mogelijk te verwijzen naar wat er al ontwikkeld is. Verder kan men borg staan voor taakuren die elders (zoals bijvoorbeeld bij School en Wereld) worden vervuld.

Een intensievere begeleiding van mondiale vormingsactiviteiten zal met het huidige aantal medewerkers niet mogelijk zijn, maar misschien zou de doorverwijstaak van de LPC op het gebied van mondiale vorming wel wat uitgebreid kunnen worden.

De SLO ontwikkelt modellen voor leerplannen en onderwijsleerpakketten en men heeft zich daarbij geen prioriteiten voor bepaalde leergebieden gesteld (wel voor bepaalde schooltypen namelijk lbo en mavo). Binnen de afdeling mens- en maatschappijwetenschappen werken medewerkers op de gebieden maatschappijleer, economie en gezondheidseducatie. Medewerkers voor aardrijkskunde en geschiedenis zijn er (nog) niet.

Het gaat bij de SLO vooral om een afstemming van de vakken op elkaar en in dat verband vindt men ook een aandachtsgebied als mondiale vorming passen, dat namelijk in diverse vakken steeds terugkeert.

Ook al gaat het bij de SLO om *modellen* toch komt het er vaak op neer dat die modellen geheel worden ingevuld want ze fungeren dan namelijk als prototype om op scholen uit te proberen en bij te schaven.

Naast het zelf ontwikkelen van leerplannen wil men dit ook bij anderen stimuleren en als een soort coördinator optreden tussen mensen (instanties) die daarmee bezig zijn. Het doorverwijzen van scholen naar instanties en personen die met de ontwikkeling van leerplannen en onderwijsleermaterialen bezig zijn past ook binnen hun beleid.

Wat betreft de instanties van de niet-officiële verzorgingsstructuren zien we dat ze zich bijna allemaal richten op scholen die met onderwijsvernieuwingen bezig zijn, met het accent op lbo en mavo. Men stimuleert

processen van bewustwording van mondiale problemen in relatie tot de eigen situatie en heeft daarbij een voorkeur voor projectonderwijs. De medewerkers van dergelijke instanties (weinig vaste krachten en veel vrijwilligers) zijn in de eerste instantie deskundig op het inhoudelijke vlak. Het ontbreekt hen echter nog wel eens aan (vak)didactische deskundigheid. Daarbij moet men natuurlijk wel beseffen dat dit in sommige instanties (en bij het CEVNO altijd) opgevangen kan worden door vrijwilligers die uit de onderwijspraktijk afkomstig zijn. Bij School en Wereld besteden bijvoorbeeld docenten uit de praktijk taakuren om op andere scholen projecten te stimuleren.

De instanties van de niet-officiële verzorgingsstructuur houden zich naast vele andere activiteiten praktisch allemaal met materiaalontwikkeling bezig. Bij een aantal instanties, zoals bijvoorbeeld de Anne Frank Stichting, de Scholengroep Latijns Amerika en het hier verder niet besproken INVRO-project, doet men dit samen met de leerkrachten die bij zo'n project betrokken zijn.

Ook bij diverse andere instanties gaat het er in principe niet om, alleen materiaal uit te geven: men geeft op aanvraag van de school en onder bepaalde voorwaarden (uitbreiding naar andere vakken en continuïteit) ook begeleiding bij de projecten waarin het materiaal wordt gebruikt. (alleen het CEVNO, dat zich in geval van projecten met name op pedagogische academies richt, heeft het voortgezet onderwijs in hoofdzaak materiaal te bieden).

Ook uit materiaal van diverse instanties zoals actiegroepen en landencomité's blijkt, dat de didactische deskundigheid nogal eens tekort schiet (hetgeen ook veel docenten beweren). Vooral voor lbo en mavo zou het niveau vaak te hoog gegrepen zijn.

Het blijkt een gigantische klus te zijn om materiaal te ontwikkelen voor alle niveau's en schooltypen.

4.5.2. Mogelijkheden en wensen om samen te werken.

Samenwerking tussen instanties van de officiële verzorgingsstructuur enerzijds en die van de niet-officiële verzorgingsstructuur anderzijds vindt weinig plaats.

De grotere onderwijsprojecten zoals van de Anne Frank Stichting, het INVRO-project, School en Wereld en het CEVNO hebben wel wat (in de regel informele) contacten met de officiële verzorgingsstructuur.

Men zou bij deze instanties die contacten ook wel graag formeel zien worden. ("dan wordt elkaars deskundigheid erkend en gebruikt").

Medewerkers van andere Perde Wereld instanties, scholengroepen of landen-comité's hebben niet direct behoefte aan die samenwerking. Die contacten zijn dan bijvoorbeeld niet zo gewenst omdat het veel tijd kost en de LPC en de SLO toch geen interesse zouden hebben. Het enige voordeel van zo'n samenwerking zou kunnen zijn dat de instanties van de officiële verzorgingsstructuur zich dan onder druk gezet voelen om ook eens iets aan mondiale vorming te gaan doen, aldus een medewerker van zo'n scholengroep.

Andere meningen van medewerkers van dit soort instanties zijn:

- . De LPC kunnen best dienstverlenend zijn en adviezen geven maar aan een constante bemoeienis van schoolbegeleiders is geen behoefte. Er valt als dit nodig is via informele contacten best aan de gewenste informatie te komen.
- . Samenwerking is wel nuttig, maar andere dingen zijn belangrijker en het is beter zelf direct op scholen te werken.
- . Tot samenwerking is men in principe bereid, maar de officiële verzorgingsstructuur wil die samenwerking niet.
- . Het zou goed zijn wanneer men soms plaatselijke pedagogische centra in het werk op scholen betreft, om de continuïteit van dat werk te garanderen.

Afgezien van de (informele) contacten, met onder andere INVRO, CEVNO en de Anne Frank Stichting, bestaat er met name bij de LPC vanuit beleidsniveau niet veel animo om bijvoorbeeld samen te werken met landencomité's en dergelijke. Er zijn wel *personen* binnen de LPC die dit in principe zouden willen. Men moet echter rekening houden met de pluriforme 'achterban', dat wil zeggen men moet voorzichtig zijn. Men begeeft zich liever niet op een dergelijk inhoudelijk terrein waarbij je duidelijke standpunten moet innemen. Doorverwijzen naar instanties van de niet-officiële verzorgingsstructuur doet men wel voorzover men ermee bekend is en men wil eventueel de contacten tussen die instanties en de scholen tot stand brengen. Men acht het in principe ook nog wel een mogelijke taak van een LPC om advies over werkvormen en dergelijke te geven bij materiaal dat bijvoorbeeld al bij landencomité's is aangevraagd.

Wat betreft de onderlinge samenwerking van instanties van de niet-officiële verzorgingsstructuur kan onder andere gewezen worden op het feit dat een aantal actiegroepen waaronder Venceremos en de Scholengroep Latijns Amerika zijn aangesloten bij het samenwerkingsverband van de scholengroepen in Amsterdam (SASA). Men verzorgt gezamenlijk een brochure voor de scholen waarin men zich presenteert, evenals een open dag in september, waarop leerlingen en leraren kennis kunnen maken met deze actiegroepen, materiaal kunnen bekijken en afspraken voor projecten kunnen maken.

Grotere instanties van de niet-officiële verzorgingsstructuur werken meestal niet samen met landencomité's omdat die wat te specialistisch zouden zijn (namelijk voorlichting geven over één land).

Bij de Anne Frank Stichting zegt men bijvoorbeeld dat samenwerking met landencomité's nog niet tot stand is gekomen, omdat men geen mondiale *voorlichting* wil geven op scholen, maar de inhoudelijke keuze van een thema mede laat bepalen door de behoeften en vragen van leerkrachten en leerlingen. Weliswaar wordt bij landengroepen het accent gelegd op één Derde Wereldland maar vaak zijn de betreffende Derde Wereldlanden in principe geen doel maar een middel om leerlingen bezig te laten zijn met

relaties tussen mondiale problemen en hun eigen situatie. Het streven van deze comités is ook om in dat verband aan te sluiten bij allerlei onderwijsvernieuwingen, zoals vakkenintegratie, projectonderwijs etc. In die zin zou samenwerking met de landencomités dan toch best mogelijk zijn.

4.5.3. Problemen bij eventuele samenwerking.

Alhoewel er instanties zijn die samenwerking tussen de officiële en de niet-officiële verzorgingsstructuur gewenst achten, bestaat wel de angst dat men zich op elkaars terrein begeeft en aan elkaars subsidie komt. Derde wereldinstanties, landengroepen en dergelijke willen in principe zelf direct met een school werken zonder de 'neutrale', 'technische' hulp van de LPC of begeleidingsdiensten.

Afgezien van het soort begeleiding kun je ook wel stellen dat in het algemeen de mogelijkheden en de doelgroepen van de twee soorten instanties verschillen. Bij de LPC zegt men bijvoorbeeld voorzichtiger te zijn ten aanzien van 'de achterban'. Het gaat hierbij om een pluriformiteit van scholen en men mag niets aan die scholen opdringen. Derde wereldinstanties werken daarentegen in de regel met een veel kleiner aantal scholen en stellen daarbij bepaalde eisen aan leraren om intensief mee te werken en bijvoorbeeld het projectonderwijs uit te breiden op die school.

Binnen de niet-officiële verzorgingsstructuur verschillen instanties dan weer in die zin, dat sommige thema's aan de school aanbieden, terwijl andere door middel van samenwerking met leraren en leerlingen tot een keuze proberen te komen die dan weliswaar moet passen binnen de visie van de betreffende instantie.

Bij de LPC zegt men voor een dergelijke intensieve begeleiding geen tijd te hebben. Bovendien wordt er al zoveel op dat terrein gedaan en men wil geen dingen monopoliseren. Inhoudelijke zaken zijn hun terrein niet; je moet dan bovendien duidelijke standpunten innemen en daar is men op de LPC voorzichtig mee. Er zijn ook een heleboel andere onderwijsaanlegenheden die op dit moment prioriteit hebben en daar komt bij dat de medewerkers voor een aantal jaren aan een project verbonden zijn, waar-

door ze niet zo maar op mondiale vorming over kunnen stappen. Binnen de grote landelijke onderwijsprojecten, zoals het middenschoolproject, zijn soms wel mogelijkheden om iets te doen. Daar ontmoeten de twee soorten instanties elkaar dan ook wel eens. Maar in 'gewone' scholen gebeurt dit niet.

Onderlinge samenwerking tussen instanties van de niet-officiële verzorgingsstructuur is niet altijd mogelijk omdat men denkt verschillende doelstellingen te hebben. (al dan niet specifiek op één land gericht terwijl sommige wat meer door middel van materiaalverspreiding hun doel willen bereiken en andere projectonderwijs daarvoor als een voorwaarde zien).

Ook is het een feit dat samenwerking met andere instanties meestal niet bovenaan staat op de prioriteitenlijst en men er vanwege het vele werk vaak niet aan toekomt.

Samenvattend komen we tot het volgende rijtje problemen bij eventuele samenwerking:

- a. concurrentie bij de subsidiëring
- b. verschillende opvattingen over begeleiding
- c. verschillende doelgroepen
- d. verschillende deskundigheden (didactisch vs. inhoudelijk)
- e. te weinig tijd om de samenwerking tot stand te brengen.

4.6. Wensen en suggesties voor de toekomst,

4.6.1. Wensen en suggesties van docenten.

De SLO en de LPC zouden veel meer aan begeleiding bij mondiale vorming moeten doen dan tot nu toe gebeurt. De kloof tussen deze instanties en de praktijk moet hiervoor echter wel kleiner worden, vooral wat betreft de LPC.

De begeleiding zou dan bijvoorbeeld kunnen bestaan uit hulp bij het ontwikkelen, verzamelen, overzichtelijk maken en aanpassen van materiaal.

Dit verzamelen en overzichtelijk helpen maken is erg belangrijk. Er is

namelijk materiaal genoeg aanwezig, maar zeer verspreid bij allerlei instanties en voor een groot deel ongeschikt om direct in de les te kunnen gebruiken. Door flink te kappen, samen te voegen en hier en daar wat toe te voegen, kan materiaal afgestemd worden op een bepaalde groep leerlingen. Docenten hebben echter nauwelijks tijd om zich hiermee bezig te houden.

Zo'n taak als het overzichtelijk maken van materiaal, zou ook door Derde Wereldinstanties uitgevoerd kunnen worden. Die zouden dan wel een gezamenlijk centraal punt moeten hebben waar overzichten geraadpleegd kunnen worden. Het beste zou zijn wanneer men daar niet alleen lijsten en folders kan krijgen, maar dat men er ook gesprekken kan voeren, ervaringen kan uitwisselen en dat er mensen beschikbaar zijn om mee te draaien tijdens een project op school.

Voor zover er toch materiaal ontwikkeld moet worden is het beter dat medewerkers van instanties samenwerken met leerkrachten.

Bepaalde tekortkomingen van het huidige materiaal van bijvoorbeeld landencomité's zoals eenzijdigheid, te moeilijk taalgebruik, te weinig achtergrondinformatie en te weinig ruimte voor kritisch denken en het ingaan op actuele gebeurtenissen, kunnen dan in de toekomst vermeden worden.

Afgezien van het materiaal willen docenten ook graag voorlichting over didactische werkvormen bij een onderwerp als ontwikkelingsproblematiek of informatie over projectonderwijs.

Dit zou een taak voor de LPC kunnen zijn. Voor meer inhoudelijke informatie achten docenten een beter contact met landencomité's en dergelijke van belang.

Samenwerking tussen de instanties van de officiële en niet-officiële verzorgingsstructuur is in verband met een goede voorlichting voor de docenten zeer gewenst.

Veel leerkrachten achten contact met collega's van andere scholen van belang.

Men wil graag ervaringen en materiaal uitwisselen.

Diverse over het land verspreide instanties zouden het in hun takenpakket op kunnen nemen, elk in een bepaalde regio dergelijke contacten tussen scholen te stimuleren en te begeleiden.

Verder is het belangrijk dat instanties van zowel de officiële als de niet-officiële verzorgingsstructuur zich nóg duidelijker presenteren naar de scholen toe en daarbij aangeven wat ze voor het onderwijs kunnen doen. Dit wordt al min of meer gedaan in de grote steden, maar moet ook elders gebeuren.

4.6.2. Wensen en suggesties van de LPC en de SLO.

Scholen kunnen gebruik maken van alle coördinerende kwaliteiten van de LPC. Deze kunnen ook hulp geven bij probleemverheldering, garant staan voor projecten in verband met subsidie e.d., advies geven over werkvormen, doorverwijzen naar andere instanties en bestaand materiaal. Verder kan men zich bezig houden met de verspreiding van opgedane kennis en ervaringen. Met meer mankracht zou men echter meer kunnen doen, bijvoorbeeld materiaal helpen ontwikkelen en overzichtelijk maken.

Samenwerking met meer inhoudelijk gespecialiseerde instanties is dan wel noodzakelijk. Een aantal medewerkers van het APS is hier zeker in geïnteresseerd. Helaas vergt samenwerking zeer moeilijke constructies vanwege verschillende subsidiebronnen e.d. Deze belemmeringen zouden moeten verdwijnen.

Men blijft zich bij de LPC echter voorzichtig opstellen, dat wil zeggen, men wil niets aan de leerkrachten opdringen.

Men vindt dat mondiale vorming niet zomaar als een boodschap van buitenaf de school in kan. Het moet met medewerking en alleen in geval van bereidwilligheid van leerkrachten worden ingebouwd binnen een vak of een leerplan van de school.

Dat het bij de middenschool mogelijk is om mondiale vorming in te voeren als leergebied waar verschillende vakken bij betrokken zijn komt, omdat daar ingrijpende veranderingen in de programma's plaatsvinden en de inhoud van vakken, respectievelijk leergebieden opnieuw wordt doordacht.

De SLO, die zich bezighoudt met leerplanontwikkeling en in dat kader met de afstemming van vakken op elkaar, wil zich niet expliciet toespitsen op mondiale vorming, maar wel zo'n aandachtsgebied binnen de lopende projecten van de sectie mens- en maatschappijvakken proberen te 'bewaken.'

Ook hier vindt men dat het uitgangspunt niet een boodschap mag zijn die een instantie buiten de school aan het onderwijs kwijt moet.

4.6.3. Wensen en suggesties van de niet-officiële verzorgingsstructuur

Medewerkers van de meeste instanties van de niet-officiële verzorgingsstructuur vinden dat mondiale vorming tevens onderwijsvernieuwing moet inhouden, niet alleen wat betreft de inhoud, maar ook qua vorm.

Men vindt dat mondiale vorming niet van bovenaf opgedrongen moet worden, maar in de school zelf moet beginnen. Een goede vorm daarvoor zou projectonderwijs zijn. Dit biedt volgens sommigen ook mogelijkheden om aan te sluiten bij concrete vragen waar leerlingen en leerkrachten mee zitten. Je kunt bijv. beginnen met een thema dat een specifieke groep leerlingen aanspreekt en waar bredere thema's op aan kunnen sluiten.

De meeste instanties willen niet alleen de leerkrachten bereiken die om begeleiding bij projecten e.d. hebben gevraagd, maar via hen en met hun hulp ook anderen. Voor de meesten geldt ook dat men liever enkele intensieve projecten doet dan veel oppervlakkige. Het is daarvoor noodzakelijk dat ook docenten meer tijd (taakuren) krijgen om mee te helpen.

Om de continuïteit en de uitbreiding van het werken op scholen zeker te stellen, is er bij de instanties behoefte aan meer betaalde krachten (van vrijwilligers weet je niet hoe lang je er op kunt rekenen), of andere voorzieningen zoals bijv. de medewerking van een pedagogisch centrum of begeleidingsdienst. Een voorwaarde is dan wel dat die pedagogische centra e.d. zich directer op de praktijk gaan richten. Aan samenwerking met de officiële verzorgingsstructuur is trouwens vanuit sommige instanties wel en vanuit andere juist geen behoefte (wanneer er wel behoefte aan is wil men bijv. pedagogisch didactische ondersteuning). Wel vindt men allemaal dat de officiële verzorgingsstructuur zich meer met mondiale vorming moet gaan bezighouden. Daarbij moet de kloof tussen theorie en praktijk in de toekomst ook kleiner worden.

