

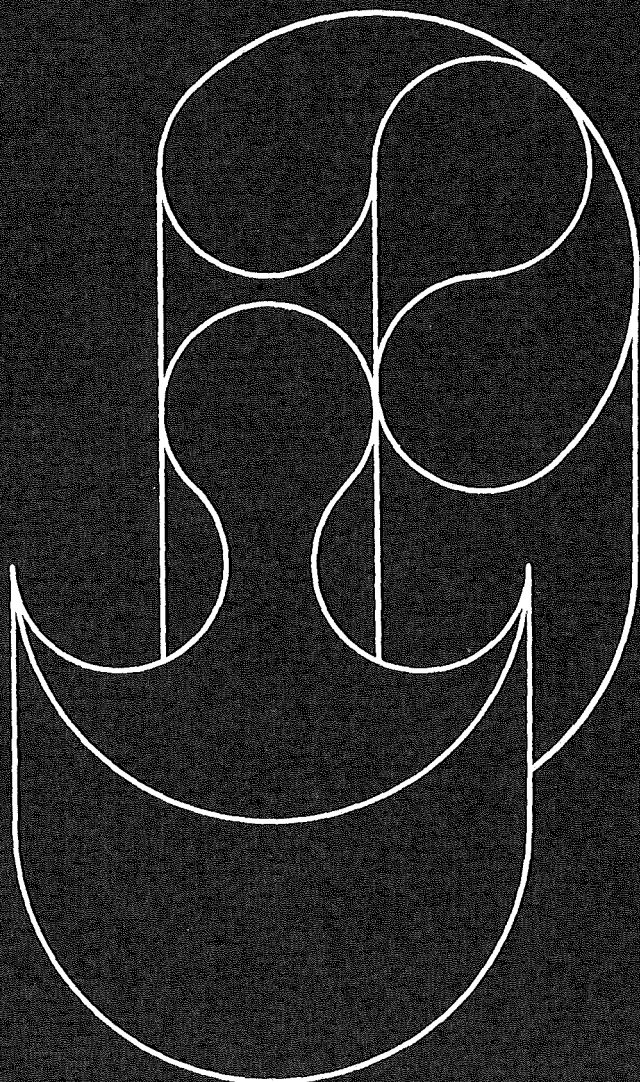
kohnstamm instituut

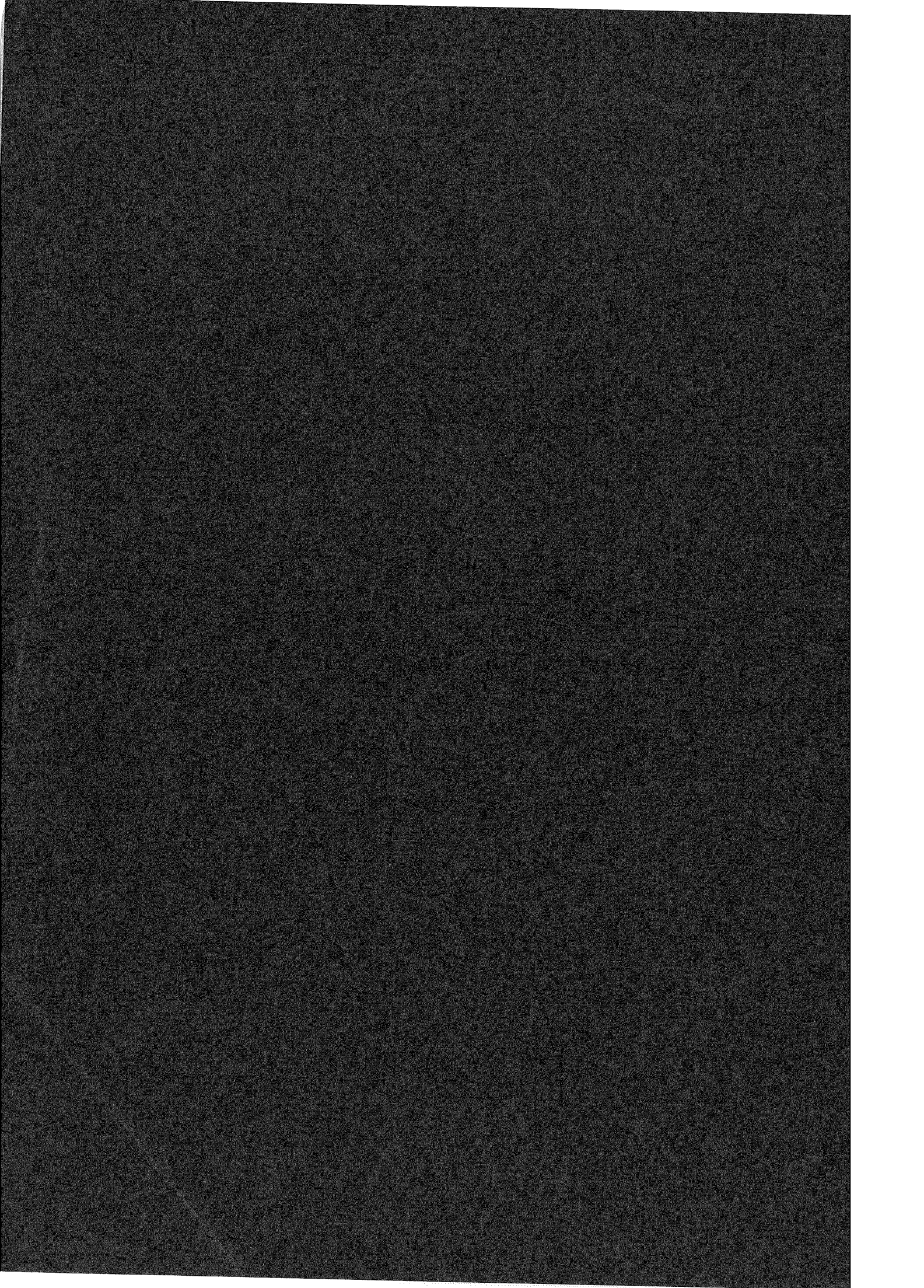
van de universiteit
van amsterdam
voor onderzoek van
onderwijs en vorming

mondiale vorming in het voortgezet onderwijs

deel II: meningen uit de praktijk

jeanine baltzer
sanderijn van der Doef
ejoerd karsten
thea peetsma





MONDIALE VORMING IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Deel II: Meningen uit de praktijk

Jeanine Baltzer
Sanderijn van der Doef
Sjoerd Karsten
Thea Peetsma

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

VOORWOORD

Dit is het tweede deel van het rapport over een inventariserend onderzoek naar mondiale vorming in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Het onderzoek is de eerste fase in een op initiatief van minister De Koning tot stand gekomen Educatief Project Ontwikkelingssamenwerking (EPOS). Dat 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 en bestaande uit deskundigen uit het onderwijs en op het gebied van mondiale vorming.