Een andere manier om de continuïteit van het mondiale vormingswerk op scholen te bevorderen is een goed gestructureerde aanpak, met het accent op schoolwerkplan- en materiaalontwikkeling. Voor een dergelijke goed gestructureerde aanpak is een duidelijke taakverdeling tussen instanties noodzakelijk.

Er zijn instanties die er vanuit gaan dat mondiale vorming geïntegreerd moet worden in het gehele onderwijs en niet binnen een enkel vak. Daardoor wordt het een onderwijsbeleidskwestie en moet ook het ministerie van O&W zich met de stimulering ervan gaan bezig houden.

Wat betreft het leveren van materiaal aan de scholen is bijna iedereen het erover eens dat het onderwijs daar op zich niets aan heeft. Wanneer materiaal vervaardigd of veranderd moet worden, dan moet dit in samenwerking met de leerkrachten gebeuren.

Steeds moet bekeken worden waar in een specifieke onderwijssituatie behoefte aan is. Het materiaal moet ook uitnodigen tot andere werkvormen. Anderzijds bestaat er echter de mening dat je ook materiaal moet ontwikkelen dat in het kader van één vak te gebruiken is. De mensen die dit van mening zijn, vinden tevens dat het problematisch voor het onderwijs is, wanneer boodschappen zich aan het onderwijs komen aanbieden.

De instanties die zich op deze manier aan het onderwijs presenteren willen echter wel anders, maar kunnen naar hun zeggen niet binnen de bestaande structuren opereren. Ook vinden ze dat het werken met projecten een beleid van de school moet worden. Op school moet het werk op den duur van de instanties worden overgenomen, m.a.w. men wil zich graag op de scholen overbodig maken.

Het is belangrijk dat de communicatie tussen mensen die met mondiale vorming bezig zijn (dus ook tussen leerkrachten onderling) gestimuleerd wordt. Regionale centra zouden informatie kunnen verschaffen over wat er in hun regio gebeurt en kunnen doorverwijzen naar personen of naar evaluatieverslagen van projecten.

Landencomité's zouden in de toekomst ook meer moeten gaan samenwerken, opdat bijv. hun materiaal niet te exclusief over één land blijft handelen.

Om mondiale vorming te stimuleren en goed te structureren zou volgens sommigen eens gekeken moeten worden naar wat er in andere landen gebeurt.

5. Opleiding en bijscholing.

5.1. Inleiding

Wanneer geïnventariseerd wordt hoe de ontwikkelingsproblematiek behandeld wordt in het voortgezet onderwijs, komt ook de vraag aan de orde: Hoe komen opvattingen over ontwikkelingsproblematiek van docenten tot stand? Wat leren ze over ontwikkelingsproblematiek in hun opleiding? Een onderzoek naar mondiale vorming in het onderwijs is ons inziens onvolledig als daarin niet teruggegaan wordt naar de opleiding van de leerkracht.

We zijn ons er echter van bewust dat dit een onderzoek op zich is, wat niet mogelijk is in het kader van een inventarisatie in zo'n kort tijdsbestek. Toch zijn er enkele gegevens verzameld door ons met behulp van de enquête en de interviews, en door een groep studenten in het kader van een leeronderzoek, die wij in dit hoofdstuk (5.2. en 5.3.) zullen bespreken. Samenhangend met de vraag naar de aandacht voor ontwikkelingsproblematiek in de opleiding, is de vraag naar behoefte aan bijscholing op dit gebied. Dit zullen wij in 5.4. behandelen.

We beginnen dit hoofdstuk met een korte beschrijving en enkele conclusies uit het deelonderzoek "Mondiale Vorming en de Nieuwe Lerarenopleiding," dat in het kader van deze inventarisatie is uitgevoerd door een groep studenten onder leiding van drs. J. Brands van het Pedagogisch Didactisch Instituut van de Universiteit van Amsterdam. Deze studenten hebben ten behoeve van het studieonderdeel "leeronderzoek" de leerplannen van enkele vaksecties van een vijftal nieuwe lerarenopleidingen in Nederland bestudeerd. Daarbij is gekeken in hoeverre mondiale vraagstukken in die leerplannen aan de orde komen. Het volledige verslag van dit leeronderzoek is te verkrijgen onder de titel "Mondiale vorming en de Nieuwe Lerarenopleidingen" bij het Pedagogisch Didactisch Instituut van de Universiteit van Amsterdam, vakgroep Algemene en Vergelijkende Onderwijskunde.

5.2. Mondiale vorming en de Nieuwe Lerarenopleiding (NLO).

Dit deelonderzoek is uitgevoerd onder leiding van drs. J..Brands door een groep doktoraalstudenten van Algemene en Vergelijkende Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam in het kader van een leeronderzoek. Er is een analyse gemaakt van de wijze waarop op een aantal NLO's toekomstige docenten worden voorbereid op mondiale vorming in het onderwijs. Zij beperkten zich tot de analyse van geschreven materiaal (studiegidsteksten, cursusprogramma's en leerplannen) van de opleidingen tot docent(e) aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer.

Voorzover het schriftelijk materiaal tekortschoot werd door middel van gesprekken aanvullende informatie gevraagd.

De onderzoekers zijn als volgt te werk gegaan. Zij hebben op basis van literatuurstudie een analyseschema opgesteld. Aan de hand van het schema kunnen diverse opvattingen over mondiale vorming worden geplaatst. Voor de drie uit de literatuur (onder andere B. ter Veer) gehaalde visies, te weten de conservatieve, de progressieve en de radicale visie op mondiale vorming is het schema verder ingevuld. De in het analyse-schema gemaakte onderscheidingen tussen de verschillende visies zijn van theoretische aard. Ze zijn niet als zodanig in de praktijk aanwijsbaar.

Het schema werd geoperationaliseerd in een vijftiental vragen.

Het betrof de volgende leerplannen:

Mollerinstituut Tilburg:

1. leerplan Aardrijkskunde
2. leerplan Geschiedenis
3. leerplan Maatschappijleer.

Gelderse Leergangen Nijmegen.

4. leerplan Aardrijkskunde

Lerarenopleiding Zuidwest Nederland Delft

5. leerplan Maatschappijleer
6. leerplan Aardrijkskunde

Lerarenopleiding Ubbo-Emmius Leeuwarden-Groningen

7. leerplan Maatschappijleer
8. leerplan Aardrijkskunde

D'Witte Leli Amsterdam

9. leerplan Aardrijkskunde

10. leerplan Geschiedenis.

Als beperking bij dit onderzoek kan genoemd worden dat het binnen twee maanden afgerond moest zijn. Ook dient niet vergeten te worden dat het een *leeronderzoek* betreft.

Zoals in het verslag van het leeronderzoek al wordt opgemerkt, is het moeilijk algemene conclusies te trekken. Bestudering van de leerplannen geeft een aardige indicatie in hoeverre mondiale vraagstukken überhaupt aan de orde komen. Het geeft nauwelijks inzicht hoe mondiale vraagstukken *behandeld* worden. En nog minder hoe deze vraagstukken *verwerkt* worden. Daarvoor zijn op zijn minst uitvoeriger interviews met de betrokkenen nodig. Observatie van en interviews met toekomstige leerkrachten zowel tijdens hun/haar opleiding als tijdens de stages zouden deze informatie wel kunnen verschaffen. Hier moet echter wel bij bedacht worden, dat over het algemeen de goede voornemens van beginnende leraren 'overwoekerd' worden door aanvangsproblemen als het 'orde houden'. Alleen al daarom zijn verdere ondersteuning en stimulering van docenten *ook na* de opleiding zo belangrijk. Dit aspect komt in het leeronderzoek van de studenten onderwijskunde niet aan de orde. Het leeronderzoek beperkt zich tot de primaire opleiding. Toch zijn er een aantal conclusies te trekken:

- Op alle onderzochte NLO's komt de ontwikkelingsproblematiek aan de orde.

Dit gebeurt voornamelijk in de aardrijkskunde- en maatschappijleeropleidingen. In een enkel geval heeft dat al geleid tot verkennende besprekingen over een subsidieaanvraag bij de N.C.O. Bij de aardrijkskundeopleiding van het Mollerinstituut te Tilburg worden ook reizen gemaakt naar ontwikkelingslanden om de problemen van nabij te zien.

In de geschiedenisopleiding zitten wel elementen, die zich lenen voor behandeling van bepaalde aspecten van het ontwikkelingsvraagstuk (bijvoorbeeld het kolonialisme), maar in vergelijking met de aardrijkskunde wordt er weinig aandacht aan besteed. In Tilburg wil men wel onderzoeken of én hoe aanpassing van de historische informatie aan de reële pedagogische-existentiële situatie van de leerling kan worden bewerkstelligd. Nu wordt het schoolvak geschiedenis nog te veel gekenmerkt door reductie en vereenvoudiging van de wetenschappelijke kennis van de geschiedenis. Dit probleem is echter van algemener onderwijskundige aard.

- De ontwikkelingsproblematiek wordt in de bestudeerde leerplannen vooral geplaatst in het kader van de ongelijke verhouding tussen rijke en arme landen. Daarbij wordt aandacht gevraagd voor de centrum-periferie verhouding tussen rijke en arme landen en voor een centrum-periferie verhouding in de ontwikkelingslanden zelf. Er is bij ontwikkelingslanden sprake van interne en externe uitbuiting. Dat zijn op het eerste gezicht allemaal opvattingen die verwijzen naar een visie die door de onderzoekers als *progressief* omschreven wordt. Opvattingen die met name in de *radicale* visie (interne tegenstellingen in ontwikkelingslanden o.a.) aandacht krijgen, komen op de NLO's niet aan de orde in de leerplannen.

- "De leerlingen worden vooral aangesproken op hun veranderingsbereidheid in verband met een rechtvaardiger internationale orde (progressieve visie). Die veranderingsbereidheid tracht de opleiding te realiseren door kennis (inzicht) aan te dragen over oorzaak en gevolg van de ongelijke mondiale verhoudingen. Op basis van dat inzicht ontwikkelen de leerlingen dan hun houding (en bepalen zij hun keuze). Dat leidt tot handelen (wel of niet gericht op verandering)" (Verslag van het leeronderzoek blz. 135).

Het kennen-kiezen-handelen is een veel voorkomend schema. Het wordt al bijna als een vaststaand didactisch principe beschouwd. Terecht stellen de onderzoekers daar vraagtekens bij. Zij vragen zich af hoe deze gedragsaspecten samenhangen en of ze wel steeds in deze volgorde voorkomen. Dit is echter ook een probleem van algemene onderwijskundige aard en slaat niet alleen op mondiale vorming.

- Op de NLO's wordt een verscheidenheid aan werkvormen gehanteerd (colleges, onderzoek, projectonderwijs, veldwerk etc.) In de praktijk blijkt een bepaalde werkvorm binnen meerdere visies een rol te kunnen spelen. Toch is er, in de leerplannen althans, weinig te vinden dat de aanstaande leerkrachten 'oefent' in mondiale vorming als onderwijs principe. In enkele gevallen wil of kan met nog niet op systematische wijze de vak-scheiding doorbreken, zelfs op het gebied van de mondiale vorming.

5.3. Docenten over de ontwikkelingsproblematiek in hun opleiding

Na de gegevens uit het leeronderzoek (5.2.) zullen we nu de gegevens over de opleiding van de docenten bespreken, die wij zelf verzameld hebben met de enquête en de interviews.

Op de vraag in de enquête welke opleiding men heeft gevolgd, was het mogelijk meerdere antwoorden te geven. De helft van de docenten heeft in ieder geval een universitaire opleidingen gevolgd, 30% in ieder geval de Pedagogische Academie, 25% een M.O. opleiding en 4% heeft aan een Nieuwe Lerarenopleiding (NLO) gestudeerd.

Van de docenten met een M.O. opleiding, Nieuwe Lerarenopleiding of een universitaire opleiding, zegt iets meer dan de helft dat er in hun opleiding *wel* aandacht aan de ontwikkelingsproblematiek is besteed. Van de docenten met een opleiding aan de Pedagogische Academie zegt iets minder dan de helft dat er in hun opleiding aandacht aan ontwikkelingsproblematiek is besteed.

Over de geïnterviewde docenten hebben we de volgende gegevens:

- Universitaire opleiding	4x
- Pedagogische Academie	3x
- Nieuwe Lerarenopleiding	1x
- M.O. opleiding	2x
- Katechese opleiding	1x
- Academie voor Lichamelijke Opvoeding	1x
- onbekend	1x

De geïnterviewde docenten met een universitaire opleiding hebben alleen inhoudelijke informatie over ontwikkelingsproblematiek in hun opleiding gehad en bij aanvullende colleges vakdidactiek algemene didactische informatie. Er is echter geen aandacht besteed aan mondiale vorming, noch aan mogelijke werkvormen bij mondiale vorming. Dit laatste geldt ook voor de andere bovengenoemde opleidingen.

Alle geïnterviewde docenten menen dat zeker aan mondiale vorming al in de opleiding meer aandacht besteed moet worden met de daarbij behorende didactische aspecten.

Twee geïnterviewde docenten zeggen dat mondiale vorming in de opleiding alleen "aangestipt" moet worden en dat diepgaande informatie hierover pas nuttig is als de leerkracht eenmaal in de praktijk werkt.

5.4. Docenten over bijscholing

Wanneer gevraagd wordt in de enquête of docenten ook zelf behoefte hebben gehad aan meer informatie over ontwikkelingsproblematiek, antwoordt 43% "ja" en 39% "nee" (de rest vult niets in). Als we kijken naar de opleidingen van deze docenten, dan blijkt dat alleen degenen met een universitaire opleiding voor het merendeel *geen* behoefte hebben aan meer informatie over ontwikkelingsproblematiek. Van de docenten met een andere opleiding (M.O., P.A. of NLO) zegt de meerderheid er wel behoefte aan te hebben.

Op welke manier komen docenten aan informatie over ontwikkelingsproblematiek?

Tabel 5. Verschillende mogelijkheden om aan informatie over ontwikkelingsproblematiek te komen en percentages van docenten die van deze mogelijkheden reeds gebruik gemaakt hebben (N=164)

mogelijkheden	wel gebruikt	niet gebruikt	geen antwoord
1. Abonnement op tijdschrift	72	16	12
2. Intensief contact met comité of actiegroep	21	60	19
3. In de vorm van een cursus	12	69	19
4. Regelmatig overleg met docenten van andere scholen	15	66	19
5. Bijwonen van studiedagen met vak- genoten	20	60	20
6. Raadplegen van materiaal dat op school aanwezig is	51	32	17

In tabel 5 zien we dat docenten vooral hun informatie over ontwikkelingsproblematiek halen uit tijdschriften en materiaal dat op school aanwezig is. In de enquête is tevens gevraagd of men bovenstaande mogelijkheden geschikt vindt om informatie over ontwikkelingsproblematiek te verkrijgen. Deze gegevens zijn te vinden in tabel 6.

Tabel 6. Verschillende mogelijkheden om aan informatie over ontwikkelingsproblematiek te komen en percentages van docenten die dit een geschikte manier vinden (N=164)

mogelijkheden	wel geschikt	niet geschikt	geen antwoord
1. Abonnement op een tijdschrift	72	7	21
2. Intensief contact met comité of actiegroep	35	33	32
3. In de vorm van een cursus	53	18	29
4. Regelmatig overleg met docenten van andere scholen	42	24	34
5. Bijwonen van studiedagen met vakgenoten	52	15	33
6. Raadplegen van materiaal dat op school aanwezig is	67	8	25

In tabel 6 zien we dat de meeste docenten het krijgen van informatie uit materiaal op school of uit een tijdschrift een geschikte manier vinden. Ook een cursus of het bijwonen van studiedagen met vakgenoten wordt door de helft van de docenten geschikt gevonden.

Over het intensieve contact met een landencomité of actiegroep lopen de meningen uiteen. Eénderde van de docenten vindt dit een geschikte manier. Opvallend hierbij is het aantal docenten dat geen antwoord geeft op deze vraag (32%). Dit kan wijzen op een onduidelijkheid in de vraag: men kan zich afvragen *wat* een intensief contact inhoudt. In de interviews zijn we op dit punt dieper ingegaan. De helft (7) van de geïnterviewde docenten heeft een intensief contact met een Derde Wereld instantie (gehad). Dit bestond dan vooral uit begeleiding van een project op school. Al deze docenten waren tevreden over deze vorm van contact met een Derde Wereld instantie. Ook uit de interviews blijkt dat men niet tevreden is over de mate en de manier waarop mondiale vorming aan de orde is geweest tijdens de opleiding. Goede voorlichting tijdens de opleiding zal de behoefte aan nascholing wel verminderen, maar zeker niet doen verdwijnen. Immers, zoals tijdens de interviews werd opgemerkt, ontstaat de meeste behoefte pas wanneer men wer-

kelijk als leerkracht in de praktijk werkt. Vandaar dat bijna alle geïnterviewde docenten vinden dat in een bijscholingscursus de meeste nadruk moet liggen op de praktische aspecten van mondiale vorming. Dat zijn onder andere: werkvormen, de grootte van de groep leerlingen, keuze van materiaal, samenwerking met collega's, reacties van ouders, enz. Bij de geïnterviewde docenten blijkt daarom ook behoefte aan een vorm van overleg met docenten van andere scholen.

5.5. Suggesties van docenten over bijscholing

- Een cursus waarin naast inhoudelijke informatie over mondiale vorming de meeste nadruk komt te liggen op de didactische aspecten en praktische problemen van mondiale vorming.
- Een regelmatig overleg met docenten van andere scholen over met name de praktische kanten van mondiale vorming.
- Studiedag(en) met eigen collega's op school vóór het starten van een schoolproject.
- Schriftelijke informatie over mondiale vorming, bijvoorbeeld in een tijdschrift of boekje.
- Een "marktdag" of materialenbeurs.
- Een intensieve cursus, waar alleen aan mee gedaan wordt als daar vrijstelling voor wordt gegeven.
- Verschillende cursussen voor docenten die les geven op één bepaald schooltype met overeenkomstige ervaringen.
- Gelegenheid om te kijken wat er op andere scholen (bijvoorbeeld in de regio) wordt gedaan en wat daar voor materiaal (bijvoorbeeld zelfgemaakt) aanwezig is.

6. CONCLUSIES EN SUGGESTIES

6.1. Conclusies

Er zijn een aantal conclusies te trekken uit de gegevens die zijn verzameld in dit onderzoek. We zullen deze conclusies beschrijven aan de hand van de volgende onderwerpen:

- 1) Opvattingen van docenten over mondiale vorming op school.
- 2) Het lesmateriaal.
- 3) De verzorgingsstructuur.
- 4) De opleiding van docenten.

6.1.1. Opvattingen van docenten over mondiale vorming op school

Zoals in hoofdstuk 2 is beschreven bestaan er bij de in dit onderzoek betrokken docenten verschillende opvattingen over mondiale vorming. Er zijn een aantal aspecten gevonden aan de hand waarvan deze verschillen te beschrijven zijn:

a) *Ligt de nadruk meer op kennisaspecten of meer op vormende aspecten?*

De groep docenten die vindt dat kennisaspecten belangrijker zijn bij mondiale vorming, legt meer de nadruk op het onderwerp dat behandeld wordt. Zij spreken meestal niet over mondiale vorming, maar over "het onderwerp ontwikkelingsproblematiek". Bij de behandeling van die onderwerpen gaat het om het duidelijk maken van de problematiek der ontwikkelingslanden en de mogelijke oplossingen. Daarbij wordt op de eerste plaats informatie gegeven over het Derde Wereld land of gebied en de daar bestaande problematiek. Op de tweede plaats wordt getracht de leerlingen inzicht te geven in de mogelijkheden om een aantal problemen in die landen op te lossen.

De docenten bij wie bij mondiale vorming de nadruk op het vormende aspect ligt, vinden het onderwerp minder belangrijk. Wat het onderwerp ook is (ontwikkelingsproblematiek, oorlog en vrede, bewapening, kern-energie, milieu) het gaat op de eerste plaats om de vorming van een attitude (ook wel genoemd een proces van bewustwording of mentaliteits-

verandering). Deze attitude is vooral gericht op een positieve houding van mensen ten opzichte van elkaar. Dat betekent dat in de les ook veel nadruk ligt op het ontwikkelen van sociale vaardigheden. Daarbij wordt het belangrijk geacht dat leerlingen inzicht krijgen in mondiale maatschappelijke situaties in relatie tot hun eigen maatschappelijke situatie.

Om de suggestie te vermijden dat er slechts twee groepen docenten zijn gevonden, moet hierbij het volgende opgemerkt worden:

De bovengenoemde twee opvattingen zijn extremen. Een grote groep docenten in ons onderzoek heeft een opvatting die tussen bovengenoemde in ligt. Dat wil zeggen, dat deze docenten, afhankelijk van bijv. de groep leerlingen, het onderwerp of de eigen interesse, soms de kennisaspecten benadrukken, dan weer de vormende aspecten, of andersom.

Tevens zijn er docenten die menen dat beide aspecten op een bepaald moment even belangrijk zijn.

Wat betreft de hoeveelheid docenten die bovenstaande opvattingen hanteert, kunnen we geen absolute aantallen geven. Wel kunnen we de volgende uitspraak doen:

In dit onderzoek is gebleken dat de groep docenten met de opvatting dat de vorming van een attitude het meest benadrukt moet zijn bij mondiale vorming, het kleinst is. Tevens hebben wij de indruk dat deze groep groeiende is. De docenten die, afhankelijk van een aantal omstandigheden, soms de kennisaspecten benadrukken, dan weer de vormende aspecten, vormen in dit onderzoek de grootste groep.

b) *Is mondiale vorming vakgebonden?*

De vraag of mondiale vorming wel of niet vakgebonden is, is een tweede aspect dat het verschil in opvattingen over mondiale vorming kenmerkt. Met 'vakgebonden' bedoelen we hier (inhoudelijk) gebonden aan één enkel vak, of aan meerdere specifieke vakken.

Docenten die menen dat bij mondiale vorming attitude-vorming benadrukt moet worden, vinden dat dat aspect in elk vak aan de orde kan komen. Bewustwording van jezelf als 'mondiaal mens' kan volgens hen altijd plaatsvinden. Het leren erkennen van andere culturen kan tijdens elk lesuur voorkomen. Zeker wanneer er leerlingen met verschillende culture-

le achtergrond bij elkaar in de klas zitten. Een treffend voorbeeld hiervan wordt gegeven door een wiskunde-docent die de buitenlandse kinderen laat uitleggen aan de Nederlandse kinderen, hoe zij bijv. geleerd hebben vermenigvuldigingen uit te rekenen.

Een andere (grotere) groep docenten meent dat mondiale vorming niet in elk vak hoeft voor te komen of zelfs kan voorkomen. Deze docenten menen dat er een aantal vakken zijn waarin mondiale thema's het best behandeld kunnen worden. Dit zijn dan meestal de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer, godsdienst en economie. Docenten die vinden dat bij mondiale vorming de meeste nadruk ligt op de behandeling van het onderwerp (en de kennisaspecten), menen dan ook dat een onderwerp vakgebonden is.

Slechts een klein aantal docenten meent dat mondiale vorming gebonden is aan één enkel vak, waarbij meestal het vak maatschappijleer wordt genoemd.

Mondiale vorming zélf als apart vak, wijzen veel docenten in dit onderzoek af. Verschillende argumenten komen naar voren, zoals o.a.:

- Mondiale vraagstukken hebben met meerdere vakinhouden te maken, zodat bij mondiale vorming als apart vak overlappingsen gaan ontstaan met de stof van andere vakken.
- Als die aspecten van andere vakken bij het vak mondiale vorming behandeld moeten worden, wie is er dan bevoegd voor een vak als mondiale vorming?
- Je kunt de behandeling van mondiale vraagstukken niet begrenzen binnen één uur per week en er daarna niet meer op terugkomen. Ditzelfde argument geldt voor attitude-vorming en het aanleren van sociale vaardigheden.
- Het gevaar wordt groot dat docenten van andere vakken vaker een onderwerp van zich afschuiven "omdat het bij mondiale vorming wel behandeld zal worden".

c) *De verhouding docent - leerling in de klas*

Het derde aspect dat te maken heeft met de opvatting van mondiale vorming, is de verhouding docent - leerling in de klas. Dit aspect is in dit onderzoek bekeken in de diactische werkvormen die docenten hanteren bij mondiale vorming.

Een groep docenten meent dat mondiale vorming het meest geschikt is (of soms zelfs bij uitstek) voor andere werkvormen dan de traditionele klassikale werkvormen. Een kleine groep is het meest voor projectonderwijs (dat verschillende betekenissen blijkt te hebben). De grootste groep docenten hanteert echter de klassikale (frontale) werkvorm, afgewisseld met groepswork. Redenen om andere werkvormen niet te gebruiken zijn niet zozeer omdat die ongeschikt zouden zijn, maar veeleer:

- praktische problemen
- onbekendheid met de didactiek.

Projectonderwijs als belangrijkste werkvorm komt slechts op enkele scholen voor.

Het bovenstaande in ogenschouw nemend kan gezegd worden dat de docenten in dit onderzoek géén éénduidige opvatting over mondiale vorming hebben. Er bestaan uiteenlopende opvattingen over mondiale vorming, afhankelijk van een aantal aspecten. De belangrijkste aspecten zijn:

- a) mate van benadrukken van kennisaspecten of vormende aspecten;
- b) vakgebondenheid van mondiale vorming;
- c) verhouding docent - leerling.

Hierbij dient nog opgemerkt te worden dat wij het verschil in visie op de ontwikkelingsproblematiek als één van de oorzaken van de diverse opvattingen beschouwen. In het kort kenmerkt zich dit verschil in visie in de mate waarin de ontwikkelingsproblematiek wordt gezien als probleem van en binnen de ontwikkelingslanden zelf of ook binnen onze eigen maatschappij.

Het naast elkaar bestaan van verschillende opvattingen over mondiale vorming heeft tot gevolg dat er niet in absolute zin geconcludeerd kan worden dat er veel of weinig aan mondiale vorming wordt gedaan in het voortgezet onderwijs. Wanneer de bovenstaande drie aspecten bekeken worden kunnen we het volgende zeggen:

De opvattingen dat mondiale vorming vooral het vormen van een attitude is, in alle vakken kan voorkomen en waarvoor projectonderwijs de meest geschikte werkvorm wordt geacht, komen het minst voor in ons onderzoek.

De opvattingen dat bij mondiale vorming zowel attitude-vormende aspecten als kennisaspecten belangrijk zijn, dat mondiale vorming zeker wat betreft de kennisaspecten en de inhoud van het onderwerp vakgebonden is en dat voor

mondiale vorming in principe elke werkvorm geschikt is, komen het meest voor. Voor de meeste docenten zijn mondiale vraagstukken wel belangrijk, maar zij komen er in de praktijk veelal uit tijdgebrek onvoldoende aan toe.

Tenslotte willen we nog opmerken dat voor ons, als onderzoekers, is gebleken dat de aandacht in het voortgezet onderwijs voor mondiale vorming en ontwikkelingsproblematiek, groter is dan wij aan het begin van deze inventarisatie hadden verwacht.

6.1.2 Het lesmateriaal

Een algemene conclusie is dat in dit onderzoek de meeste docenten ontevreden zijn over het lesmateriaal dat gebruikt wordt bij mondiale vorming. De ontevredenheid geldt in meerdere mate voor de lesboeken en in mindere mate voor het extra lesmateriaal dat veelal afkomstig is van Derde Wereld instanties.

De belangrijkste klacht over dit extra lesmateriaal is, dat het niet direkt in de klas gebruikt kan worden. Het is vaak te moeilijk, onvolledig of ongeschikt voor één of meerdere werkvormen. In vele gevallen moet het herschreven worden, of stelt de docent zelf iets samen uit de verschillende materialen. Dit laatste is vaak noodzakelijk, omdat de docenten, zoals zij zeggen, hun eigen leerlingen het beste kennen. Het grootste probleem bij het zelf samenstellen van lesmateriaal is tijdgebrek.

Daarentegen zijn docenten wel positief over lesmateriaal dat is samengesteld door Derde Wereld instanties samen met leerkrachten die het meestal zelf uitgeprobeerd hebben.

Een ander probleem is de bereikbaarheid van het extra lesmateriaal. Hoewel in eerste instantie (nl. in de enquête) de meeste docenten zeiden geen moeite te hebben met het vinden van materiaal, bleek bij navraag (in interviews) dat men wel moeite heeft met het vinden van geschikt materiaal. Met geschikt wordt dan ondermeer bedoeld: aangepast aan het niveau van leerlingen van een bepaald schooltype, geschikt om voor verschillende werkvormen te gebruiken en waarin vragen voorkomen die stimuleren tot het vormen van een eigen mening.

De ontevredenheid over de schoolboeken uit zich ondermeer in het aanvragen van extra materiaal (65% van de docenten doet dat). Veel voorkomende klachten over de inhoud van schoolboeken die betrekking hebben op de ontwikkelingsproblematiek zijn:

- de stof richt zich niet op de belevingswereld van de leerlingen;
- de stof is niet gericht op zelfwerkzaamheid van de leerlingen;
- de leerlingen worden niet aangezet tot een kritische houding.

Dit komt overeen met de conclusies van de in dit onderzoek uitgevoerde inhoudsanalyse van enkele schoolboeken. Daarin kwam naar voren dat er te weinig mogelijkheden in de stof aanwezig zijn voor leerlingen om zich concreet iets voor te stellen bij de ontwikkelingsproblematiek. Daarnaast werd ook gevonden dat in de meeste geanalyseerde boeken de leerlingen te weinig worden aangezet tot het vormen van een eigen mening over de problematiek. Bovendien bleken de hoofdstukken van de geanalyseerde schoolboeken niet vrij te zijn van ethnocentrische uitspraken.

In het kort kan gezegd worden dat er genoeg lesmateriaal te krijgen is voor docenten, maar dat het in veel gevallen ongeschikt is om direct te gebruiken. De laatste tijd wordt er (nog op kleine schaal) materiaal gemaakt waar docenten die die bekend is, positief op reageren. Het kenmerk van dit materiaal is, dat het gemaakt is samen met en getoetst door leerkrachten zelf.

6.1.3. De verzorgingsstructuur

De officiële verzorgingsstructuur

De bij dit onderzoek betrokken instanties, de 3 Landelijke Pedagogische Centra (APS, KPC en CPS) en de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) hebben geen van alle een aparte afdeling of medewerker voor begeleiding van mondiale vorming. Bij het APS en KPC wordt gezegd dat zij geen inhoudelijke begeleiding geven. Daarentegen zijn er bij de LPC wel medewerkers die vanuit hun werk te maken hebben met mondiale vorming op school, bijv. bij didactische begeleiding van projecten. Bij de SLO is men bij de sectie mens- en maatschappijwetenschappen van mening dat mondiale vorming een 'aandachtsgebied' moet worden in hun werk. Dat betekent dat de aandacht voor mondiale vorming bij deze vier instanties vooral afhankelijk is van de mogelijkheden binnen de lopende projecten. In dit onderzoek is gebleken, dat er slechts sporadisch sprake is van contacten met de LPC of de SLO. In enkele gevallen is men zeer tevreden over deze contacten, in andere gevallen minder tevreden.

De niet-officiële verzorgingsstructuur

Met Derde Wereld instanties hebben docenten daarentegen vaker contact. Met name over de inhoudelijke informatie van deze instanties zijn docenten heel tevreden. In mindere mate is men tevreden over de didactische begeleiding van enkele van deze instanties (en over de didactische aspecten van het materiaal).

Bij de door ons onderzochte instanties bestaat in het algemeen een positieve indruk ten aanzien van hun werk op scholen. Het onderwijs gaat bij deze instanties een steeds belangrijker doelgroep worden. Bij een aantal zijn aparte afdelingen ontstaan (scholengroepen) of er worden aparte "onderwijs"-medewerkers aangetrokken.

Het probleem van de didactische ondeskundigheid wordt bij deze instanties wel erkend, met het gevolg dat men voor het werk opscholen medewerkers in dienst neemt uit de onderwijspraktijk of soms een onderwijskundige. Met name docenten buiten de grote steden zijn vrij onbekend met wat landencomité's e.d. nog meer kunnen doen voor het onderwijs, behalve het verzorgen van materiaal.

Samenwerking tussen instanties uit de officiële en de niet-officiële verzorgingsstructuur

We zien dat vooral de didactische begeleiding in het onderwijs wordt verzorgd door de officiële verzorgingsstructuur en dat Derde Wereld instanties deskundig zijn op inhoudelijk gebied. Een optimale begeleiding van mondiale vorming in het onderwijs zou kunnen ontstaan wanneer instanties uit de officiële en niet-officiële verzorgingsstructuur hun deskundigheid zouden combineren en in samenwerking de begeleiding van mondiale vorming in het onderwijs zouden verzorgen.

Echter, bij een aantal instanties van beide zijden is die behoefte tot samenwerking er zeker niet. Redenen zijn dan vaak: verschil in doelgroep, verschil in opvatting over mondiale vorming, verschil in de manier waarop gewerkt wordt, en het gevaar om de relatief onafhankelijke positie te verliezen. De LPC zeggen geen tijd te hebben voor intensieve begeleiding, de niet-officiële instanties zeggen geen behoefte te hebben aan puur technische adviezen.

Bij enkele instanties in dit onderzoek bestaat (bij individuele medewerkers) die bereidheid tot samenwerking wel. In sommige gevallen heeft dit tot gevolg gehad dat er informele contacten zijn ontstaan.

Ook hier kan geconcludeerd worden dat contacten of samenwerking bij mondiale vorming tussen instanties van de officiële en niet-officiële verzorgingsstructuur vooralsnog alleen kunnen ontstaan op basis van interesse en bereidwilligheid van individuele medewerkers.

6.1.4. De opleiding van docenten

Mondiale vorming is geen aparte opleiding, noch een apart vak in de opleiding van docenten. In enkele opleidingen komen mondiale vraagstukken of de ontwikkelingsproblematiek wel voor als apart onderwerp waar inhoudelijk op in wordt gegaan. Echter, aan de didactische aspecten van mondiale vorming wordt nog nauwelijks aandacht besteed. Veel docenten in dit onderzoek menen dat ook dat hun opleiding in gebreke is gebleven w.b. mondiale vorming, met name de didactische aspecten.

De behoefte aan meer informatie is om deze reden groot (zeker voor docenten voor wie mondiale vorming een hoge prioriteit heeft).

Waarom in de opleidingen tot nu toe nog maar weinig aandacht aan mondiale vorming wordt besteed, is in dit onderzoek niet aan de orde geweest.

Er bestaat echter wel de indruk dat w.b. enkele Nieuwe Leraren Opleidingen de aandacht voor mondiale vorming zowel bij studenten als medewerkers steeds groter aan het worden is.

6.2. Suggesties

De bedoeling van deze inventarisatie is niet alleen geweest het in kaart brengen van de huidige situatie op het gebied van mondiale vorming in het voortgezet onderwijs, maar ook het inventariseren van knelpunten, behoeften en wensen ter verbetering van deze situatie.

Aan het eind van ieder hoofdstuk zijn deze punten vermeld, betrekking hebbend op het betreffende onderwerp en afkomstig van personen uit de onderzochte groepen. Hierbij zijn problemen naar voren gekomen die meer algemeen van aard zijn, maar niettemin het vermelden waard.

Hieronder zullen wij een aantal suggesties doen ter verbetering van de situatie op het gebied van mondiale vorming in het voortgezet onderwijs. Bij de formulering van de suggesties is rekening gehouden met de gegevens uit dit onderzoek en de behoeften en wensen van de onderzochte groepen. We zullen zoveel mogelijk de lijn van de hiervoor beschreven conclusies proberen te volgen.

6.2.1. Meer informatie voor docenten

"Wat is mondiale vorming en hoe doe je dat ...?"

Een belangrijk gegeven uit dit onderzoek is het bestaan van verschillende opvattingen over mondiale vorming en de prioriteit die de docent aan mondiale thema's geeft.