Het verslag van dit onderzoek, dat 9 maanden heeft geduurd, valt uiteen in drie delen:

Deel I geeft een beschrijving van de opzet, uitvoering en gegevens van de inventarisatie.

Deel II is een bundeling van interviewverslagen met docenten en medewerkers van onderwijsbegeleidende instanties en van Derde Wereld instanties.

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

Dit deel bevat dus de verslagen van 24 interviews gehouden in de periode van juli - september 1980.

De interviews gaan over de volgende onderwerpen:

- Wat wordt er verstaan onder mondiale vorming en ontwikkelingsproblematiek?
- Wat voor lesmateriaal wordt daarbij gebruikt en hoe komt dat tot stand?
- Hoe zijn de contacten met de begeleidingsdiensten voor het voortgezet onderwijs en met Derde Wereld instanties?
- Welke suggesties worden gegeven ter verbetering van de situatie?

De gesprekken zijn allemaal met een cassette recorder opgenomen. Daarna zijn de bandjes volledig uitgetypt. Tenslotte zijn ze door ons bewerkt tot verkorte verslagen. Deze verslagen zijn allemaal ter goedkeuring naar de

de geïnterviewde personen gestuurd.

We hebben besloten tot publicatie van de verslagen in deze vorm, omdat ze naar onze mening veel informatie bevatten voor iedereen die met mondiale vorming bezig is. Bij de interviewverslagen zijn er geen commentaren van onze kant aan toegevoegd, alleen de geïnterviewde personen zijn aan het woord. De wijze waarop de gegevens uit de interviews zijn ingepast in het onderzoek, is te vinden in Deel I van dit rapport. Tenslotte willen we nog op deze plaats alle geïnterviewde personen bedanken voor de tijd en moeite die ze voor ons hebben overgehad.

januari 1981

Sanderijn van der Doef

INHOUDSOPGAVE DEEL II

BLZ.

DE DOCENTEN

1. K. Koldewijn	1
Docent maatschappijleer en godsdienst	
Mavo-Zuid te Amsterdam	
2. A. Benedictus	6
Docent maatschappijleer	
Chr. Scholengemeenschap Amsterdam-Noord	
3. K. van Boesschoten	12
Docent geschiedenis	
Dominicus College te Nijmegen	
4. R. Verhaar	17
Docent aardrijkskunde	
IVKO-school te Amsterdam	
5. G.D. van Hummel	22
Docent aardrijkskunde	
St. Nicolaaslyceum te Amsterdam	
6. A. den Braven	27
Docent maatschappijleer	
A. Staal	
Docent nederlands, geschiedenis en aardrijkskunde	
L.I.T.S. te Utrecht	
7. G. Lengkeek	29
Ex-docent wiskunde, natuurkunde en filosofie	
Chr. S.G. "Henegouwenplein" te Rotterdam	
8. A. van Dijken	35
Docente AVO-vakken	
Chr. LHNO te Zwolle	
9. S. Hiddink	41
Docente geschiedenis	
S. van Hoof	45
Docent aardrijkskunde	
Amsterdams Moniessorilyceum	
10. H. Bromet	49
R. de Wit	
Scholengemeenschap "Oud-West", Amsterdam	
11. J. Berkhouwer	53
Docent aardrijkskunde, geschiedenis en engels	
Caland L.T.S. te Maassluis	

VERZORGINGSSTRUCTUUR

12. R. Bollen	57
Algemeen Pedagogisch Studiecentrum Algemeen Voortgezet Onderwijs - Voorbereidend Wetenschappelijke Onderwijs Amsterdam	
13. P. Molenaar	61
Scholengroep Latijns-Amerika Amsterdam	
14. H. Spijkerman	67
Coördinator veldwerkers van de NOVIB	
15. L. Dijkema	72
Werkcentrum Internationale Solidariteit (WIS) Rotterdam	
16. D. Nierop	77
Algemeen Pedagogisch Studiecentrum - L.B.O.-sectie Amsterdam	
17. H. Westra en F. v.d. Pieterman	82
Anne Frank Stichting, afdeling Maatschappelijke Vorming Amsterdam	
18. B. van 't Hof	87
Venceremos Amsterdam	
19. R. Schmidt en B. Evers	92
School en Wereld Santpoort	
20. H. Plas, H. Hooghoff, P. v.d. Wel, F. Looy	98
Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) Enschede	
21. H. Oonk	102
Directeur Centrum voor Europese Vorming in het Neder- landse Onderwijs (CEVNO) Alkmaar	
22. P. Gieles	106
Katholiek Pedagogisch Centrum 's Hertogenbosch	
23. A. van Zundert	109
Centrum voor Ontwikkelingssamenwerking (COS) Tilburg	
24. A. van Holten	113
Hoofd redactie menswetenschappen van Wolters-Noordhoff	

K. Koldewijn

Docent maatschappijleer en godsdienst

MAVO-Zuid te Amsterdam.

1. INLEIDING

Het gaat niet alleen om de problematiek van de ontwikkelingslanden. Het is belangrijk eerst de situatie *hier* duidelijk te maken, dan de situatie *daar* en daarna de leerlingen zelf het verband tussen die situaties te laten leggen. Daarom is mondiale vorming een betere term, want mondiale vorming betekent eerst bewustwording van de eigen situatie, daarna van de situatie van een ander (in een ander land) en op deze manier ontdekken hoe die verschillende situaties en ook overeenkomstige situaties met elkaar te maken hebben.

2. SITUATIE OP SCHOOL

Het afgelopen schooljaar ('79-'80) is voor wat betreft de lessen godsdienst en maatschappijleer in "project-periodes" ingedeeld. In elke periode die ongeveer 6-8 weken duurde is er rond een bepaald onderwerp gewerkt. Deze onderwerpen zijn aan het begin van het schooljaar samen met de leerlingen vastgesteld. Vooral in de lagere klassen werd zo'n onderwerp dan behandeld aan de hand van een bepaald Derde Wereldland want anders is het veel te abstract voor ze.