Dit heeft tot gevolg dat docenten verschillen in hun behoeften en wensen. In het algemeen kan gezegd worden dat er behoefte is aan *meer informatie*, maar al naar gelang de opvatting over mondiale vorming en de prioriteit die men eraan geeft, is er verschil in het *soort* informatie dat men wil. Informatie kan op verschillende manieren gegeven worden: in een cursus, in een werkgroep, op een symposium of congres, in boekvorm of in een tijdschrift. Een aantal van deze mogelijkheden zullen we hieronder bespreken.

a. Cursus

Veel docenten staan positief tegenover een "bijscholingscursus", mits deze niet teveel tijd en geld gaat kosten. Men zou kunnen denken aan regionaal georganiseerde cursussen. Wat betreft de kosten zou er een

regeling getroffen moeten worden om de onkosten voor de deelnemers zo laag mogelijk te houden.

De frequentie van de bijeenkomsten is afhankelijk van de behoefte en tijd van de docenten.

De volgende informatie kan gegeven worden in zo'n cursus:

- Wat kan men verstaan onder mondiale vorming?
- Wat is het belang van mondiale vorming?
- Welke thema's vallen onder mondiale vorming?
- Hoe worden die thema's door de leerkracht gekozen?
- Welke didactische werkvormen zijn er?
- Wat voor extra materiaal kan gebruikt worden bij mondiale vorming?
- Waar (en hoe) is geschikt materiaal te krijgen?
- Hoe maak je als leerkracht zelf materiaal voor mondiale vorming?
- Welke instanties kunnen begeleiding geven bij mondiale vorming?
- Wat doen Derde Wereld instanties voor het onderwijs en waar zijn ze te vinden?

Zoals hiervoor al is vermeld, willen docenten verschillende soorten informatie, al naar gelang hun opvatting over mondiale vorming en de prioriteit ervan. Niet iedereen heeft behoefte aan alle hierboven genoemde informatie. Er zouden dus verschillende cursussen naast elkaar kunnen lopen, waar steeds een ander thema aan de orde komt. Zoals bijv. een cursus over materiaal-ontwikkeling, een cursus waarin vooral de theoretische achtergrond van bepaalde thema's belicht wordt, en een cursus over didactische werkvormen. Behalve het naast elkaar lopen van cursussen met ieder een ander thema, kunnen deze thema's ook in één cursus van langere duur worden besproken. Op deze manier kunnen de docenten intekenen op één of meerdere onderdelen van zo'n cursus.

Het voordeel van een cursus is het volgende:

Er wordt voorzien in een behoefte van veel docenten om contact te hebben over mondiale vorming met collega's van andere scholen. Vooral het kunnen uitwisselen van praktische ervaringen met projecten, ervaringen met materiaal of met bepaalde instanties, zou volgens docenten een nuttig effect hebben.

Ook wordt in een cursus samenwerking met collega's op dezelfde school

gestimuleerd, waardoor, als daar behoefte aan is, een betere afstemming van de vakinhouden kan plaatsvinden.

Het nadeel van een cursus is dat er enige motivatie aanwezig moet zijn om eraan deel te nemen. Dat betekent dat met een cursus vaak alleen die docenten bereikt worden die al bezig zijn met mondiale vorming en daar een hoge prioriteit aan geven. Om ook die docenten te bereiken die deze motivatie (nog) niet hebben of om welke reden dan ook niet willen of kunnen deelnemen, zou een andere vorm gezocht moeten worden.

Daar zullen wij in "d" en "e" op terugkomen.

b. Werkgroep

Hiermee bedoelen we een regelmatig overleg tussen docenten van verschillende scholen om ervaringen met mondiale vorming in het onderwijs te bespreken. In zo'n overleg wordt minder informatie door een "deskundige" gegeven, maar meer informatie van docenten aan elkaar.

Deze vorm zou geschikt kunnen zijn voor docenten die in hetzelfde vak lesgeven, maar dit is niet noodzakelijk. Vooral als het in zo'n overleg gaat over afstemming van verschillende vakinhouden of over projecten waaraan meer vakken meedoen, is het zinrijk als aan zo'n werkgroep verschillende vakdocenten deelnemen.

c. Symposium of congres

Hiermee wordt bedoeld een landelijke, eenmalige bijeenkomst, variërend van 1 tot enkele dagen. Deze vorm is vooral geschikt voor docenten (of andere belangstellenden) die geen tijd of andere bezwaren hebben om aan een cursus van langere duur deel te nemen.

d. Het uitgeven van boeken

Alle informatie onder "cursus" genoemd, zou ook in een brochure of boek kunnen verschijnen. Hierin zouden dan voorbeelden gegeven kunnen worden van verschillende manieren waarop aan mondiale vorming wordt gedaan op school, evenals voorbeelden van materiaal en verschillende werkvormen.

Hierbij worden dan bijv. ook praktische tips en suggesties geplaatst. Ook een lijst van adressen mag hierin niet ontbreken.

Tenslotte kan ook een aankondiging van eventueel te volgen cursussen vermeld worden.

Dit boekje kan op deze manier tevens als lesmateriaal dienen voor de hierboven beschreven cursussen.

Een ander voordeel is dat hiermee ook de docenten bereikt kunnen worden die om een of andere reden niet aan een cursus willen of kunnen deelnemen.

e. Informatie in een tijdschrift

Een (vak-)tijdschrift bereikt veel lezers. In dat tijdschrift zou bijv. in een vervolgserie bovengenoemde punten behandeld kunnen worden. Ook geschikt voor een tijdschrift is het publiceren van eigen ervaringen van docenten met mondiale vorming. Daarbij kunnen allerlei praktische zaken aan bod komen waar men ervaring mee heeft gehad.

6.2.2. Lesmateriaal

"Materiaal is niet geschikt...."

Om verbetering te brengen in de situatie van het lesmateriaal, zouden de officiële uitgeverijen nog meer aandacht moeten besteden aan klachten en suggesties van leerkrachten. Het is vaak niet voldoende als een uitgeverij samenwerkt met ex-leerkrachten (zoals nu vaak het geval is) omdat dan snelle veranderingen niet opgemerkt worden. Ook zou de inhoud van schoolboeken meer aangepast kunnen worden aan andere werkvormen.

Wat betreft het extra materiaal afkomstig van Derde Wereld instanties het volgende:

Een aantal instanties stelt uitsluitend materiaal samen in samenwerking met leerkrachten, maar dit gebeurt niet overal. Met het gevolg dat materiaal dan vaak te moeilijk taalgebruik bevat voor de onderbouw en didactische gebreken vertoont.

"Goed materiaal is moeilijk te vinden...."

Hoewel in het algemeen de docenten in dit onderzoek het er over eens

zijn dat er genoeg lesmateriaal te krijgen is, zijn er twee problemen:

- men weet vaak niet welke Derde Wereld instanties er in de buurt zijn;
- men weet vaak niet waar materiaal geschikt voor een bepaalde werkvorm, voor een bepaald type leerlingen, en over een bepaald onderwerp te krijgen is.

Voor beide problemen geldt dat de Derde Wereld instanties meer bekendheid moeten geven aan het soort materiaal dat zij te bieden hebben of mee kunnen helpen samenstellen.

Een aantal Derde Wereld instanties richt zich bijv. in hun werk op een bepaald schooltype of een bepaalde werkvorm. Docenten uit dat schooltype of werkend met die werkvorm zouden contact met die specifieke instantie kunnen zoeken.

Een suggestie om meer bekendheid te geven aan het werk van Derde Wereld instanties zou een verbeterde adressenlijst kunnen zijn. Eventueel een apart boekje per regio, met voorbeelden van materiaal, informatie over het werk op scholen, op welk schooltype zij zich richten, enz. Een andere mogelijkheid is een "open marktdag". In enkele grote steden wordt dit al met succes gedaan. Op zo'n marktdag, waar zoveel mogelijk Derde Wereld instanties aan mee doen, kunnen docenten informatie inwinnen, over ervaringen praten en materiaal bekijken. Zo'n marktdag zou bijv. tevens gecombineerd kunnen worden met een symposium of congres.

"Er is niet genoeg tijd om zelf materiaal te maken...."

In dit onderzoek is gebleken dat veel docenten het zelf samenstellen van lesmateriaal een noodzakelijk, prettige, maar tijdrovende bezigheid vinden. Om deze taak enigszins te verlichten, maar niet geheel te ontnemen, zouden instanties uit de verzorgingsstructuur begeleiding kunnen geven. Enkele Derde Wereld instanties doen dit al, bijv. als onderdeel van begeleiding bij een project. Maar ook instanties als de LPC en de SLO zouden dit in hun takenpakket kunnen opnemen.

Ook in bovengenoemde cursus of boek en tijdschrift, zou informatie gegeven kunnen worden over het zelf samenstellen van materiaal.

Tenslotte willen we hier ook de suggestie vermelden om docenten voor deze activiteiten meer taakuren te verlenen.

6.2.3. De verzorgingsstructuur

De officiële verzorgingsstructuur

Onbekendheid met de mogelijkheden die deze instanties te bieden hebben aan scholen en slechte ervaringen, zijn veelal de redenen dat docenten in dit onderzoek weinig contact hebben met deze instellingen. Wat zij zoal kunnen doen is besproken in hoofdstuk 4; daarbij kwam ook naar voren dat zij alleen op aanvragen van scholen werken en zelden zelf het initiatief nemen. Elke school die behoefte heeft aan advies of begeleiding moet ergens terecht kunnen. Het blijkt echter nog te vaak dat veel leerkrachten niet weten wat deze officiële instanties kunnen doen.

In een brochure, verspreid over scholen, zouden zij (met name de LPC) kunnen uitleggen wat hun mogelijkheden zijn. Zij kunnen bijv. begeleiden bij het overzichtelijk maken en aanpassen van materiaal voor mondiale vorming. Ook het geven van informatie over didactische werkvormen bij mondiale vorming zou een taak kunnen zijn.

In de opzet en begeleiding van de eerder genoemde cursus zouden de officiële instanties een deskundig aandeel kunnen hebben.

Al met al zou mondiale vorming, zoals sinds kort bij de SLO, ook bij de LPC een aandachtsgebied moeten worden.

De niet-officiële verzorgingsstructuur

Ook voor een aantal Derde Wereld instanties geldt dat docenten nog vrij onbekend zijn met hun werk voor scholen. Hierboven zijn al suggesties gegeven hoe dat verbeterd zou kunnen worden.

Het probleem van didactische (on-)deskundigheid wordt door veel instanties erkend en getracht te verbeteren door mensen uit de onderwijspraktijk of onderwijskundigen in dienst te nemen. Ook bij ontwikkeling van materiaal wordt steeds meer ingezien dat samenwerking met leerkrachten hierbij het materiaal ten goede komt.

Onderlinge samenwerking en contacten tussen instanties in dezelfde regio, zouden gestimuleerd moeten worden. Eén van de reeds bestaande regionale centra kan bijv. zo'n coördinerende taak op zich nemen.

Samenwerking tussen instanties uit de officiële en niet-officiële verzorgingsstructuur

Over deze samenwerking is bij "Conclusies" al gezegd dat dit veelal niet is gewenst, soms problematisch is en in enkele gevallen heel goed werkt. Echter, wat beide 'soorten' instanties in ieder geval zouden kunnen doen is naar elkaar verwijzen. Bij vragen van docenten die te maken hebben met mondiale vorming, kunnen de officiële instanties voor bijv. inhoudelijk advies en materiaal verwijzen naar Derde Wereld instanties. Ook kunnen zij de docent wijzen op de andere werkzaamheden voor scholen van deze Derde Wereld instanties. Andersom kunnen Derde Wereld instanties docenten verwijzen naar een LPC of de SLO in zaken waar zij zelf geen advies over kunnen geven en een LPC of SLO wel.

6.2.4. De opleidingen

Alle bovengenoemde suggesties hebben ook betrekking op de verschillende opleidingsinstituten voor docenten.

Aan een cursus, symposium, marktdag of werkgroep kunnen ook studenten en medewerkers van opleidingen deelnemen.

Een instantie die zich richt op voorlichting van mondiale vorming op Pedagogische Academies bestaat reeds. Een dergelijke vorm van begeleiding zou gestimuleerd kunnen worden voor andere opleidingsinstituten.

6.2.5. Suggesties voor onderzoek

In korte tijd is er in dit onderzoek een grote hoeveelheid gegevens verzameld. Maar ook een groot aantal aspecten is blijven liggen. Meer onderzoek zal gedaan moeten worden om een duidelijk beeld te krijgen van de effecten van mondiale vorming.

1) Mondiale vorming in het buitenland.

Met deze inventarisatie is er door tijdgebrek geen aandacht besteed aan de situatie in het buitenland. Van ervaringen in bijv. Zweden en Duitsland (met name op het gebied van onderwijsvernieuwing en ontwikkelingseducatie) zou ook hier gebruik gemaakt kunnen worden.

2) Didactische analyse van schoolboeken die gebruikt worden bij mondiale vorming.

- 3) Onderzoek naar het lesmateriaal van Derde Wereld instanties. Over dit materiaal zou bijv. ook een analyse gedaan kunnen worden, die zowel didactisch als inhoudelijk van aard is.
- 4) Evalueren van cursussen over mondiale vorming voor docenten.
- 5) Evalueren van mondiale vorming-projecten op scholen.
- 6) Case-studies.

Een beschrijving van verschillende praktijksituaties waarin docenten met mondiale vorming bezig zijn geeft niet alleen informatie aan het onderwijs, maar kan ook als basis dienen voor verder onderzoek.

- 7) Onderzoek bij de leerlingen.

De leerlingen zijn in dit onderzoek niet aan de orde geweest. Ten slotte zijn zij de groep waarop mondiale vorming gericht is.

- 8) Het effect van de verschillende opvattingen van docenten over mondiale vorming.

Het in dit onderzoek gevonden verschil in opvattingen over mondiale vorming heeft invloed op de manier waarop docenten er mee werken.

Welke effecten zijn er aan te tonen op de werkwijze van docenten en wat is het effect bij de leerlingen?

7. SAMENVATTING

Op 24 januari 1980 ontving het Kohnstamm Instituut opdracht van minister J. de Koning van Ontwikkelingssamenwerking een inventariserend onderzoek uit te voeren naar de behandeling van de ontwikkelingsproblematiek in de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland. Deze inventarisatie is de eerste fase in een door de minister voorgestaan Educatief Project Ontwikkelingssamenwerking (EPOS), waarin de voorlichting in de onderbouw van het voortgezet onderwijs over de ontwikkelingsproblematiek bevorderd zou moeten worden. In deze voorbereidende fase zou dan met name gekeken moeten worden welke de rol is van het onderwijsleermateriaal bij de behandeling van de ontwikkelingsproblematiek.

Ter begeleiding van dit inventariserend onderzoek stelde de minister een stuurgroep in, bestaande uit deskundigen uit het onderwijsveld en op het gebied van mondiale vorming.

Omdat deze inventarisatie aanvankelijk in 6 maanden (1 maart - 1 september 1980) moest worden uitgevoerd (later zijn daar 3 maanden aan toegevoegd) hebben wij, de onderzoekers, ons bij de onderzoeksopzet beperkingen opgelegd. We besloten ons te concentreren op de volgende thema's:

1)

De manier waarop aandacht wordt besteed aan ontwikkelingsproblematiek op school. Hierbij is gekeken naar de volgende aspecten:

- de opvattingen van docenten over mondiale vorming en ontwikkelingsproblematiek,
- de mate waarin aandacht wordt besteed aan de ontwikkelingsproblematiek en mondiale vorming,
- de werkvormen die daarbij worden gehanteerd,
- de samenwerking tussen docenten op school,
- de mening van de docenten over de houding van de leerlingen.

2)

Het onderwijsleermateriaal,

Hiermee wordt zowel het per vak gebruikte lesboek bedoeld als wel het 'extra' lesmateriaal dat naast of in plaats van het lesboek wordt gebruikt.

3)

De rol van de verzorgingsstructuur.

Er is onderscheid gemaakt in:

- de 'officiële' verzorgingsstructuur, deze omvat de instellingen die als belangrijkste taak hebben het 'begeleiden en verzorgen' van het onderwijs (in dit onderzoek alleen het voortgezet onderwijs).
- de 'niet-officiële' verzorgingsstructuur. Hieronder verstaan we al die Derde Wereld instanties die bepaalde ontwikkelingen met betrekking tot mondiale vorming en ontwikkelingsproblematiek vooral inhoudelijk willen ondersteunen in het onderwijs.

4)

De aandacht van ontwikkelingsproblematiek in de opleidingen voor docenten en de behoefte aan 'bijscholing'.

Om op een snelle manier een eerste overzicht te krijgen van de stand van zaken op de scholen is er een enquête gestuurd naar 168 scholen, waarin vragen gesteld worden over bovenstaande thema's. Deze enquête is gestuurd naar 4 vaksecties per school te weten aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en godsdienst. Daarna zijn er ter aanvulling van de verkregen informatie interviews afgenomen met 13 docenten. Ook de verzorgingsstructuur is door ons onderzocht met behulp van interviews. Bij de officiële verzorgingsstructuur zijn medewerkers geïnterviewd van:

- de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO)
- het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS)
- het Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC)

Bij de Derde Wereld instanties zijn er interviews gehouden met medewerkers van:

- Venceremos, Amsterdam
- Scholengroep Latijns Amerika, Amsterdam
- Werkcentrum Internationale Solidariteit (WIS), Rotterdam
- Centrum voor Ontwikkelingssamenwerking (COS), Tilburg
- School en Wereld, Santpoort
- NOVIB, Den Haag
- Anne Frank Stichting, Amsterdam

- Centrum voor Europese Vorming in het Nederlandse Onderwijs (CEVNO), Alkmaar.

Tenslotte zijn er nog 2 interviews gehouden met medewerkers van educatieve uitgeverijen: Wolters Noordhoff en Meulenhoff-educatief.

Een apart deelonderzoek is uitgevoerd naar de behandeling van de ontwikkelingsproblematiek in enkele veelgebruikte lesboeken.

Op grond van de grote hoeveelheid gegevens die zijn verzameld zijn er een aantal conclusies getrokken waarvan wij hier enkele zullen vermelden:

Bij de docenten in dit onderzoek bestaan er uiteenlopende opvattingen over wat mondiale vorming is. De belangrijkste kenmerken van deze verschillende opvattingen zijn:

- de mate van benadrukken van kennisaspecten of vormende aspecten
- de mate van vakgebondenheid van mondiale vorming
- de verhouding docent-leerling.