Iedere "project-periode" begon met een film of diaserie, omdat een audio-visuele start de beste manier is om de motivatie te wekken. Daarna werd er aan de hand van een brochure, naar aanleiding van een lezing die op school werd gehouden door een "deskundige" of na een bezoek aan het Tropeninstituut, in groepen, individueel of klassikaal gewerkt. Zo veel mogelijk verschillende werkvormen zijn gebruikt om iedere leerling de mogelijkheid te geven de informatie op zijn eigen manier te verwerken.

In het afgelopen schooljaar werd er op deze school op zo'n manier "projectgewijs" gewerkt, in de godsdienst, maatschappijleerlessen en de geschiedenislessen.

Aanvankelijk leverde dat wel een aantal problemen op, gezien de reacties

van de andere docenten, zeker als je daar als eerste en aanvankelijk enige docent mee begint.

Er is geprobeerd om samen te werken met nog meer docenten maar vooral in het begin waren de reacties "hoe gaat dat dan met mijn vak als jullie naar het Tropenmuseum gaan. Dan valt er weer een les uit en kom ik niet aan mijn proefwerk." De meeste docenten waren (en zijn) nog erg vakgericht bezig.

Maar dan gebeurde het wel dat aan het eind van zo'n project een docent toch mee had willen doen en zich veel positiever opstelt als hij een volgende keer wel deelneemt. Zeker als zo'n project goed is verlopen en de leerlingen enthousiast zijn, dan blijkt het toch aanstekelijk te werken en zijn er docenten die in de volgende "projectperiode" ook mee gaan doen.

Zo is er een project geweest over Colombia waarbij werd samengewerkt met de geschiedenisleraar en de scholengroep Latijns-Amerika.

Als er meer docenten mee gaan doen ontstaat er een nieuw probleem, namelijk dat er dan veel meer planning voorbereiding en organisatie nodig is. En daar is niet voldoende ervaring mee en zou men graag wat begeleiding bij willen hebben.

3. HET LESMATERIAAL

Mede door zijn opvatting van mondiale vorming en doordat hij de onderwerpen projectsgewijs wil behandelen, gebruikt K. Koldewijn geen lesboeken. Ze zijn over het algemeen veel te statisch, de onderwerpen worden nogal abstract behandeld en de problematiek van de ontwikkelingslanden wordt te veel vanuit die landen belicht zonder een relatie te leggen met problemen en oorzaken in onze maatschappij.

Daarom probeert hij zoveel mogelijk zelf materiaal samen te stellen uit tijdschriften en kranten. Ook wordt er veel met visueel materiaal zoals film, dia's en fotoreportages gewerkt. Eveneens is de bandrecorder een veel gebruikt middel.

Op een gegeven moment is er video-apparatuur gehuurd om een film van de NOVIB op te nemen en af te draaien. Dit is zo'n succes gebleken dat

de directie opdracht heeft gegeven voor volgend jaar een videorecorder aan te schaffen.

Er is veel vrije tijd gestoken in het zelf vervaardigen van lesmateriaal. Voor andere docenten met minder tijd zouden daar meer taakuren voor moeten komen (ook uiteraard voor docenten met meer vrije tijd). In de periode dat de scholengroep Latijns-Amerika deelnam is er veel materiaal door de medewerkers van de scholengroep gemaakt, zodat de docenten meer gelegenheid kregen voorbereidend werk te doen. Omdat het voor de docenten onmogelijk is alle instanties af te gaan, is er geen goed beeld wat er aan materiaal te krijgen is.

4. DE VERZORGINGSSTRUCTUUR

A. Derde Wereld instanties

Het contact met de scholengroep Latijns-Amerika is tot stand gekomen naar aanleiding van een gesprek met een collega maatschappijleer in Bodegraven.

Er is toen besloten een project op te zetten aan het eind van het schooljaar samen met de geschiedenisleraar waaraan medewerkers van de scholengroep deel zouden nemen.

Naast het verzorgen van lesmateriaal, hielden de medewerkers zich bezig met het organiseren en begeleiden van de vergaderingen over lesinhouden, met de coördinatie van de verschillende lessen en het bewaken van de voortgang en continuïteit van het project.

Over het algemeen was men erg positief over de begeleiding en daadwerkelijke hulp van de scholengroep. Met enkele andere instanties (zoals NOVIB) zijn er vooralsnog alleen contacten geweest in de vorm van aanvragen van materiaal, zoals films en brochures. Daarnaast wordt elk jaar de "open dag" bezocht in Amsterdam, welke een aantal actiegroepen aan het begin van elk schooljaar organiseert voor scholen om bekendheid te geven aan hun werk.

Na het succes van "werken in projectvorm" van het afgelopen jaar op deze school zal er zeker volgend schooljaar meer contact gezocht worden met een Derde Wereld instantie ter begeleiding van een project. Ook hier geldt weer het bezwaar dat er geen goed beeld is welke instanties er zijn en wat ze doen.

B. Officiële verzorgingsinstanties.

Met LPC's en de SLO zijn geen contacten, voornamelijk omdat men niet geheel bekend is met de functies van deze instanties en omdat de indruk bestaat dat ze nogal vakgericht werken.

Wel is er met de lerarenopleiding d'Witte Lelie contact geweest, dat voornamelijk bestond uit het lenen van videobanden. Ondanks het feit dat deze instelling over een goede en uitgebreide videotheek beschikt, geldt ook hier weer het bezwaar dat de videotapes per vak opgeslagen liggen.

Een goed beeld van wat er aanwezig is is op deze manier moeilijk te krijgen.

Er is behoefte aan meer informatie over het werk op andere scholen met betrekking tot mondiale vorming.

Dat zou kunnen in de vorm van een betere communicatie met begeleidende instanties, die een overzicht zouden kunnen geven van projecten en lesmateriaal van andere scholen die ook met mondiale vorming bezig zijn. Al is het alleen al door een goede literatuurlijst over dit onderwerp te verspreiden.

Bovendien bevordert een betere communicatie met de officiële begeleidende instanties dat er wat meer duidelijkheid komt over wat zij wel en niet kunnen doen voor de scholen.

Een andere manier om aan meer informatie te komen over andersmans werk is bijvoorbeeld het bezoeken van een symposium of congres over mondiale vorming, waaraan docenten van verschillende vakken kunnen deelnemen.

Er zou dan naast het uitwisselen van ervaringen en lesmateriaal, voorlichting gegeven kunnen worden over allerlei werkvormen waarmee je de ontwikkelingsproblematiek kunt behandelen.

Als zo'n symposium gesubsidieerd kan worden, hoeven de kosten ook geen bezwaar meer te zijn.