Deze verschillende opvattingen houden ons inziens verband met een verschil in visie op de ontwikkelingsproblematiek. Daarmee bedoelen we de mate waarin de ontwikkelingsproblematiek wordt gezien als probleem binnen de eigen maatschappij.

Door het naast elkaar bestaan van deze verschillende opvattingen kan er niet in absolute zin geconcludeerd worden dat er veel of weinig aan mondiale vorming wordt gedaan in het voortgezet onderwijs.

Over het lesmateriaal zijn veel docenten niet tevreden. Voor de schoolboeken geldt dat de stof o.a. niet concreet genoeg gepresenteerd wordt voor de leerlingen. Het extra lesmateriaal, afkomstig van Derde Wereld instanties is veelal te moeilijk en niet direct in de les te gebruiken. Daarentegen bestaat wel de indruk dat er genoeg materiaal te krijgen is. Veel docenten in dit onderzoek maken zelf materiaal of herschrijven bestaand materiaal.

De door ons onderzochte officiële begeleidingsinstanties hebben geen aparte afdeling voor mondiale vorming en zeggen ook geen inhoudelijke begeleiding te geven.

In dit onderzoek is gebleken dat de docenten weinig contact hebben met de LPC of de SLO. In enkele gevallen is men zeer tevreden, in andere gevallen minder tevreden.

Met Derde Wereld instanties hebben docenten vaker contact. Over de inhoudelijke informatie van deze instanties zijn docenten heel tevreden, minder over de didactische begeleiding van enkele van deze instanties. Dit probleem wordt bij deze instanties zeker erkend, met het gevolg dat men voor het werk op scholen medewerkers in dienst neemt uit de onderwijspraktijk of soms een onderwijskundige.

Samenwerking tussen de officiële begeleidingsdiensten en Derde Wereld instanties bestaat er nauwelijks. Bij een aantal instanties is die behoefte tot samenwerking er zeker niet, voortkomend uit verschil in doelgroep, verschil in opvatting over mondiale vorming en verschil in de manier waarop gewerkt wordt.

In de enkele gevallen waar er wel sprake is van samenwerking, soms gebaseerd op informele contacten tussen individuele medewerkers, is men daar heel tevreden over.

In de verschillende opleidingen van de docenten wordt tot nu toe nauwelijks aandacht besteed aan mondiale vorming. De behoefte aan meer informatie met name over de didactische aspecten van mondiale vorming is daarom groot.

Ten slotte volgen aan het eind van dit rapport enkele suggesties ter verbetering van de situatie op het gebied van mondiale vorming in het voortgezet onderwijs.

Literatuur

* Deze publicatie is ook opgenomen in (les)materiaal van instanties, comités en dergelijke.

Aa, J.M. van der en D. van de Voort. Ontwikkelingshulp. Tilburg, Zwijssen, 1979 (St. Opvoedkundige Brochurenreeks).

ABOP-Commissie, rapport "Vrede, veiligheid en defensie". In: Het Schoolblad, nr. 33A, 25-9-1980.

Adreslijst Nederland en de Derde Wereld. Den Haag, VDO, 1978.

Andersson, I en L. Sandgren. The internationalizing of education in Sweden, Stockholm, SIDA, 1977.

Anne Frank Stichting. Maatschappelijke Vorming: wat, waarom en hoe? Amsterdam, 1979.

Anne Frank Stichting: Subsidie-aanvraag NCO, 1980

Bartelds, C.H.M. en P. van Dellem. Vredesopvoeding; mondiale vorming in het onderwijs. In: Intermediair, 1979 (thema's in de polemologie 15).

Beraadsgroep Ontwikkelingssamenwerking, i.s.m. Opbouwwerk Amstelveen: Amstelveen en de Derde Wereld. Amstelveen 1980.

Berg, A.H. van den. Leerplanontwikkeling en de productie van onderwijs- en leermiddelen. In: Vernieuwing van opvoeding en onderwijs. Purmerend, 1972.

Bos, L. v.d., J. Brouwer, J. Brands e.a. Mondiale Vorming en de NLO's, verslag van een leeronderzoek. Amsterdam, Vakgroep Alg. en Verg. onderwijskunde, UvA, 1980.

Bouhuijs, P.A.J. School in beweging; speelbal of medespeler? (congres verslag, 19-4-1975).

Cadier en Keer. Antwoorden hier op vragen daar. St. Inst. voor Ontwikkelingssamenwerking (SIVOS).

Darleer, G.J. Inventarisatie leerplanontwikkeling in Nederland 1978. Enschede, SLO, 1979.

Centraal Bureau voor Katholiek Onderwijs. Bibliografie over mondiale vorming. Den Haag, 1977.

Centrum voor Ontwikkelingssamenwerking Den Bosch. Activiteiten in 1979-1980. Den Bosch, COS, 1979.

Centrum voor Ontwikkelingssamenwerking Tilburg. Verzoek om een subsidie voor 1980 aan de NCO. Tilburg, COS, 1979.

CENNO. Europa en de Derde Wereld; verslag schooljaar 78/79. Alkmaar.

CITO. Leerboeken; verslag van een inventarisatie-onderzoek verricht in het schooljaar 1975/1976. Arnhem, CITO publicatie 36.

CITO. Inventarisatie van leerboeken. Arnhem, CITO-publicatie 1976 nr. 46; 1978 nr. 63.

- CLAT-Scholengroep. De Derde Wereld op School. Amsterdam, 1978.
- CLAT-Scholengroep. Schooljaarverslag 1978-1979. Amsterdam.
- * CLAT-Scholengroep. Suriname en de Kard. de Jong-mavo. Amsterdam, CLAT, 1978.
- * CLAT-Scholengroep. Verslag van een project in een mavo-2 klas van het Haarlemmermeer Lyceum. Amsterdam, CLAT, 1978.
- CPS. Openkaart, wat is, wat doet het CPS. Hoevelaken.
- CPS. Jaarverslag 1979. Hoevelaken, CPS, 1980.
- CPS. Driejarenplan 1981, 1982, 1983. Hoevelaken, 1980.
- Dekker, H. Werkvormen voor maatschappijleer en politieke vorming. Groningen, Sociologisch Instituut, 1978.
- Derde Wereldcentrum. Verslag over de periode 1 juni 1978 - 1 januari 1980. Groningen, 1980.
- Derde Wereldcentrum. Surinameloos: Wat nederlandse schoolboeken verzwijgen en verkleuren. Nijmegen.
- Dorp, N. van. De leermiddelenindustrie. In: Leerplanontwikkeling op school. Zeist, NCSV, 1980. (Onderwijsstudie-uitgave nr. 4).
- Feis, B. Kazerne, Kerk en Kapitaal. Nijmegen. Socialistisch Onderwijsfront (Nieuwsbrief jrg. 3, no. 2).
- Haring, R., L. Henny, C. Valkhoff e.a. Film en Mondiale Vorming. Utrecht, Sociologisch Instituut, 1978.
- Hentig, H. von, W. Stezelewicz. L. Rieselbach e.a. Politieke Vorming; Visies en Methoden. Groningen, Tjeenk Willink, 1976 (Serie: Onderwijs, Maatschappij, Politiek).
- Interkerkelijk Vredesberaad. Tien jaar IKV. 1967 - 1977.
- Jaarsma-Buyserd, R. Onderwijsvernieuwing en de productie en verspreiding van onderwijs- en leermiddelen. (Brochure bij lezing.) Nederhorst den Berg, 1975.
- Jaarsma, R. Onderwijsondersteuning. a. Advies over onderwijsbegeleiding, -verzorging en -ondersteuning. b. "Begeleid jij of begeleid ik"? een verkenning van de onderwijsbegeleiding binnen de verzorgings- en ondersteuningsstructuur van het onderwijs. Den Haag, Harmonisatieraad Welzijnsbeheer, 1979 (nr. 8).
- JOS. Alle 13 goed. Tilburg, Jongeren Oriënteren zich op de Samenleving. 1978.
- Jungbluth, P.H.M. en C.A.C. Klaassen. De vorming van waarden en houdingen in socialisatieprocessen. Nijmegen, ITS, 1973.
- Kamp, M. van der. Het evalueren van vorming. In: Vorming, tijdschrift voor educatief werk, nr. 1/1, jan.febr. 1980.
- A. Keune, K. Nauta, T. van Oostrum e.a. Het Beleid van de Nationale Commissie

voorlichting en Bewustwording Ontwikkelingssamenwerking. 1974 - 1977. Tilburg, Instituut voor Ontwikkelingsvraagstukken van de Katholieke Hogeschool, 1979 (interimrapport).

A. Keune, K. Nauta, T. van Oostrum e.a. Het Beleid van de Nationale Commissie Voorlichting en Bewustwording Ontwikkelingssamenwerking. Tilburg, IVO-Katholieke Hogeschool, 1980 (eindrapport).

Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap, Onderwijs en Ontwikkeling; kern-periferie verhoudingen (studiedag van de afdeling geografie van de KNAG) Nijmegen, 1977.

Langeveld, W. Grenzen en mogelijkheden van de Europese vorming bij het voortgezet onderwijs in West-Europa. Groningen, Wolters-Noordhoff/CEVNO, 1968.

Langeveld, W. Maatschappijleer in Nederland; ontwikkelingen rond een nieuw vak. In: Persoon en Gemeenschap, 32 (1979-1980), nr. 1, 1-13.

* Madsen, J.E. Wereldoriëntatie? Kom nou! Amsterdam, UvA, Antropologisch-Sociologisch Centrum, 1976.

Mavo Bodegraven, 3^e klas. Colombia; leven in een krottenwijk. okt.-nov. 1979.

Nationaal Secretariaat van het Katholieke Onderwijs. Ontwikkelingsvraagstuk; bijdrage tot een programma voor opvoeding tot internationale verstandhouding. Brussel, 1970.

N.B.L.C. Nederland in actie; adressengids van non-profit, actie- en vrijwilligersorganisaties. Den Haag, NBLC, 1979.

N.C.O. Bibliografie Mondiale Vorming en Derde Wereldbeweging. Amsterdam, 1979.

N.C.O. Verslag 1977-1979 en jaarplan 1980. Amsterdam, NCO, 1980.

Noordenbos, G. en M. de Wijs. Integratie van Mondiale Vorming in het Voortgezet Onderwijs. Groningen, INVRO-project, 1978.

NOVIB. Informatie over NOVIB en Gast aan Tafel. Den Haag, 1979.

* Onderwijs-werkgroep van de Surinameprojectgroep "Suriname, ver land dichtbij". Extern verslag over de periode juni 1976-juli 1977. Rotterdam, W.I.S., 1977.

Patrick, J., N. Schansberger, B. Crick e.a. Politieke vorming; visies op het vak maatschappijleer. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1977 (Serie: Onderwijs, Maatschappij en Politiek).

Plas, A.J. Geschiedenis en Vredesonderwijs. In: KLEIO, 18^e jrg. 1977.

Polemologisch Instituut, i.s.m. Instituut voor Vredesvraagstukken. Subsidieaanvraag continuering INVRO-project; introductie en integratie van vredesonderwijs/mondiale vorming in het v.o. Haren/Nijmegen, 1978, 1979.

Pronk, J.P. Gelijke kansen voor allen in alle landen; een selectie uit redevoeringen, gehouden door drs. J.P. Pronk, minister van Ontwikkelingssamenwerking in de jaren 1973-1977. Voorlichtingsdienst Ontwikkelingssamenwerking, Den Haag.

Reckman, P. Sociale actie opnieuw bekeken. Baarn, In den Toren, 1974.

* Rotterdamse Kunststichting: "Een autoband is een schoen". Tentoonstellingsverslag over het 2^e gebruik in de Derde Wereld. Rotterdam, 1975.

- Schennink, Leerkrachten en Wereldpolitiek. Nijmegen, Studiecentrum voor Vredesvraagstukken, 1973.
- Scholengroep Latijns-Amerika (van het CLAT) Jaarverslag 1978-1979 en 1979-1980. Amsterdam.
- School en Wereld. Verslag van de activiteiten van School en Wereld, met het accent op de periode 1971. Santpoort, School en Wereld.
- SOBIA (Stichting Ondersteuning basisinitiatieven arbeidersbeweging). Projectomschrijving 1980 Bewustwordingsproject OSBIA. Subsidie-aanvraag ten behoeve van de NCO. Amersfoort, 1979.
- Sociologisch Instituut. Maak zelf een reclame-advertentie voor Philips of Daf. Leiden, SI, 1977.
- Slavenburg, J.H. Selecteren van onderwijsactiviteiten. Losbladig Onderwijs-Lexicon, Alphen aan de Rijn, Samson, 1979.
- Sluiter-Leenhouts, J. en A. Vos. Politieke vorming in het Aardrijkskunde-onderwijs. Landelijke werkgroep Aardrijkskunde Onderwijs, 1976.
- Smits, T. De Derde Wereld in de klas. (Stichting Onderwijskundige Brochure Reeks). Tilburg, Zwijsen, 1979.
- S.L.O. (Stichting voor de Leerplanontwikkeling). Wat de Stichting voor de Leerplanontwikkeling is en voor het onderwijs betekenen kan. SLO-in-foblad, Enschede, SLO, 1977.
- Socialistisch Onderwijsfront. School en Maatschappij, deel 2: Het Voortgezet Onderwijs. Nijmegen, S.O.F., 1973.
- Stichting voor de Leerplanontwikkeling. Leerplanontwikkeling en de SLO, Enschede, 1979.
- Stichting Ontwikkeling Projectonderwijs. Afleren en aanleren. Subsidie-aanvraag. Nijmegen, 1978.
- Studiecentrum voor Vredesvraagstukken. Veldwerkers; wat ze willen, wat ze doen, waar ze mee zitten. Een doorlichting van het NOVIB-veldwerk. Nijmegen, 1977.
- * Suriname, een feitelijk verslag. Verslag van een tentoonstelling, gehouden in het Lijnbaancentrum te Rotterdam van 20 oktober tot 18 november 1974.
- Projectgroep Vredesonderwijs Nationale Unesco Commissie: Vredesonderwijs en Mondiale Vorming, In: "Vernieuwing van Opvoeding, Onderwijs en Maatschappij, 35^e jrg. no. 349, augustus 1976.
- Vademecum van het politiek vormingswerk; inventarisatie van actiegroepen, vormingsinstellingen en andere organisaties die politiek vormingswerk verrichten. Amersfoort, De Horstink, 1972 (DIC map 33).
- Vakdidaktiek Maatschappijleer van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Stimulering en begeleiding mondiale vorming in de maatschappijleer; verslag eerste halfjaar 1979 en subsidie-aanvraag 1980 ten behoeve van de NCO, Nijmegen 1979.
- Veer, B. ter. Mondiale vorming in het onderwijs. In: Internationale Specta-

tor, jrg. 33, maart 1979.

Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra. Aardrijkskunde, Geschiedenis, Maatschappijleer; raamplan onderbouw lagerberoepsonderwijs. Amsterdam, 1977.

Veer, G. v.d. Actie, Reflectie, Verbreding; tussentijds verslag over het project "Experimenteeruren Mondiale Vorming", Santpoort, School en Wereld, 1977.

Volken en Landen. Grenzen van het zelfbeschikkingsrecht. 's Gravenhage, Staatstuitgeverij, 1978.

Werkcentrum Internationale Solidariteit (WIS); verslag maart 1979 - juni 1980, Rotterdam, WIS, 1980.

Werkgroep "Wereldoriëntatie". Héééé, we horen niets meer van de basis. Leiden, 1977.

* Werkgroep Zuidelijk Afrika. Verslag Zuidelijk Afrika Project voor werkende jongeren. Nijmegen, 1975.

Wijs, M. de en P. van Dellen. Samenwerking met docenten; een inventariserend onderzoek naar het samenwerkingsverband tussen docenten uit het HAVO-onderwijs en de Werkgroep Vredesonderwijs. Haren, Werkgroep Vredesonderwijs, 1977. (INVRO-project).

Zimmer, J. Internationale Erziehung, Vorschläge zur Entwicklung eines Curriculum "Internationale Erziehung" an UNESCO-Modellschulen. Köln, Deutsche UNESCO-Kommission, 1973.

Zonneveld, L. Wereldoriëntatie in het onderwijs. In: Link, afl. 9, nov./dec. 1970, pp. 45-68.

Tijdschriften

Aspecten van internationale samenwerking. Den Haag, Voorlichtingsdienst
Ontwikkelingssamenwerking, 1980, jrg. 13.

BijEEN, Deurne, BijEEN, 1980.

Internationale Spectator. 's Gravenhage, Nederlands Genootschap voor In-
ternationale Zaken, 1979k, jrg. 33.

KLEIO; Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland.
's Gravenhage, V.G.N., 1977, jrg. 18.

Leerplanzaken. Enschede, Stichting voor de Leerplanontwikkeling, 1980,
jrg. 1.

Onze Wereld. Den Haag, NOVIB, 1980, nr. 1.

Signalen. Den Haag, N.B.L.C., 1980, nr. 29.

Sociale Vorming. Groningen, Wolters Noordhoff, 1977, jrg. 7.

Unesco Koerier. Amsterdam, Keesing/Unesco, 1979, nr. 22.

Vernieuwing van Opvoeding, Onderwijs en Maatschappij. Purmerend, Muusses,
1951, jrg. 9.

Wereldwinkel-bulletin. Utrecht, Landelijke Vereniging van Wereldwinkels.
1979, jrg. 10.