5. OPLEIDING

De katechese opleiding, een opleiding die vanuit de kerk gegeven wordt en een 3e graads bevoegdheid geeft in godsdienst en maatschappijleer,

is door K. Koldewijn pas op latere leeftijd gevolgd. Daarvòòr heeft hij eerst jaren als radio officier gevaren en is daarna nog werkzaam geweest in de automatisering en computertechniek. Hierna besloot hij de catechese opleiding te volgen waarna bij hem steeds meer de behoefte ontstond in het onderwijs te werken.

In de catechese opleiding via welke K. Koldewijn op later leeftijd in het onderwijs terecht gekomen is, is zeker aandacht besteed aan het onderwerp ontwikkelingsproblematiek.

Ook didaktische werkvormen werden belicht, maar niet speciaal met betrekking tot mondiale vorming. Daarom is er zeker behoefte aan een nascholingscursus waarin werkvormen én inhoudelijke aspecten specifiek met betrekking tot mondiale vorming aan de orde komen. En waaraan mensen uit alle vakgebieden kunnen deelnemen.

A. Benedictus.

Docent maatschappijleer.

Christelijke Scholengemeenschap Amsterdam-Noord.

1. INLEIDING.

Hij is leraar maatschappijleer dat alleen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs wordt gegeven. Hierdoor zal niet alles betrekking hebben op ons onderzoek, zoals specifieke problemen i.v.m. de keuzevakken in de bovenbouw en het eindexamen.

2. DE SITUATIE OP SCHOOL.

Mondiale vorming is wel gewenst maar tot nu toe nauwelijks tot zijn recht gekomen. Naast het leren van een aantal begrippen moet het komen tot vorming. De leerlingen moeten in staat gesteld worden begrippen toe te passen, daaruit bepaalde handelingsperspektieven te kunnen destilleren en zich niet een gevoel van machteloosheid laten aankweken. De verwezenlijking hiervan is moeilijk.

Maatschappijleer als vak kampt met een groot tijdgebrek. Het is hollen van 't ene onderwerp naar 't andere.

Voorbeelden van onderwerpen die in de les zijn behandeld: Surinamers in Nederland; Ghana en de multinationals en de exploitatie van het bauxiet; Chili. Ook is de ontwikkelingsproblematiek opgesplitst in deelonderwerpen als arbeid, criminaliteit, drugs, seksualiteit, oorlog en vrede. Bij deze deelonderwerpen komen dan weer verschillende aspecten naar voren als 'vrouwen in de Derde Wereldlanden', of 'vrouwen in de Arabische wereld'. Er wordt geprobeerd om een relatie te leggen met de Nederlandse situatie en soms met de eigen situatie van de leerlingen.

De onderwerpen zijn behandeld in lessen, soms blokuren, waarbij mensen van het Chili-comité, de Solidariteitsbeweging Suriname of de Anonieme Alcoholisten in verband met het onderwerp drugs, in de klas zijn uitgenodigd. Ook zijn er de afgelopen jaren zogenoemde "inte-

gratie projecten" geweest, waarin echt alle vakken gedurende lange tijd rond één bepaald thema bezig waren. Maar dat ging altijd heel stroef, improvisatorisch en te gehaast. Het onbevredigende daarvan was dat voor de leerlingen de verbindingslijnen tussen de verschillende vakken niet duidelijk waren. Daar is dus weer vanaf gestapt. Vakkenintegratie is wel een doel, een ideaal. Aan verschillende secties die vanuit hun vak raakvlakken hebben met de wereldthematiek, zoals godsdienst, geschiedenis en aardrijkskunde, is voorgesteld om toch voor zover ze aandacht aan die Derde Wereldproblematiek besteden, dat dan gemeenschappelijk te doen. Bijvoorbeeld die lessen te laten uitmonden in een schoolactie met een concreet doel, voor een bepaald land of een bepaald project. Dat is niet van de grond gekomen. De sectie aardrijkskunde maakte de indruk dat zij er nauwelijks iets voor voelde, of er in ieder geval geen idee van had hoe dat zou moeten. Iedereen zou er ideeën en initiatieven voor moeten aandragen. Daar zou dan samen aan gewerkt kunnen worden. Als er een programma klaarligt, wil men er waarschijnlijk wel aan meedoen. De zin om zoiets alleen op te zetten ontbreekt. Op school wordt op dit vlak toch al gezegd: "daar heb je die maatschappijleerleraar weer." Maatschappijleer en godsdienst vormen één sectie. Daarbinnen is wel overleg. Bij godsdienst wordt veel gedaan aan o.a. het thema "godsdiensten" wat vanuit verschillende invalshoeken is bekeken. Op school is een commissie CRM die zich bezighoudt met de opzet van culturele-, ontspannings- en maatschappelijke activiteiten, zoals een vredesweek. Of zo'n commissie eens een groot project gaat opzetten, b.v. een Derde Wereld-week, waarin de lessen plat liggen en iedereen op de één of andere manier bezig is voor het project waarvoor is gekozen, hangt van de personen af die in een bepaald jaar in die commissie zitten en wat hun prioriteiten zijn. Deze mensen moeten ook informatie hebben, de kanalen weten en interesses en ideeën hebben over hoe het uitgevoerd zou kunnen worden. Het is een probleem leerlingen zodanig te motiveren

dat duidelijk wordt dat de Derde Wereldproblematiek niet afgehandeld is met een aantal lessen bij aardrijkskunde. Het is zo'n ontzettend veel omvattende materie dat je er jaren op zou kunnen studeren voordat je een beetje door hebt hoe het loopt en wat je er aan zou kunnen doen.

In de eindexamenklassen van het Atheneum kwamen in een lessenserie over bauxiet overlappingslessen voor met aardrijkskunde. Dan is het probleem dat niet iedereen aardrijkskunde heeft. Vooral als de problematiek toch wat ver van hun bed staat, is er moeilijk mee te werken. Bij aardrijkskunde hebben ze een boekje met een aantal begrippen betreffende de derde wereldproblematiek op een rijtje, oorzaken en wat er eventueel aan toe doen is. Dan hebben die leerlingen het gevoel dat ze de Derde Wereld al gehad hebben.

In het kader van de herdenking van de staatsgreep in Chili zijn er vier lessen aan dat land gewijd, waarin ook een aantal mensen van het Chili-Comité zijn geweest. Zoiets kan prima lopen. Ze waren met z'n drieën zodat er in groepen kon worden gewerkt.

Dat is op zich al stimulerender dan dat iemand in zijn eentje voor een groep van 25 leerlingen zit.