Materiaal van schoolboekenuitgevers

- . Aardrijkskunde 4: Jouw Wereld
 - . Aardrijkskunde 8: Koud en hoog
 - . Geschiedenis 8: De Noormannendoor J. Beetsma, G. Bosch, P. Das e.a. Haarlem, J.H. Gottmer, 1979 (katernen).
- Blikopener. Amsterdam, Keesing, jrg. 1979-1980.
- Blonk, A., J. Romein en J.W. Oerlemans. Hoofdwegen der Geschiedenis II; nieuwere en nieuwste geschiedenis. Groningen, Wolters Noordhoff, 1978 (5e druk).
- Bosatlas, de grote. (red. prof. dr. F.J. Ormel). Groningen, Wolters-Noordhoff, 1976.
- Dekolonisatie; het einde van het Britse en Franse Wereldrijk.
door: K. van Dijk, H. Ulrich, A.L. Verhoog e.a. Den Bosch, Malmberg (C.S.E.-katernen geschiedenis voor mavo, havo en vwo).
- Economische aardrijkskunde; takenboek. Lelystad, Stichting IVIO, 1976.
- Geogeordend. Amsterdam, Meulenhof Educatief.
 - . deel 2 vh voor vwo/havo. door: H. Dragt en W.A. Hofland. (red. prof. dr. R. Tamsma). Amsterdam, Meulenhof Educatief (derde gewijzigde druk).
 - . Werkblok bij de derde druk.
 - . Dragt, H. Algemene problematiek van de ontwikkelingslanden; uitgave voor vwo/havo, 1975.
 - . Kleinpenning. J.M.G. Brazilië als ontwikkelingsland; uitgave voor vwo/havo, 1978.
- Geografie voor de tweede klas; aardrijkskunde werk- en leerboek voor het voortgezet onderwijs. Door: G.W. Bolkestein, H. Eggink, J.A. Sallé e.a. Groningen, Wolters Noordhoff, 1976.
- Geografisch Milieu. Door: A.C.A. van Doorn, B.H.A. Jansen en P. Th. van Baal. Den Bosch, Malmberg.
 - . Basisboek (nieuwe versie), 1980
 - . Werkboek bij het basisboek, 1978.
 - . Deel 2, De Wereld (nieuwe versie) 1980.
 - . Werkboek bij deel 2 De Wereld (nieuwe versie)
 - . A. van Bortel: Handleiding bij deel 2 De Wereld (nieuwe versie).
 - . Deel 2 De werelddelen, 1978.
 - . Werkboek vh bij deel 2 De Werelddelen, 1978.
- Geografisch Perspectief, deel 1; docentenhandleiding. Door: A.F.M. van den Berghe, A.G. Bos, H. Buitenkamp e.a. Groningen, Wolters Noordhoff, 1975.
- Geschiedenis in de klas. Haarlem, J.H. Gottmer, jrg. I no 2, 3 4; jrg. II, no. 5, 6, 7 en jrg. III, no. 8 en 9.

- Geschiedenis in onderwerpen; aspect van wereldoriëntatie. Amsterdam, Meulenhof Educatief.
 - . 3 havo/vwo leerlingenboek en 3 verdiepingsboek vwo/havo. Door: W.J. v.d. Dussen, P.A.M. Geurts, D.A. Leurdijk e.a. (red. W.F. Kalkwiek) 1978.
 - . W.F. Kalkwiek, Handreiking voor de docent, 1977.
- Geschiedenis van gisteren, Den Bosch, Malmberg.
 - . mavo-editie, door: A.L. Verhoog e.a., 1976.
 - . havo/vwo-editie, door: H. Ulrich e.a., 1976.
- Holzhauer, F.F.O. Maatschappijleer; spelregels voor het samenleven. Leiden, enz., H.E. Stenfert Kroese, 1979.
- Kalkwiek, W.F. Materiaal voor maatschappelijke vorming. Amsterdam, Meulenhof Educatief.
 - . mavo-editie, 1979 (eerste druk)
 - . mavo-editie, 1980 (tweede herziene druk)
 - . vwo/havo-editie, 1980 (derde herziene druk).
- Landen van de Wereld; 1, 2, 3. Lelystad, Stichting IVIO, 1980 (g-a-m).
- Leeuw, G.M.M. de en F.L. Janssen. Bouwen aan het wereldbeeld, deel 2 De Wereld; aardrijkskundemethode voor het voortgezet onderwijs. Groningen, Wolters Noordhoff, 1970.
- Mulder, E.A. en J.J.J.M. Beenakker. Pluriform, oriëntatie in de ruimte; aardrijkskunde voor het lbo 2. Leiden, Spruyt, Van Montgem en De Does, 1980.
- Mulder, H. Wegwijzer. Groningen, Wolters Noordhoff.
 - . Maatschappijleer voor het lbo, 1977.
 - . Maatschappijleer voor het mavo, 1978.
- Natuurlijkerwijs. Door: R. Docters van Leeuwen, M. Knoppe de Rico, F. Imrich e.a., Zeist, NIB, 1978 en 1979 (deel 1 t/m 10).
- Perspektief. Meppel, Ten Brink. (enige katernen + algemene docentenhand-leiding).
- Podium van het verleden 4. Door: Kalle, E.L.C., H. Huybregts, J.S. Wijne e.a., Groningen, Wolters Noordhoff, 1977.
- Schelt, G. van. Sociale aardrijkskunde, takenboek. Lelystad, Stichting IVIO, 1977.
- Speurtocht door de eeuwen. Groningen, Wolters Noordhoff.
 - . Dunk, H.W. van der. Deel 3: De tijd na 1815, 1977 & 4e druk).
 - . Offringa, C. Deel 4: De nieuwste geschiedenis vanaf 1914, 1977 (4e druk).
- Voskuilen, A. van, A.M. Mudde en J.A. van der Schoor. Aardrijkskunde in thema's en regio's, deel 2. Culemborg, Educaboek, 1979.

- De Wereld door; een geïntegreerde aardrijkskunde-geschiedenis-methode voor het 4-jarig lbo, door: Werkgroep De Vos. Zutphen, Thieme.
 - . deel 2
 - . docentenboek 2
 - . deel 3
 - . docentenboek 3
 - . verwerkingsboek 3, niveau A/B
 - . verwerkingsboek 3, niveau B/C

(Les)materiaal van instanties, comité's e.d.

* Deze publicatie is ook opgenomen in de *literatuurlijst*

- BijEEN in Deurne.
 - . Waar ik woon; kinderen uit de derde wereld schrijven over zichzelf (BijEEN-publicatie 10).
 - . Geloven, R. van, Erokamano Kenya; ontmoetingen in Luo-land. (BijEEN-publicatie 9).
 - . Jacques, A. Chili; Volksverzet met naald en draad.
- CLAT: Zie Scholengroep Latijns-Amerika.
- Centrum voor Europese vorming in het Nederlandse Onderwijs (CEVNO) in Alkmaar.
 - . Senegal en Algerije (verzamelmap)
 - . De Toeareg, een volk bedreigd (project "Europa en de Derde Wereld")
 - . dia-serie over de Toeareg (31 dia's) + toelichting leraar
 - . Met Marco op de koffie (Euroknipsels nr. 5, 1978).
 - . Afrika Algemeen (verzamelmap)
 - . Het Europees Imperialisme (project: "Europa en de Derde Wereld").
 - . Tanzania en Kenia; artikelen over hun geschiedenis (project "Europa en de Derde Wereld")
 - . De Masai (project "Europa en de Derde Wereld")
 - . Algerije (project "Europa en de Derde Wereld")
 - . Informatieset over het nomadenvolk de Toeareg (no. 026).
 - . Informatieset over Bud-Senegal, een ontwikkelingsproject in Senegal (no. 090).
- Centrum voor Ontwikkelingssamenwerking (COS) in Tilburg.
 - . Wagenmans, W. Wat zijn dat nou, ontwikkelingslanden?
 - . Brazilië.
- Ekologische Uitgeverij te Amsterdam.
 - . Haan, L. de en A. van Bloois. De Derde Wereld ... Ver van je bed? Een lessencyclus over onderontwikkeling. 1980.
- Geografisch en planologisch Instituut van de Katholieke Universiteit Nijmegen.
 - . Donkers, H. De onderontwikkeling van de Derde Wereld; Latijns-Amerika als voorbeeld (onderwijspakket voor de beneden- en bovenbouw van het voortgezet onderwijs (mavo, havo, vwo) + docentenhandleiding (1e versie)).
- Koninklijk Instituut voor de Tropen.
 - . Suriname (SRANAN) werkmap
 - . Barnard, H. Drie verhalen behorend bij het project "Indianen van Latijns-Amerika."
 - . Indianen van Latijns-Amerika.
 - . Kwartetspel bij Indianen van Latijns-Amerika.

- Museum voor Land- en Volkenkunde en Werkcetrum Internationale Solidariteit (W.I.S.) in Rotterdam.
 - . Onverklaarbaar bewoond?; werkboek behorend bij de project-tentoonstelling, 1975.
 - . Onverklaarbaar bewoond; een evaluatie.
 - . De laatste vrijheidsdans; geschiedenis van de Indianen in Suriname, 1980.
 - . Suriname; ver land dichtbij. (red. Werkgroep Onderwijs van het Suriname-project).
- * . Extern verslag van de Onderwijs Werkgroep van de Surinameprojectgroep Suriname; ver land dichtbij" over de periode juni 1976 - juli 1977.
- Nederlands Instituut voor Vredesvraagstukken.
 - . Rozemond, S. Volken en Landen; grenzen van het zelfbeschikkingsrecht, 1978.
- Stichting Nederlandse Onderwijs Televisie (NOT).
 - . Schippers, K. en J. van Dongen. Leven in een ontwikkelingsland, handleiding.
 - . Ontwikkelingssamenwerking; Urker visser in Tanzania en Vooruit met de geit (Ghana) (handleiding).
 - . Kinderen in Zambia; leerlingenboek
 - . Kinderen in Zambia; handleiding
 - . Diaserie bij Kinderen in Zambia (40 dia's).
 - . Bultje, J.W. Ontwikkelingssamenwerking (leerlingenboek).
- Nederlandse Organisatie voor Ontwikkelingssamenwerking (NOVIB).
 - . Op reis naar Opper-Volta; een project van Volkenkundig Museum Nusantara, Delft en NOVIB, Den Haag.
 - . Op reis naar Opper-Volta; handleiding voor de leerkrachten (samenstelling: T. Smits).
- N.I.K.K.-collectief
 - . Suriname, 400 jaar strijd in beeld. Paramaribo, 1974.
- Stichting Radiovolksuniversiteit.
 - . Laten wij het werk verdelen; ontwikkelingssamenwerking, project 2.
- Rotterdamse Kunststichting.
 - . Twee vrouwen (tentoonstelling 1976).
- * . Suriname, een feitelijk verslag, 1975.
- * . Een autoband is een schoen; over het 2e gebruik in de Derde Wereld. (verslag tentoonstelling).
- Scholengroep Latijns-Amerika.
 - * . Colombia; leven in een krottenwijk. Mavo Bodegraven, 3e klas okt. - nov. 1979 (verslag).
 - * . Suriname op de Kard. De Jong-mavo (project) 1978.
 - * . Verslag van een project in een mavo-2 klas van het Haarlemmermeer-Lyceum.
- SILOS-instituut leergangen internationale ontwikkelingssamenwerking.
 - . Indonesië; onderwijs-project ontwikkelingssamenwerking & nieuwe internationale economische orde.
 - . Indonesië; projecten.
 - . Onderwijsproject Ontwikkelingssamenwerking en Nieuwe Internationale Economische Orde.

- Volkenkundig Museum te Tilburg.
 - . Schippers, E. de en K. Mommers. In één middag de wereld rond.
 - . Voedselverwerving en -bereiding in de Derde Wereld (tentoonstellings-catalogus bij de expositie "Eten voor Allen") 1978.
 - . Daar zit muziek in!; muziekinstrumenten reizen door tijden en continenten. (tentoongesteld 1972 - 1973).
 - . Onderwijsblad behorende bij de expositie "De Indianen uit de Andes".
 - . Puzzeltocht "Indianen uit de Andes".
 - . Kriskras door het museum.
- Werkgroep Zuidelijk Afrika, Nijmegen.
 - . Scholenmap Zuid-Afrika.
- * . Verslag Zuidelijk Afrika-project voor werkende jongeren.

BIJLAGEN

	BLZ
1. Leden kerngroep Educatief Project Ontwikkelingssamenwerking (EPOS)	1
2. Leden Stuurgroep Educatief Project Ontwikkelingssamenwerking (EPOS)	2
3. Aanbiedingsbrief, de enquête en de gegevens uit de enquête.	3
4A Antwoorden op vraag 17B uit de enquête.	23
4B Antwoorden op vraag 23 uit de enquête.	24
4C Antwoorden op vraag 32 uit de enquête.	25
4D Antwoorden op vraag 43 uit de enquête.	26
5 Brief en vragenlijst voor Derde Wereld instanties.	27

BIJLAGE 1

Leden kerngroep Educatief Project Ontwikkelingssamenwerking (EPOS)

Mevr. A.M. Beunder

Chef Voorlichtingsdienst Ontwikkelingssamenwerking (VDO)

P.Th. Berghuis

Hoofd Educatieve Dienst Koninklijk Instituut voor de Tropen (KIT)

P. Steltman

Direkteur Instituut voor Natuurbeschermingseducatie

Mevr. R. Verhave

Staf Nationale Commissie Voorlichting en Bewustwording
Ontwikkelingssamenwerking (NCO)

A. Waarts

Direkteur/secretaris Nationale Commissie Voorlichting en
Bewustwording Ontwikkelingssamenwerking (NCO)

BIJLAGE 2

Leden Stuurgroep Educatief Project Ontwikkelingssamenwerking (EPOS)

Prof.dr. E.W. Hommes, voorzitter
TH Twente

P.Th. Berghuis
Hoofd Educatieve Dienst Koninklijk Instituut voor de Tropen (KIT)

Mevr. A.M. Beunder
Chef Voorlichtingsdienst Ontwikkelingssamenwerking (VDO)

A.J.G. Cras
Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO)

P. van Dellen
Werkgroep INVRO, Polemologisch Instituut, Rijksuniversiteit
Groningen

W.A.J. Lentjes
Moller Instituut, Nieuwe Lerarenopleiding

Mevr. A. Hoogenboom
Werkgroep Onderwijs NCO

P.J. Steltman
Direkteur Instituut voor Natuurbeschermingseducatie

R. Godfried
Nationale Commissie Voorlichting en Bewustwording
Ontwikkelingssamenwerking (NCO)

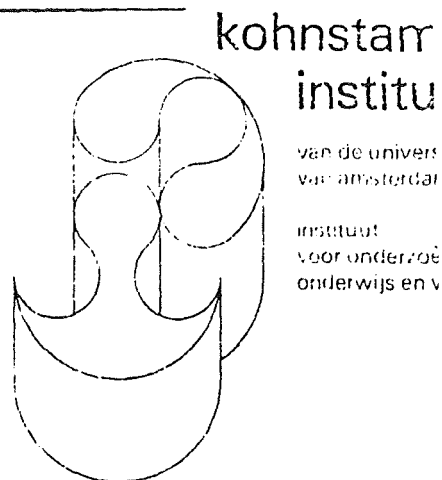
Mevr. M. Ruimschotel
Direktie Verzorgingsstructuur Ministerie van Onderwijs en
Wetenschappen

BIJLAGE 3

Aanbiedingsbrief, de enquête en de gegevens uit de enquête.

Amsterdam, 21 april 1980

Aan: docenten aardrijkskunde, geschiedenis,
maatschappijleer en godsdienst van de
onderbouw van het voortgezet onderwijs



Geachte heer/mevrouw,

Sinds enige tijd is het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam bezig, in opdracht van de Minister van Ontwikkelingssamenwerking, met een inventariserend onderzoek naar de behandeling van het onderwerp 'ontwikkelingsproblematiek' binnen de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland. Dit houdt in dat er geïnventariseerd wordt welk lesmateriaal er bestaat op dit gebied, hoe het gebruikt wordt, maar ook welke knelpunten zijn die zich voordoen bij de behandeling van dit onderwerp.

Op grond van de resultaten van dit onderzoek zal er een advies worden uitgebracht aan de Minister van Ontwikkelingssamenwerking omtrent de stappen die hij zou kunnen doen ter ondersteuning van de aandacht in het voortgezet onderwijs aan de 'ontwikkelingsproblematiek'. Bij de advisering zal er rekening gehouden worden met de wensen en behoeftes uit het onderwijs, zoals die uit de inventarisatie naar voren zullen komen.

Om de noodzakelijke gegevens te verkrijgen hebben wij de hierbij ingesloten enquête vervaardigd, welke bedoeld is voor de docenten aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en godsdienst die les geven in de eerste vier klassen van het voortgezet onderwijs.

Per school sturen we 4 exemplaren van de enquête, in de hoop dat per vaksectie één exemplaar zal worden ingevuld. Bij vooronderzoek is gebleken dat het invullen van deze enquête niet veel tijd vraagt: variërend van een half uur (indien u weinig aandacht aan het onderwerp 'ontwikkelingsproblematiek' besteedt in uw lessen) tot één uur (indien u veel aandacht besteedt).

Het spreekt vanzelf dat uw gegevens strikt vertrouwelijk behandeld zullen worden. Een antwoordsvelop is bijgesloten, deze kunt u retourneren zonder adres en zonder postzegel.

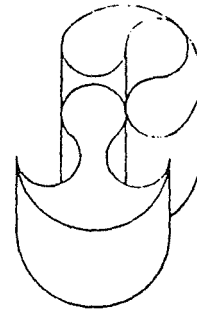
Nogmaals, wij zouden het zeer op prijs stellen indien u uw medewerking zou willen verlenen aan ons onderzoek door deze enquête in te vullen en aan ons te retourneren. (uiterlijk vòòr
28 mei).

U bij voorbaat dankend voor de moeite,

met vriendelijke groet,
namens het onderzoeksteam,



Sanderijn van der Doef



kohnstamm
instituut

Vragenlijst Educatief Project Ontwikkelingssamenwerking

Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam
Keizersgracht 119 1015 CJ Amsterdam

TOELICHTING BIJ HET INVULLEN VAN DE VRAGEN.

Wilt U bij de vragen met voorgedrukte antwoorden het hokje voor het juiste antwoord aankruisen?

Bij een aantal vragen zijn meerdere antwoorden tegelijkertijd mogelijk. Dat zal bij die vraag worden vermeld.

Indien U aan het onderwerp weinig aandacht besteedt, kunt U een aantal vragen overslaan. Welke vragen dat zijn wordt aangegeven in de loop van de vragenlijst.

Als U opmerkingen of vragen heeft die U niet kwijt kon bij het invullen van de vragenlijst, kunt U deze vermelden op de laatste bladzijde.