De Derde Wereldproblematiek is zo complex, dat wil je ook serieus aandacht besteden aan de 'vormingspoot' van het geheel op school, dan zou er veel geld beschikbaar voor moeten komen. Bijvoorbeeld om mensen die je op school laat komen geld te geven als ze daarom vragen en ook om b.v. hun reiskosten te vergoeden. Geld moet er ook zijn voor het huren van films en materiaal dat je aanschaft. Bovendien zou er tijd, bijvoorbeeld in de vorm van taakuren vrijgemaakt moeten worden.

3. LESMATERIAAL.

Als de Derde Wereldproblematiek in maatschappijleer-boeken aan de orde komt, blijft het oppervlakkig in de politieke benadering van het probleem. Ook zal de inhoud niet gericht zijn op de aktualiteit

om te voorkomen dat het boek binnen een jaar verouderd is. Wil je de lessen aktueel houden dan moet je zelf materiaal zien te verzamelen via instellingen of actiegroepen. Het is geen probleem om achter het bestaande materiaal te komen. Dat is een kwestie van publikaties bijhouden. Het vraagt wel tijd en de aanschaf van allerhande materiaal kost bijelkaar ook veel geld. De docent moet zelf kaart-systemen aanleggen. Zo krijg je dozen vol brochures, folders, krantenknipsels en documentatie-mappen. Maar als het er op aan komt dat in zo'n vorm te gieten dat je het kunt gebruiken in konkrete lessen, is dat toch altijd een enorme klus. Dan blijven dat soort ingewikkelde dingen als de Derde Wereldproblematiek vaak liggen. Het voornaamste probleem is tijdgebrek. Als je zelf lesmateriaal samenstelt, moet je voor één of twee lessen wel een dagonderdeel uittrekken. Door anderen gemaakt materiaal kan heel bruikbaar zijn. Toch komt het er vaak op neer dat je het moet omwerken, zodat het is afgestemd op je klassen en je eigen manier van werken. Zelf materiaal maken is heel belangrijk, maar er is nauwelijks tijd voor. Een overleggroep van leraren maatschappijleer werkt heel goed als doorgeefluik van lesmateriaal en ook om lessuggesties te geven. De moeilijkheidsgraad van het materiaal kan door de docent vrij gemakkelijk aan de leerlingen worden aangepast. Bibliotheken kunnen de documentatie-functie maar ten dele overnemen. Die zouden beter moeten voorzien in aktuele, maatschappelijke onderwerpen. Toch stuur je een leerling niet zo gauw naar een bibliotheek. Het is bevredigender om er zelf informatie over voorhanden te hebben.

Bij 't projekt over Suriname is het landencomité over Suriname geraadpleegd. Ze hadden een soort projekt gemaakt met veel informatie documentatie en tips van films die bruikbaar zijn voor het onderwijs. Dat is wel een goede manier. Van elk Derde Wereldland is er zo langzamerhand wel een comité. Er zijn ook groepen, zoals het Chili-comité die op uitnodiging een les- of blokuur komen verzorgen.

Ze doen dat prima. De Stichting Vredesopbouw maakt lesmateriaal rond bepaalde thema's zoals Vietnam, Sudan, Colombia en bauxiet. Ze begeleiden hun materiaal altijd met een uitvoerige docenten-handleiding. Soms is het wel moeilijk die op zich waardevolle les-suggesties, zoals "wereldhandel"-spelen, uit te voeren. Als de leerlingen toch al een baalhouding hebben, weet je helemaal dat het uit de hand gaat lopen als je een Derde Wereldspel gaat doen.

Video en film apparatuur is op school aanwezig. Zo kunnen onderwerpen ook visueel begeleid worden. De N.O.T. bevalt over het algemeen slecht. Liever worden dan documentaires van de omroepen gebruikt.

4. VERZORGINGSSTRUKTUUR.

Er is geen begeleiding van de officiële pedagogische centra. Zij zouden hulp kunnen bieden bij het maken van materiaal. Daar zullen vooral beginnende leraren wel behoefte aan hebben.

Met de niet-officiële instanties als actiegroepen en landencomité's is veel contact. Ze leveren materiaal, doen lessuggesties en komen in de klas. Wat ze doen in de klas varieert met a. het aantal mensen dat komt, b. de instelling van de mensen en hun vaardigheid om met groepen om te gaan en c. de tijd die de les kan duren.

Via publicaties en adressenboekjes kom je vanzelf achter het bestaan van verschillende instellingen. Dan is het een kwestie van die mensen opbellen. In Amsterdam houden verschillende actiegroepen en landencomité's samen een jaarlijkse voorlichtingsdag.

5. OPLEIDING EN BIJSCHOLING.

Binnen de gevolgde opleiding, kandidaats filosofie en theologie, is er niets aan de ontwikkelingsproblematiek gedaan. Er moet uiteindelijk eens een goede bevoegdheidsregeling voor maatschappijleer van de grond komen. Ook vakdidactiek maatschappijleer zou bepaalde

studieonderdelen verplicht moeten stellen.

Aan bijscholing is wel behoefte, maar niet aan een cursus van f 1200,-, zoals georganiseerd door de sociale faculteit van de V.U. Bij een andere cursus, gegeven door de Vrije Leergangen van de V.U. wisten ze zelf nog niet hoe ze het moesten doen.

Contact met andere leraren maatschappijleer is belangrijk voor het uitwisselen van ervaringen.

Het is de bedoeling om in het kader van het doktoraal programma wat aan projektonderwijs te doen. Het is belangrijk kennis te krijgen van andere onderwijskundige zaken.

Een suggestie is bijvoorbeeld om leraren die aandacht besteden aan de Derde Wereldproblematiek een week vrij te stellen voor het volgen van een soort nascholingscursus. De scholing moet a. inhoudelijk zijn; de theorie over ontwikkelingssamenwerking bijspijkeren en b. de didaktische en vormingskant ervan behandelen. Als ook het politieke vertrouwen in zo'n cursus aanwezig is, dan wordt daar op ingeschreven.

K. van Boesschoten

Docent Geschiedenis.

Dominicus College te Nijmegen.

1. SITUATIE OP SCHOOL

Eerste vereiste van mondiale vorming is dat je kinderen in aanraking laat komen met de maatschappij in zijn algemeenheid. Daarbij wordt de maatschappij in de school gehaald en op die manier de school teruggebracht in de maatschappij. Die twee moeten dichterbij elkaar komen, zodat het onderwijs meer bij de maatschappij betrokken wordt. Ontwikkelingsproblematiek heeft veel aanknopingspunten met mondiale vorming en kan als onderdeel ervan worden gezien.

Er blijkt vaak een diepe scheiding tussen school en de rest van de bezigheden van de leerlingen te bestaan. Na schooltijd stappen ze als het ware in een ander leven. Die bredere interesse blijft dan voor de docenten onopgemerkt, maar komt bij projectwerk soms wel naar voren.

In de leerjaren 2,3, en 4 draaien projecten. Aan deze projecten doen een grote verscheidenheid aan vak-secties mee, zoals Nederlands, Duits, catechese, geschiedenis, scheikunde, natuurkunde, Latijn en lichamelijke opvoeding. Er is geprobeerd zoveel mogelijk docenten erbij te betrekken. Voor de leerlingen is deelname verplicht, maar ze krijgen er geen beoordeling in punten voor. Ze moeten meewerken en aanwezig zijn. Het valt in schooltijd, tijdens een lesuur waarin ze anders een bepaald vak hebben. De deelnemende docenten leveren een aantal lessen in voor het project. Tijdens de uren zijn de leerlingen zelf aan het werk. De docenten treden dan meer op als begeleider dan als vakdocent.

Per leerjaar wordt uitgegaan van één thema, waarbinnen de leerlingen zelf aan het werk gaan. Voorbeelden van thema's zijn 'welvaart-welzijn', 'grondstoffenproblematiek' en 'macht, mag het'.

Bij het laatste thema hield een groep zich bezig met emancipatie in de ruimste zin van het woord. Van deze groep ging een deel speciaal 'vrouwenemancipatie' behandelen en de anderen 'rassendiscriminatie'.

Bij sommige thema's betrekken de leerlingen zelf de ontwikkelingsproblematiek erbij. Bij het thema 'welvaart-welzijn' is het door de docenten toegespeeld. In welke mate de docenten moeten sturen is nog een punt van discussie.

Vanuit de docenten kwam het idee dat de projecten wat al te verbaal verliepen; er werden werkstukken gemaakt, die werden voorgelezen en daarover was discussie. Het afgelopen jaar hebben ze het element 'spel' er meer in willen brengen. Er werden sketches opgevoerd, waarin een bepaalde problematiek naar voren kwam, interviews nagespeeld en maquettes gemaakt, zodat het allemaal wat levendiger werd.

Meestal worden de leerlingen bijna geheel vrijgelaten, alleen moeten ze vasthouden aan het algemene thema; wat heeft mijn subthema nou eigenlijk te maken met dat overkoepelende thema? De docenten eisen dat de leerlingen kunnen terugkoppelen naar het algemene thema. Zo krijg je zicht op wat er leeft in de verschillende groepen en klassen van een leerjaar en hebben de leerlingen steun aan elkaar. De leerlingen praten onderling veel over de onderwerpen tijdens het project. Daarna wordt het minder hoewel het in de gewone les toch weleens naar voren komt. Tijdens de geschiedenisles haalden de leerlingen het thema 'macht' erbij toen de verovering van de Spanjaarden op Mexico werd behandeld. Dan wordt daar ook op doorgegaan, extra materiaal aangedragen door de docenten ook wel door de leerlingen.

Een project loopt doorgaans gedurende een afgesloten periode, bijvoorbeeld van september tot kerstmis. De leerlingen zijn er dan één keer per week mee bezig, een lesuur of een blokuur. Het komt ook voor dat de leerlingen speciale werkdagen ervoor hebben. De hele voorbereiding en het materiaal verzamelen, wat ze veelal zelf doen, gebeurt wel in een les- of blokuur. De afsluiting van het project vindt dan plaats tijdens twee 'werkdagen', waarin de leerlingen de zaak helemaal uitwerken en ook presenteren aan klasgenoten, andere docenten, ouders en andere belangstellenden.

Bij zo'n presentatie komen ze tijdens een discussie met de leraren en ouders helemaal voor hun eigen standpunt op, althans leerlingen uit de derde klas en hoger.

In de derde klas blijkt dan dat ze toch wat geleerd hebben. Een doel van het projectwerk is ook dat ze leren samenwerken in groepen.

Aansluiting van de manier van werken tijdens het project bij de klassikale lessen verloopt erg moeizaam. De leerlingen zien het toch als twee heel afzonderlijke dingen. Het is vaak opvallend dat ze tijdens een project ontzettend kritisch zijn ten opzichte van elkaar, de begeleider en hetgeen ze lezen en dan in gewone lesuur alles slikken en weer netjes opschrijven. Een manier om die aansluiting van het project bij de normale lessen te bevorderen is het hanteren van werkvormen uit het project tijdens de normale lessen. De docenten willen niet teveel beïnvloeden en hebben liever dat de leerlingen zelf met ideeën voor veranderingen komen.

Ook blijft het algemene probleem dat een school een bepaald programma af moet draaien en dat daarbinnen geen ruimte is om de hele problematiek aan te pakken.

2. LESMATERIAAL

Voor projecten dienen de leerlingen zelf materiaal te verzamelen. Dat moeten ze leren. Ze komen soms met dikke en moeilijke boeken aan. Als ze daaraan beginnen, merken ze na verloop van tijd zelf wel dat het hen te veel tijd gaat kosten. De docenten geven wel tips over bruikbaar materiaal.

Het zou goed zijn als er meer materiaal kwam, dat is afgestemd op de leeftijdsgroep. Vaak krijgen de leerlingen te moeilijk materiaal.

Politiek eenzijdig gekleurd materiaal levert geen probleem op. Dan wordt er wel iets uit een andere hoek naast gelegd.

Sommige leerlingen gebruiken vooral boekjes, terwijl anderen zelf hele interviews opstellen en in een winkelcentrum iedereen aanschieten gedurende een middag.

Op school is een lees- en documentatiecentrum. Die documentatieafdeling wordt veel gebruikt bij de projecten. Daar is ook een adressenboekje met allerlei comité's. Zo kunnen de leerlingen zelf materiaal aanvragen, wat ook veel gebeurt.

Tijdens de gewone les wordt gebruik gemaakt van een schoolboek. Het is

prettig op iets terug te kunnen vallen. De docent zoekt daarnaast zelf materiaal bij elkaar. Lesmateriaal wordt wel zelf gemaakt, ook wel eens in samenwerking met andere docenten. Soms is het moeilijk allerlei informatie voor de leerlingen geschikt te maken. Zelf maken is leuk om te doen en het zou zonde zijn als dat niet meer zou kunnen. Bij twaalf lesuren in de week is er nog wel tijd voor. Dia's en video worden ook op school gebruikt. De docent kan een bepaald tv-programma laten opnemen. Op zich is video wel een goed medium, maar de vrees bestaat dat leerlingen video en tv als hetzelfde beschouwen; het kijken naar een video-band wordt dan meer als ontspanning dan inspanning gezien.