Tenslotte, het spreekt vanzelf dat U, indien U daar belangstelling voor heeft, op de hoogte wordt gebracht van de resultaten van ons onderzoek.

TOTALE RESPONS: 177 docenten

-7-

VERMELD WORDEN: de PERCENTAGES en de absolute aantallen (zo veel mogelijk in de hokjes).

Categorie A

Enkele gegevens over u en uw school

1.

Naam:

2.

Adres:

3.

Naam en adres van de school:
.....
.....

4.

Signatuur van de school:

- 20,9% 35 1 openbaar onderwijs (gemeente, rijk)
26% 46 2 Prot. Chr.
39,5% 70 3 R.K.
9% 16 4 neutraal Bijzonder
4% 7 5 anders, nl.

0,6% NIETS INGEVULD

5.

Binnen welk schooltype bent u werkzaam en in welke klas(sen) geeft u les?

(U kunt meerdere vakjes aankruisen en indien u b.v. in drie tweede klassen mavo lesgeeft kunt u drie kruisjes in dat vakje zetten.)

	klas 1	klas 2	klas 3	klas 4	klas 5	klas 6
lbo	15,3% 27	11,9% 21	13,6% 24	13,6% 24		
mavo	17,5% 31	16,4% 29	19,8% 35	19,8% 35		
havo	34,5% 61	31,1% 55	27,1% 48	45,8% 81	34,5% 61	
vwo	33,9% 60	30,5% 54	29,4% 52	31,1% 55	39,5% 70	32,8% 58

IN TOTAAL GEVEN 29 DOCENTEN LES OP HET LBO, 33 op de MAVO en 114 op HAVO/VWO

6. In welke vakken geeft u les? 1 DOCENT GEEN ANTWOORD.

1 DOCENT HEEFT NIETS INGEVULD. VAN DE RESTERENDE 176 DOCENTEN GEVEN (AL OF NIET IN COMBINATIE MET ANDERE VAKKEN):

- 73 docenten aardrijkskunde (41,2%)
58 " " geschiedenis (32,2%)
61 " " maatschappijleer (34,5%)
35 " " godsdienst (20%)

7.

In deze vraag zouden we globaal te weten willen komen welke opvattingen er bij leraren leven over de behandeling van het onderwerp 'ontwikkelingsproblematiek' op school.

Daarom hebben we grofweg een aantal stellingen geformuleerd, die verschillende opvattingen vertegenwoordigen.

Kunt u per stelling aangeven in hoeverre u het met deze stelling eens bent?

De behandeling van dit onderwerp moet er vooral op gericht zijn kinderen bewust te maken van de gelijkwaardigheid van andere culturen en leefgewoontes met de onze.

<u>191</u>	1 wel mee eens	79,9 %
<u>23</u>	2 enigszins mee eens	13 %
<u>8</u>	3 niet mee eens	4,5 %

2,8 % NIETS INGEVULD.

Bij de behandeling van dit onderwerp gaat het er vooral om de honger en ellende van mensen in de Derde Wereld te laten zien.

<u>25</u>	1 wel mee eens	14,1 %
<u>95</u>	2 enigszins mee eens	53,7 %
<u>52</u>	3 niet mee eens	29,4 %

2,8 % NIETS INGEVULD

Bij de behandeling van dit onderwerp gaat het er vooral om politiek inzicht te geven in de verhoudingen tussen de Derde Wereld en de rest van de wereld.

<u>111</u>	1 wel mee eens	62,7 %
<u>55</u>	2 enigszins mee eens	31,1 %
<u>9</u>	3 niet mee eens	5,1 %

1,1 % NIETS INGEVULD

Bij de behandeling van dit onderwerp gaat het vooral om een kennismaking met verre landen en vreemde volken.

<u>50</u>	1 wel mee eens	28,2 %
<u>84</u>	2 enigszins mee eens	
<u>37</u>	3 niet mee eens	

3,4 % NIETS INGEVULD

Indien uw opvatting hier niet helemaal bij staat kunt u die dan misschien zelf formuleren?

.....
..... 53. docenten. (29,9 %) hebben iets ingevuld.
..... (zie hoofdstuk 2)
.....
.....

8.

Besteed u op school aandacht aan de ontwikkelingsproblematiek en zo ja, op wat voor manier?

- 5,1% ☒ 1 ik besteed er helemaal geen aandacht aan
 1,7% ☒ 2 ik heb vroeger wel aandacht aan dit onderwerp besteed, maar doe dat nu niet meer
 20,3% ☒ 3 alleen voor zover dit onderwerp in de lesboeken aan de orde komt
 13,6% ☒ 4 alleen met behulp van extra materiaal buiten de lesboeken om
 52% ☒ 5 zowel met behulp van lesboeken als met behulp van extra materiaal
 19,2% ☒ 6 anders, nl.

9.A.

Gebruikt u lesboeken waarin de ontwikkelingsproblematiek aan de orde komt?

- 29,9% ☒ 1 nee
 63,8% ☒ 2 ja:

zie
hoofd-
stuk 3

titel(s)	schrijver(s)	uitgever(s)	vak(ken)
1			
2			
3			
4			
5			

9.B.

Indien u "ja" hebt geantwoord, in welke mate komt het onderwerp dan aan de orde?

(Indien u meerdere boeken hebt opgenoemd kunt u meerdere alternatieven aankruisen. Vult u in dat geval s.v.p. de nummers van de bedoelde boeken in de hokjes achter de antwoorden in

TENMINSTE 1 BOEK INGevuld:

dit geldt voor de boeken:
(voor de nummers zie vraag 9.A.)

- 34,6% ☒ 1 in het hele boek
 50,5% ☒ 2 in één hoofdstuk
 33,1% ☒ 3 zo hier en daar
 19,6% ☒ 4 het komt niet duidelijk aan de orde, maar er zijn aan-
knopingspunten

9.C.

Bent u over het algemeen tevreden over de mate waarin in de door u gebruikte lesboeken aandacht besteed wordt aan de Derde Wereld en de ontwikkelingsproblematiek?

☒ 44	1 ja	25,1 %
☒ 62	2 matig	35,4 %
☒ 32	3 nee	18,3 %

21,1 % NIETS INGEVULD

10.

Waardoor zou volgens u een behandeling van het onderwerp 'ontwikkelingsproblematiek' op scholen verbeterd kunnen worden?

(U kunt meerdere mogelijkheden aankruisen).

- | | | |
|-------|---|---|
| 35,4% | ☒ 62 | 1 een betere voorlichting en/of begeleiding van instanties die zich met ontwikkelingsproblematiek bezighouden (zoals comité's, aktiegroepen, wereldwinkels, etc.) |
| 29,1% | ☒ 51 | 2 een betere voorlichting en/of begeleiding van de kant van instanties die het onderwijs begeleiden, zoals b.v. de landelijke pedagogische centra en de Stichting Leerplan Ontwikkeling, (de zogenaamde verzorgingsstructuur) |
| 20 % | ☒ 35 | 3 een betere voorlichting tijdens de opleiding van docenten |
| 63,1% | ☒ 111 | 4 een verbetering van het lesmateriaal op dit gebied |
| 21 % | ☒ 32 | 5 meer ruimte in het schoolwerkplan |
| 23,3% | ☒ 41 | 6 een verandering van de eindexameneisen |
| 9,1% | ☒ 76 | 7 anders, nl. |
| | | |
| | | |
| | | |

Indien u bij vraag 8. alternatief 1 of 2 hebt aangekruist, beantwoord dan alleen nog de vragen van Categorie B (vraag 11, 12 en 13).

Indien u alternatief 3, 4, 5 of 6 hebt aangekruist, sla de vragen van Categorie B dan over en begin met de vragen van Categorie C.

13 docenten (7%) hebben deze categorie ingevuld.

Categorie B

Vragen voor de leraren die geen aandacht aan het onderwerp 'ontwikkelingsproblematiek' besteden, of ermee gestopt zijn

11.

Vindt u de ontwikkelingsproblematiek een belangrijk onderwerp waar op school aandacht aan besteed moet worden?

☒ 1 ja 76,9 %

☐ 2 nee

23,1% NIETS ingevuld

12.

Zo nee, waarom niet?

.....
.....
.....
.....

13.

Zo ja, toch besteedt u er gezien uw antwoord op vraag 8 geen aandacht (meer) aan. Hoe komt dat?

(Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.)

7,7% ☐ 1 het hoort niet bij mijn vak.

7,7% ☐ 2 ik zou niet weten hoe ik dat onderwerp zou moeten behandelen.

☐ 3 ik krijg geen medewerking/toestemming van directie of schoolbestuur.

30,0% ☒ 4 er worden teveel eisen gesteld aan mijn lesprogramma.

☐ 5 de instanties die zich met ontwikkelingsproblematiek bezighouden (instituten, commissies, actiegroepen, wereldwinkels, etc.) verlenen te weinig medewerking.

7,7% ☐ 6 de instanties die zich met ontwikkelingsproblematiek bezighouden leveren te weinig bruikbaar materiaal.

15,4% ☐ 7 ik ben niet tevreden over de manier waarop het onderwerp in de op school gebruikte lesboeken behandeld wordt.

15,4% ☐ 8 ik weet zelf weinig van ontwikkelingsproblematiek af.

☐ 9 ik ben zelf niet in het onderwerp geïnteresseerd

61,5% ☒ 10 andere redenen:

.....
.....
.....

Categorie C

Algemene vragen voor de leraren die op welke manier dan ook aandacht aan het onderwerp ontwikkelingsproblematiek besteden

14.A.

Wij zouden graag willen weten hoeveel tijd u per jaar aan het onderwerp ontwikkelingsproblematiek kunt besteden.

Wilt u eerst aangeven hoeveel lesuren u per klas aan uw vak besteedt, en vervolgens hoeveel tijd u naar schatting aan ontwikkelingsproblematiek besteedt.

In klas van de opleiding ^{x)} geef ikuur per week les in het vak
Hiervan werd in het schooljaar '79-'80 aan ontwikkelingsproblematiek besteed: (s.v.p. voor het derde trimester uw verwachting invullen)

het eerste trimester gedurende weken, uur per week;
het tweede trimester gedurende weken, uur per week;
het derde trimester gedurende weken, uur per week.

In klas van de opleiding geef ik uur per week les in het vak
Hiervan werd in het schooljaar '79-'80 aan ontwikkelingsproblematiek besteed:

het eerste trimester gedurende weken, uur per week;
het tweede trimester gedurende weken, uur per week;
het derde trimester gedurende weken, uur per week.

In klas van de opleiding geef ik uur per week les in het vak
Hiervan werd in het schooljaar '79-'80 aan ontwikkelingsproblematiek besteed:

het eerste trimester gedurende weken, uur per week;
het tweede trimester gedurende weken, uur per week;
het derde trimester gedurende weken, uur per week.

DE GEGEVENS VAN DEZE VRAAG ZIJN NIET GEBRUIKT
OMDAT DOCENTEN OP WITTEENLOPENDE MANIEREN
DE VAAGEN HEBBEN INGEVULD.

x) lbo, mavo, havo of vwo

164 DOCENTEN HEBBEN DEZE CATEGORIE INGEVULD.

14.B.

Hoeveel tijd wordt er aan het onderwerp besteed in vergelijking tot
voorafgaande jaren?

- 15,8% 28 1 meer dan in voorafgaande jaren
67,9% 112 2 net zoveel als in voorafgaande jaren
6,7% 11 3 minder dan in voorafgaande jaren

9,6% NIETS INGEVULD

15.A.

Werkt u bij de behandeling van het onderwerp ontwikkelingsproblematiek
met andere leraren samen?

- 38,2% 63 1 ja
55,8% 92 2 nee

6% NIETS INGEVULD

15.B.

Zo ja, welke vakken doceren deze leraren?

... VAN DE 63 SAMENWERKENDE DOCENTEN WIT ISA WERKT.....
..... 38,2% SAMEN MET EEN AARDRIJKSKUNDE DOCENT.....
..... 34,2% " " " " " GESCHIEDENIS DOCENT.....
..... 25,3% " " " " " MAATSCHAPPELLEER DOCENT.....
16,0% " " " " " GODSDIENST DOCENT
13,3% " " " " " NEDERLANDSE DOCENT
6,7% " " " " " ECONOMIE DOCENT
14,7% NOEHT ANDERE VAKKEN DAN HIEBOVEN GENOEGD.

16.A.

Indien er in de door u gebruikte lesmethode(n) voor uw vak aandacht
wordt besteed aan de ontwikkelingsproblematiek, hoe vindt u dan de
benadering?

- 45,5% 72 1 de benadering ligt me wel, omdat
.....
.....
28,5% 42 2 de benadering ligt me niet

(Indien u mogelijkheid 1 hebt aangekruist kunt u verder gaan met
vraag 17).

16.B.

Indien de benadering u niet ligt kunt u dan aangeven waarom niet?

(Er zijn meerdere antwoorden mogelijk).

- 10,9% 16 1 het onderwerp wordt te eenzijdig, vanuit één vakgebied benaderd.
32,6% 49 2 het lesmateriaal is niet gericht op zelfwerkzaamheid.
33,7% 50 3 de stof richt zich te weinig op de belevingswereld van de
leerlingen.
25% 37 4 er is geen sprake van pogingen tot mentaliteitsverandering.
29,3% 43 5 de leerlingen worden niet aangezet tot een kritische houding
t.o.v. de Derde Wereld problematiek.
8,7% 12 6 er is geen sprake van enige aansluiting bij de andere stof
die ik moet behandelen.
17,4% 26 7 Andere opmerkingen:
.....

17.A.

Hebt u (of heeft iemand anders voor u) buiten de vakmethode(n) om extra lesmateriaal over het onderwerp ontwikkelingsproblematiek aangeschaft en/of gebruikt? (zie vraag 20 voor voorbeelden)

☒ 1 ja 65,5 %

☐ 2 nee 26,1 %

17.B.

Zo nee, waarom niet?

.....
..... 39 docenten hebben iets ingevuld
..... (zie bijlage 4A)
.....

Indien u bij vraag 17.A. nee hebt ingevuld dan hoeft u alleen nog de vragen 38,39,40,41,43 en 44 te beantwoorden.

Indien u bij vraag 17.A. ja hebt ingevuld kunt u gewoon verder gaan met de vragen van Categorie D.

Categorie D 122 DOCENTEN HEBBEN DEZE CATEGORIE
INGEVULD.

Vragen over het extra materiaal

18.

Wat hebt u met het extra aangevraagde materiaal op het gebied van ontwikkelingsproblematiek gedaan?

- 14,6% ☒ 1 ik heb het als geheel (als pakket) in de aangeboden vorm gebruikt.
- 66,7% ☒ 2 ik heb uit diverse materialen zelf iets samengesteld.
- 8,1% ☒ 3 ik heb een compleet lespakket gekregen, maar slechts delen daarvan behandeld.
- 4,1% ☒ 4 ik heb het aangevraagde materiaal (nog) niet gebruikt.

6,5% NIETS INGEVULD

19.

Van wie is het initiatief om extra materiaal te gaan gebruiken uitgegaan?

(U kunt meerdere mogelijkheden aankruisen).

- 81,1% ☒ 1 van mijzelf
- 7,4% ☒ 2 van de leerlingen
- 9,8% ☒ 3 van de schoolleiding
- 31,1% ☒ 4 van andere leraren (s.v.p. de vaksecties aangeven):
.....
.....
.....
- 11,5% ☒ 5 van anderen, nl.:
.....
.....

20.

Wat voor soort extra materiaal gebruikt u?

(Er zijn meerdere antwoorden mogelijk).

- 52,5% ☒ 1 dia's
- 45,1% ☒ 2 films
- 37,7% ☒ 3 videobanden
- 5,7% ☒ 4 geluidsbanden
- 12,3% ☒ 5 schooltelevisie
- 9,8% ☒ 6 schoolradio
- 36,1% ☒ 7 boeken
- 73,8% ☒ 8 brochures of folders
- 65,6% ☒ 9 krantenknipsels
- 60,7% ☒ 10 tijdschriften
- 19,7% ☒ 11 samengestelde lespakketten
- 13,9% ☒ 12 andere materialen, nl.:
.....
.....

21.

Waar komt dit materiaal vandaan?

(Er zijn meerdere antwoorden mogelijk).

- 36,1% ☒ 1 filmdistributeurs, te weten:
- 18,9% ☒ 2 uitgevers, te weten:
- 23 % ☒ 3 landencomité's, te weten:
- 25,4% ☒ 4 actiegroepen, te weten:
- 55,7% ☒ 5 organisaties die zich met ontwikkelingsproblematiek bezig-
houden (b.v. de Voorlichtingsdienst Ontwikkelingssamenwer-
king, het Koninklijk Instituut van de Tropen of de Nationale
Commissie voorlichting en bewustwording Ontwikkelingssamen-
werking, de NCO); nl:
- 9 % ☒ 6 consulaten of ambassades, te weten:
- 28,7% ☒ 7 wereldwinkels
- 35,2% ☒ 8 andere instanties, nl.:

22.

Waardoor ontstond bij u de behoefte dit materiaal te gaan gebruiken?

(Meerdere antwoorden zijn mogelijk).

- 65,6% ☒ 1 ik vind het een belangrijk onderwerp, waar extra aandacht
aan besteed moet worden.
- 1,2% ☒ 2 er is mij door de schoolleiding om gevraagd.
- 4,9% ☒ 3 er is mij door de leerlingen om gevraagd.
- 37,7% ☒ 4 in de reeds gebruikt methode(n) wordt er te weinig aandacht
aan besteed.
- 23,8% ☒ 5 andere redenen, nl.:

23.

Waarom hebt u de betreffende instantie(s) gekozen, om materiaal bij
aan te vragen?

7,9 DOCENTEN. HEBBEN. IETS. INGEVULD.
(ZIE. B.Y. LA 9. 4. B.).

24.A.

Hebt u ook materiaal aangevraagd wat u (nog) niet hebt gebruikt?

- 44,3% ☒ 1 ja
36,1% ☒ 2 nee

19,6 % NIETS ingevuld

24.B.

Zo ja, waarom hebt u dit dan (nog) niet gebruikt?