3. VERZORGINGSSTRUCTUUR

Bij de projecten is de school ongeveer vier jaar lang begeleid door het INVRO-project van het Instituut voor Vredesvraagstukken in Nijmegen. Twee mensen van het INVRO-project begeleiden een groep docenten. Deze begeleiders verzorgen meer de administratieve kant van het project dan dat ze zich met de inhoud bemoeien. Zo bereiden ze vergaderingen voor van de projectdocenten en stellen de agenda daarvoor op; wat dan aan de orde moet komen. Ook verzorgen zij de evaluatie van het project. Dit jaar hebben de leerlingen aan begin en einde van het project precies dezelfde vragenlijst moeten invullen om te kijken of er ontwikkeling was in hun manier van denken en dergelijke. Het INVRO-project loopt op meerdere scholen, die via INVRO van elkaars ervaringen kunnen leren.

Langzamerhand trekken de begeleiders van INVRO-project zich terug en moeten de docenten zelf de projecten in handen nemen. Er is subsidie aangevraagd om daarvoor taakuren te krijgen. In 1980/81 wordt de begeleiding door INVRO afgebouwd.

4. OPLEIDING EN BIJSCHOLING

In de universitaire opleiding geschiedenis is het onderwerp 'ontwikkelingsproblematiek' nooit speciaal aan de orde gesteld. Alleen bij zelf te kiezen literatuurstudies over bijvoorbeeld kolonisatie en dekolonisatie kwam het weleens ter sprake.

Bij vak-didactiek zijn wel verschillende werkvormen voor geschiedenis

aangereikt, die de studenten dan tijdens stages konden uitproberen. Over onderwijsvormen voor mondiale vorming is nooit gesproken. Het zou goed zijn als vak-didactiek meer aandacht aan verschillende werkvormen zou besteden, vooral die waarbij de leerlingen veel zelfstandig moeten werken.

Er is wel belangstelling voor bijscholing om mondiale vorming beter aan te kunnen pakken. Een aantal docenten bezoeken zo nu en dan congressen en hebben bijvoorbeeld vorig jaar een cursus op het spelcentrum gevolgd om meer vaardigheid te krijgen het spelelement er bij te betrekken.

R. Verhaar.

Docent aardrijkskunde.

IVKO-school in Amsterdam.

1. INLEIDING.

In het doelstellingenrapport van de school staat voor het aardrijkskunde als één van de doelstellingen: "mondiale soldidariteit". Daarom is het belangrijk dat leerlingen verbanden zien tussen wat er om hen heen gebeurt en ver weg. Bepaalde dingen zijn duidelijk in hun buurt (zoals wie is er arm, wie is er rijk; hoge of lage opleiding..) maar mondiaal zien ze dat (nog) niet, zeker niet in de laagste twee klassen.

In de hoogste klassen, als de "eindproef" gedaan wordt (op deze school wordt geen officieel eindexamen gedaan) wordt er wel een apart land uit de Derde Wereld aan de orde gesteld.

In de laagste klassen komt mondiale solidariteit n.a.v. heel verschillende gebeurtenissen ter sprake, b.v. n.a.v. een demonstratie, een krantenartikel, of vooral de laatste tijd n.a.v. het kraken.

Het gebeurt heel vaak dat ook de gezinssituatie dan ter sprake komt. En dit gebeurt niet alleen in de aardrijkskundeles, maar in alle lessen, bij wiskunde of bij buitenlandse talen. Dat is op deze school erg belangrijk dat dat altijd besproken kan worden.

Bij sommige onderwerpen moet je wat voorzichtiger zijn. Kinderen zijn gauw geneigd zich bepaalde problemen erg aan te trekken.

Ontwikkelingsproblematiek zou in alle lessen aan de orde moeten komen, maar dan moet je oppassen dat de leerlingen niet overstelpt worden, want dan krijg je een reactie van: "alweer? Bekijk het maar!".

2. SITUATIE OP SCHOOL.

Werkvormen.

Op deze school wordt erg veel met projecten gewerkt. Hoe gaat dat nu, zo'n project?

Samen met de leerlingen komt een onderwerp naar voren, zoals gezegd b.v. n.a.v. een demonstratie of een kranteartikel.

Dan volgt eerst de organisatiefase, waarbij leraren van verschillende vakken worden betrokken en samen met de leerlingen wordt de opzet besproken. Daarna volgt de studiefase, uitvoering, verwerking en evaluatie.

Laatst is er een project gehouden wat ging over de leerlingen in hun eigen situatie in Amsterdam.

Veel vakken waren daarbij betrokken, zoals wiskunde, nederlands, engels, aardrijkskunde, dramatische expressie, tekenen.

Wat die samenwerking betreft tussen docenten van verschillende vakken, daar wordt op deze school altijd naar gestreefd. Soms gaat het goed, soms geeft het problemen: als je samenwerkt met verschillende docenten, heb je te maken met verschillende opvattingen. En dat betekent dat je je moet aanpassen, wat wel eens wrijvingen kan geven.

Een ander probleem is dat als er teveel met projecten als werkvorm wordt gewerkt, het kan gebeuren dat leerlingen daar geen zin meer in hebben. En dan vinden ze frontaal onderwijs en werken uit boekjes op z'n tijd een verademing.

Ook groepswork is een goede werkvorm waar veel voordelen aan vast zitten, het is echter verbazingwekkend dat sommige leraren daar toch nog bezwaren tegen hebben, meestal uit angst en onwetendheid.

Hetzelfde geldt voor zelfwerkzaamheid. Het is heel belangrijk dat leerlingen er zelf bij betrokken worden. En daar is ontwikkelingsproblematiek een uitstekend onderwerp voor.

Daarnaast is het belangrijk dat leerlingen behalve feiten ook andere dingen leren. Het leren interviewen, zoals dat op deze school veel wordt gedaan, is een vaardigheid waar ze later veel aan hebben. Ook leren discussieren. En bepaalde sociale vaardigheden: tijdens een project vinden er allerlei sociale vormingsaspecten plaats die bijzonder belangrijk zijn in de ontwikkeling van een kind. Het is de

bedoeling dat ze later niet alleen met hun buurman te maken hebben, maar ook met iemand in b.v. Groningen of Zuid-Afrika.