- 26,9% ☒ 1 nog geen gelegenheid voor gehad
5,7% ☒ 2 het past niet in het schoolwerkplan
24,8% ☒ 3 het materiaal viel tegen
13,3% ☒ 4 andere redenen, nl.:
.....
2,9% ☒ 5 niet van toepassing

26,4 % NIETS ingevuld

25.

Hoe wordt er met het extra materiaal gewerkt?

- 36,1% ☒ 1 klassikaal
19,3% ☒ 2 in groepjes
44,3% ☒ 3 beide
7,4% ☒ 4 in samenwerking met de gehele school
14,8% ☒ 5 anders, nl.:
.....

Categorie E 122 DOLENTEN HEBBEN DEZE CATEGORIE INGEVULD.

Beoordeling van het extra materiaal

26.

In hoeverre denkt u dat het extra materiaal aansluit bij de voor-kennis van de leerlingen?

☐ 1 in het geheel niet 0,2 %
☒ 2 redelijk 61,5 %
☒ 3 goed 13,5 %

16,8 % NIETS INGEVULD.

27.

Indien u een compleet lespakket hebt aangevraagd over ontwikkelings-problematiek, sluit de didactische aanpak dan aan bij uw manier van lesgeven?

☒ 1 ja 6,6 %
☒ 2 matig 14,8 %
☒ 3 nee 4,9 %
☒ 4 niet van toepassing 30,3 %

43,3 NIETS INGEVULD

28.

In welke mate worden de hieronder genoemde aspecten in het materiaal belicht?

	onvoldoende	soms voldoende, soms niet	voldoende	overmatig
historische aspecten	☒ 14 11,5%	☒ 31 25,4%	☒ 39 32%	☒ 3 2,5%
ekonomische aspecten	☒ 4 3,3%	☒ 14 11,5%	☒ 66 54,1%	☒ 5 4,1%
kulturele aspecten	☒ 26 21,3%	☒ 25 20,5%	☒ 34 27,9%	☒ 1 0,8%
sociale aspecten	☒ 9 7,4%	☒ 20 16,4%	☒ 55 45,1%	☒ 4 3,3%
politieke aspecten	☒ 14 11,5%	☒ 28 23 %	☒ 41 33,6%	☒ 8 6,6%
op de leefwereld van het kind gerichte aspecten	☒ 37 30,3%	☒ 31 25,4%	☒ 16 13,1%	☒ 1 0,8%
mentaliteitsveranderen- de aspecten	☒ 24 19,7%	☒ 36 29,5%	☒ 26 21,3%	☒ 3 2,5%

29.A.

Is er een lerarenhandleiding bij het materiaal?

25,4% ☒ 1 ja
54,1% ☒ 2 nee (naar vraag 30)

20,5 NIETS INGEVULD

29.B.

Zo ja, wordt daarin voldoende duidelijk gemaakt hoe het materiaal gebruikt zou moeten worden?

36,7% ☒ 1 ja
15 % ☒ 2 matig.
☒ 3 nee

30.

Vind u het materiaal volledig genoeg om direkt in de les te kunnen gebruiken?

19,7% ☒ 1 ja
36,9% ☒ 2 gaat wel
22,1% ☒ 3 nee

21,3 % NIETS INGEVULD

31.

Zou de prijs van het materiaal een belemmering kunnen zijn voor de aanschaf?

23,0% ☒ 1 ja
45,1% ☒ 2 nee
13,1% ☒ 3 niet van toepassing

18,8 % NIETS INGEVULD

32.

Hebt u suggesties voor verbetering van het materiaal?

.....
..... 35. DOCENTEN. HEBBEN. SUGGESTIES. GEGEVEN.
.....
..... ZIE. BIJLAGE. 4C.
.....

Categorie F 122 DOCENTEN HEBBEN DEZE CATEGORIE INGEVULD.

Vragen over de voorlichting m.b.t. het onderwerp ontwikkelingsproblematiek

33.
Heeft het u veel moeite gekost om aan het extra materiaal te komen?

☒ 6	1 ja	4,9 %
☒ 20	2 tamelijk	16,4 %
☒ 84	3 nee	68,9 %

19,8 % NIETS INGEVULD

(De volgende vraag alleen beantwoorden als het u tamelijk of veel moeite heeft gekost)

34.
Wat waren in dat geval de problemen?

☒ 8	1 ik wist niet hoe ik eraan moest komen	19,5 %
☒ 12	2 er was niet voldoende geschikt materiaal voorhanden	29,3 %
☒ 7	3 andere problemen, nl.:	17,1 %
		
		

35.
Indien u contact hebt (gehad) met instanties die zich met ontwikkelingsproblematiek bezighouden, (b.v. comité's, wereldwinkels, etc.) wat voor soort activiteiten gaan er dan van die instanties uit?
(Er zijn meerdere antwoorden mogelijk).

☒ 68	1 zij bieden materiaal	55,7 %
☒ 22	2 zij komen op school voorlichting geven	18,0 %
☒ 12	3 ze ontwikkelen materiaal voor ons	9,8 %
☒ 15	4 zij geven advies over de behandeling van het onderwerp	11,5 %
☒ 10	5 ze begeleiden de behandeling van het onderwerp	8,2 %
☒ 6	6 andere activiteiten, nl.:	4,9 %
		
		

36.
Vind u het prettig als er naast levering van materiaal ook begeleiding gegeven wordt door deze instanties?

☒ 37	1 ja	46,7 %
☒ 37	2 nee	25,4 %

27,9 % NIETS INGEVULD

37.
Hebt u zelf tijdens de voorbereiding van de lessen over ontwikkelingsproblematiek behoefte gehad aan meer informatie?

☒ 5	1 ja	42,6 %
☒ 47	2 nee	38,5 %

18,9 % NIETS INGEVULD

VANAF 30A HEBBEN 164 DOCENTEN DE VAAGEN INGEVULD.

38.A.

Wat voor soort opleiding tot leraar heeft u gevolgd?

.....
 UNIVERSITEIT 49,7 % (82)
 PEDAGOGISCHE AKADEMIE 30,3 % (50)
 M.O. OPLEIDING 24,8 % (41)
 N.L.O. 4,2 % (7)

38.B.

Wanneer hebt u die opleiding afgesloten?

.....
 GEMIDDELD 8 JAAR GELEDEN

39.

Is er in uw opleiding aandacht besteed aan ontwikkelingsproblematiek?

☒ 1 ja 50,3 %
☒ 2 nee 42,4 %

7,3 % NIETS INGEVULD

40.

Hebt u van de volgende manieren om aan informatie over ontwikkelingsproblematiek te komen gebruik gemaakt en denkt u dat dit geschikte manieren om aan informatie te komen zijn, als de mogelijkheden daartoe aanwezig zijn?

	hebt u er gebruik van gemaakt?		is dit volgens u een geschikte manier?	
	ja	nee	ja	nee
1 abonnement op tijdschrift	☒ 72,1 %	☒ 16,4 %	☒ 71,5 %	☒ 6,7 %
2 intensief contact met een comité of actiegroep	☒ 21,2 %	☒ 60 %	☒ 34,5 %	☒ 32,7 %
3 bijscholing in de vorm van een cursus	☒ 12,1 %	☒ 69,1 %	☒ 52,7 %	☒ 17,6 %
4 regelmatig overleg met collega's van andere scholen die zich ook met dit onderwerp bezighouden	☒ 15,2 %	☒ 65,5 %	☒ 42,4 %	☒ 24,2 %
5 het bijwonen van studiedagen met vakgenoten	☒ 20 %	☒ 60 %	☒ 52,1 %	☒ 15,2 %
6 extra materiaal dat op school aanwezig is raadplegen	☒ 50,9 %	☒ 31,5 %	☒ 62,5 %	☒ 7,9 %

Categorie G

De leerlingen en de schoolleiding

41.

Hebt u het gevoel dat de leerlingen geïnteresseerd zijn in de ontwikkelingsproblematiek?

☒ 1 ja 75,2 %
☒ 2 nee 13,3 %

11,5 % NIETS INGEVULD

42.A.

Tonen de leerlingen zich tevreden over het extra aangevraagde materiaal?

☒ 1 ja 32,1 %
☒ 2 matig 34 %
☒ 3 nee 3,1 %

30,8 % NIETS INGEVULD

42.B.

Waaruit is dit gebleken?

..... 99 DOCENTEN HEBBEN NIETS INGEVULD

43.

Zijn er nog andere activiteiten uit uw behandeling van de ontwikkelingsproblematiek voortgevloeid, en zo ja, welke?

(U kunt meerdere mogelijkheden aankruisen).

☒ 1 museumbezoek 20 %
☒ 2 inzamelingsakties 27,9 %
☒ 3 naar films gaan 6,7 %
☒ 4 andere activiteiten, nl.: 24,4 %

..... Z.I.F. B.Y.L.A.G.F. 4.D

☒ 5 geen extra activiteiten 37,0 %

44.

In hoeverre stimuleert de schoolleiding de behandeling van de ontwikkelingsproblematiek?

☒ 1 weinig 47,3 %
☒ 2 matig 30,3 %
☒ 3 veel 10,3 %

12,1 % NIETS INGEVULD

BIJLAGE 4A

Antwoorden op vraag 17B uit de enquête.

"Heeft u (of iemand anders voor u) buiten de vakmethode(n) om extra lesmateriaal over het onderwerp ontwikkelingsproblematiek aangeschaft en/of gebruikt ? Zo nee, waarom niet ?"

	aantal antwoorden
- Geldgebrek	2
- Het hoort niet bij mijn vak	2
- Gebrek aan tijd (om het uit te zoeken of om het te gebruiken)	13
- Het lesboek geeft voldoende informatie	3
- Dat wordt aan de leerlingen overgelaten	1
- Weet niet waar het te krijgen is	5
- Er is genoeg op school aanwezig	6
- Nooit op het idee gekomen	2
- Dat soort materiaal is niet geschikt voor de les	4
- Ontwikkelingsproblematiek is voor de bovenbouw	1

BIJLAGE 4B

Antwoorden op vraag 23 uit de enquête.

"Waarom heeft u de betreffende instantie(s) gekozen, om extra lesmateriaal bij aan te vragen?"

	aantal antwoorden
- Op initiatief van de leerlingen	4
- Via tips van kennissen, collega's, enz.	4
- Reeds bekend met de instantie	13
- Via publiciteit (krant, t.v., enz.)	22
- Er is al eerder goed lesmateriaal van deze instantie gebruikt	13
- Ik sta achter de standpunten van deze instantie	2
- In het materiaal komen verschillende visies naar voren	5
- Er bestaan persoonlijke contacten met een persoon (of meerdere) van deze instantie	4
- Het materiaal is goedkoop	5

BIJLAGE 4C

Antwoorden op vraag 32 uit de enquête.

"Heeft u suggesties voor verbetering van het lesmateriaal ?"

	aantal antwoorden
- Aantrekkelijker maken in woordgebruik en met behulp van foto's	2
- Taalnivo aanpassen aan de voorkennis van de leerlingen	11
- Meer aandacht voor mentaliteits- veranderende aspecten	2
- Meer samenhang en structuur in de stof	4
- Meer politieke informatie	2
- Betere aansluiting in de stof bij de belevingswereld van het kind	3
- Meer case-studies	1
- Het extra lesmateriaal moet goedkoper	2
- Het materiaal moet meer stimuleren tot zelfwerkzaamheid van de leerlingen	2
- Betere aansluiting bij de aktualiteit	1
- Verschillende visies moeten belicht worden	1
- De stof moet zakelijker	2
- Er moet een overzichtswerk komen	2
- Meer feitenmateriaal in de stof	1
- 'Self-reliance' benadrukken	1

BIJLAGE 4D

Antwoorden op vraag 43 uit de enquête.

"Zijn er nog andere activiteiten uit uw behandeling van de ontwikkelingsproblematiek voortgevloeid?"

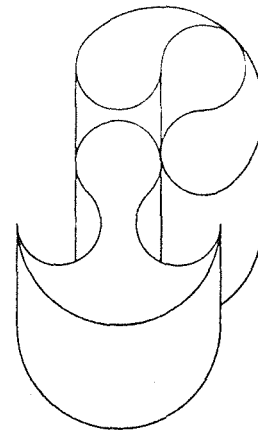
	aantal antwoorden
- Kulturele manifestaties of projecten voor de hele school (kortdurend)	9
- Langlopende projecten in de klas	4
- Fancyfairs en andere activiteiten ten gunste van een project in de Derde Wereld	8
- Adoptie van kinderen in de Derde Wereld	2
- Tentoonstelling voor ouders en belangstellenden op school	7
- Brieven schrijven voor Amnesty International	4
- Wereldhandelspeel	2
- Meerlezen en leesmateriaal laten verzamelen	5
- Films en video op school	3
- Collages en werkstukken	4
- Bezoeken van plaatselijke activiteiten van actiegroepen, wereldwinkels, enz.	3
- Sprekers en forumdiscussies op school	2
- Blijvende buitenschoolse contacten	2
- Artikelen schrijven in de schoolkrant	1

BIJLAGE 5

Brief en vragenlijst voor Derde Wereld instanties.

Amsterdam, 8 april 1980

Aan: instanties, comitees en actie-
groepen die zich met ontwikkelings-
problematiek bezighouden.



kohnstamm
instituut

van de universiteit
van amsterdam

instituut
voor onderzoek
onderwijs en vo

L.S.,

Sinds korte tijd is het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam bezig met een inventariserend onderzoek naar de behandeling van het onderwerp 'ontwikkelingsproblematiek' binnen de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland.

Het onderzoek zal zich onder andere richten op:

1. inventarisatie van bestaand onderwijsleermateriaal en activiteiten op scholen op dit gebied
2. onderzoek naar het gebruik van bovengenoemd onderwijsleermateriaal
3. inventarisatie van organisaties die zich met het opzetten en uitvoeren van projecten op scholen bezighouden.

Naast deze inventarisatie zal ook onderzocht worden in hoeverre er aandacht wordt besteed aan het onderwerp 'ontwikkelingsproblematiek' door de zogenaamde

- 4.a. officiële verzorgingsstructuur (b.v. de landelijke Pedagogische Centra en de Stichting Leerplanontwikkeling)
- b. niet-officiële verzorgingsstructuur (zoals b.v. de leer-middelendocumentatiecentra en de onderwijsafdelingen of scholengroepen van landelijke organisaties en comitees
5. de lerarenopleidingen voor aardrijkskunde-, geschiedenis en maatschappijleerdocenten.

Dit inventariserend onderzoek, uitgevoerd door het Kohnstamm Instituut, wordt begeleid door een stuurgroep, waarin onder andere mensen uit organisaties die zich in Nederland met de ontwikkelingsproblematiek bezighouden zitting hebben (zoals bijvoorbeeld de NCO; de Nationale commissie voorlichting en bewustwording ontwikkelingssamenwerking), alsmede mensen uit de onderwijspraktijk en mensen uit de ministeries van Onderwijs en Wetenschappen en Buitenlandse Zaken.

keizersgracht 119
1015 CJ amsterdam
telefoon 020-22947
postgiro 342271

postbus 3753

Het is de bedoeling dat de resultaten van deze inventarisatie zullen uitmonden in een advies aan de Minister van Ontwikkelings-samenwerking over wat voor onderzoek en/of welke stappen er nodig zijn om te komen tot een ondersteuning van de voorlichting op scholen van het voortgezet onderwijs over de ontwikkelingsproblematiek.

Een onderdeel van het onderzoek zal bestaan uit het vervaardigen van een vragenlijst welke rondgestuurd zal worden naar een aantal scholen van het voortgezet onderwijs in Nederland. In deze enquête, die vooral bedoeld is voor docenten aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en godsdienst, worden vragen gesteld over het onderwerp ontwikkelingsproblematiek in de bestaande lesboeken, gebruik van extra materiaal, contacten met groeperingen en/of actiegroepen op het gebied van ontwikkelingsproblematiek, behandeling van het onderwerp tijdens de vooropleiding van de docenten, en reacties van leerlingen. Naar aanleiding van de gegevens uit deze enquête worden een aantal scholen en groeperingen geselecteerd waarmee enkele uitgebreide interviews worden gehouden.

Aangezien deze enquête spoedig zal worden rondgestuurd hebben wij dringend behoefte aan adressen van scholen van het voortgezet onderwijs, die op enigerlei wijze contact hebben gezocht met instanties (zoals actiegroepen, comitees) op het gebied van de ontwikkelingsproblematiek. Daarom zouden wij u willen vragen, of wij, indien u beschikt over een adressenbestand van scholen van het voortgezet onderwijs waar u contact mee hebt (of hebt gehad), gebruik zouden mogen maken van deze adressen om onze enquête naar toe te sturen. Het spreekt vanzelf dat, als u dat wenst, wij u een exemplaar van de enquête en (in een later stadium) van ons eindverslag zullen toesturen.

Tenslotte zouden wij u vriendelijk willen verzoeken de bijgevoegde vragenlijst voor ons in te vullen en te retourneren.

U bij voorbaat dankend voor u medewerking,

Met vriendelijke groet,

Sanderijn van der Doef
onderzoeksmedewerkster



Vragenlijst.

1. Naam van uw organisatie:.....
.....
Adres:.....
.....

2. Hebt u contacten met scholen van het Voortgezet Onderwijs ?

- ☐ regelmatig
- ☐ soms
- ☐ nooit

3. Beschikt u over materiaal over de Derde Wereld t.b.v. de
onderbouw van het Voortgezet Onderwijs ?

- ☐ ja
- ☐ nee

4. Ontwikkelt u dit materiaal zelf ?

- ☐ ja
- ☐ gedeeltelijk
- ☐ nee
- ☐ niet van toepassing

5. Beschikt u over jaarverslagen, rapporten over projecten of
andere publikaties ?

- ☐ ja
- ☐ nee

Indien u op vraag 3 en/of 5 'ja' hebt geantwoord, zouden wij
graag een exemplaar van bijvoorbeeld het laatste jaarverslag
willen bestellen, of van eventuele rapporten; als mede een
lijst van publikaties en documentatie- of lesmateriaal.

6. Wilt u een exemplaar van onze enquête ontvangen ?

- ☐ ja
- ☐ nee

7. Wilt u een exemplaar van ons eindverslag ontvangen ?

(Dit verschijnt eind september).

- ☐ ja
- ☐ nee