3. LESMATERIAAL.

Het materiaal dat uitgegeven wordt, niet alleen de bestaande methodes, maar ook de brochures van instituten zoals b.v. NOVIB, zijn over het algemeen te moeilijk voor de onderbouw. Alles wat door anderen gemaakt wordt, moet je als leraar eerst zelf "vertalen". Of hij moet het zelf maken. En dat laatste is iets wat bevorderd moet worden, maar men heeft daar veel te weinig tijd voor. Het voordeel voor leraren om zelf materiaal te maken is nl. dat elke leraar zijn eigen leerlingen het beste kent, hun ontwikkelingsnivo, afkomst, milieu. Bovendien weet een leraar zelf het beste hoe hij het moet brengen, hoe hij het moet vertalen in hun eigen woorden, om de leerlingen enthousiast te maken.

Een suggestie is om leerkrachten met een niet-wetenschappelijke opleiding maar met een didaktische opleiding hiervoor vrij te stellen. B.v. d.m.v. meer taakuren.

Hij zelf stelt zijn materiaal samen uit verschillende informatie-bronnen Tijdschriften zoals "de Nieuwe Geogravenkrant", "Internationale Samenwerking", Troef enz.

Verder vindt hij veel adressen in de brochure die de landencomité's in Amsterdam elk jaar gezamenlijk sturen naar scholen van het voortgezet onderwijs in Amsterdam. En hij verzamelt "alles wat hij ziet". Eigenlijk zou een bibliothecaris of sectieleider dat moeten doen.

Wat iedere school zou moeten hebben is een videorecorder. Dan zou je b.v. de vaak erg goede programma's van de schooltelevisie, die soms op ongeschikte tijden worden uitgezonden, kunnen opnemen.

4. VERZORGINGSSTRUCTUUR.

Met de zgn. officiële instituten, zoals de SLO en de LPC's zijn er geen kontakten over dit onderwerp. Maar het zou wel goed zijn als zij de taak van b.v. materiaalontwikkelen op zich namen. Maar dan blijft het bezwaar dat dat weer gebeurt door mensen met weinig praktische ervaring in het onderwijs.

Verder zouden ze voorlichting over werkvormen kunnen geven en dan met name toegespitst op de ontwikkelingsproblematiek.

Een bijscholingscursus zou ook een taak voor hen kunnen zijn, maar dan op een wat "speelse" manier, zonder dat de leraar denkt: "Bijscholing? Ik doe het zeker niet goed!".

Met de zgn. niet-officiële verzorgingsstructuur zijn er vrij regelmatig contacten. Namen en adressen worden opgezocht in het "blauwe boekje" (VDO-uitgave).

En als de gelegenheid zich voordoet wordt o.a. dat boekje geraadpleegd. Zo'n gelegenheid kan zijn een klassegerek, een discussie of een projectje. Als de leerlingen dan meer informatie willen hebben van b.v. een landencomité, zoeken ze telefoonnummer en adres op in het "blauwe boekje". Of ze gaan er naar toe, nodigen iemand uit op school. De kontakten met deze instanties zijn heel bevredigend. Die sterke gemotiveerdheid is een groot voordeel. Een nadeel is dat de didactische geschooldheid van die mensen wel eens van laag niveau is.

Zij komen iets vertellen en geven inhoudelijke begeleiding bij een onderwerp, maar van werkvormen weten ze vaak niet veel. Het zou beter zijn als die mensen ons als het ware kwamen bijscholen en dan zowel inhoudelijke als didactische informatie en begeleiding gaven.

5. OPLEIDING EN BIJSCHOLING.

Tijdens de oude kweekschoolopleiding van vòòr '68, werd aan het onderwerp van ontwikkelingsproblematiek niets gedaan.

Het zou goed zijn als in de verschillende opleidingen daar aandacht aan besteed werd.

Voor al voor aardrijkskunde zijn daar veel mogelijkheden; er wordt steeds minder over de kaap- en de baaikunde gesproken, en steeds meer over "de mens in zijn omgeving, zijn plaats in deze ruimte".

Regelmatig overleg met docenten van andere scholen over dit onderwerp kan nuttig zijn.

Evenals studiedagen over werkvormen en over de didaktische aanpak van een thema over ontwikkelingsproblematiek. Een conferentie van 1 dag is minder zinvol, omdat je heel veel informatie in één keer krijgt en zo'n dag meestal erg vermoeiend is.

Nogmaals, een bijscholing welke gegeven wordt in een periode van vrijstelling voor de leraar zou ideaal zijn. In die periode zou niet alleen aan bijscholing gedaan moeten worden, maar ook aan materiaalontwikkeling.

"....want daar gaat het om, het is een mentaliteitsverandering in het onderwijs...."

G.D. van Hummel.

Docent aardrijkskunde.

St. Nicolaaslyceum te Amsterdam

1. DE SITUATIE OP SCHOOL.

In de brugklas komt ontwikkelingsproblematiek praktisch helemaal niet aan de orde.

In het tweede jaar staat de wereld buiten Europa op het programma, maar dat houdt niet veel meer in dan kennismaken met vreemde volken en vreemde kulturen.

Bovendien wordt dan een groot deel van de tijd aandacht besteed aan de V.S. en de Sovjet Unie, en dan blijft er hoogstens nog tijd over voor de bespreking van één ander werelddeel.

Als je de V.S. behandelt kan er natuurlijk wel aandacht besteed worden aan de etnische minderheden die daar voorkomen, en dat gebeurt ook.

Voor de derde klas schrijft het lesprogramma Nederland voor en ook dan kan aan de minderheden die hier wonen aandacht worden besteed.

In het eindexamenprogramma wordt vervolgens pas echt over ontwikkelingsproblematiek gesproken, omdat het behoort tot de stof van het schoolonderzoek. Volgend jaar wordt het trouwens ook een onderdeel van het centraal schriftelijk eindexamen (namelijk Indonesië als ontwikkelingsland).

Een andere manier waarop de onderbouw wel met een onderwerp als ontwikkelingsproblematiek in contact kan komen is via de eenmaal in het jaar op school georganiseerde vredesweek. Het afgelopen jaar had deze vredesweek als thema: 'etnische minderheden in Nederland'. Leerlingen mochten zelf weten hoe ze informatie over dat onderwerp wilden verzamelen, bijvoorbeeld d.m.v. interviews op straat. Gebleken is dat voor enig blijvend effect van dit soort activiteiten een continuering door het hele schooljaar heen noodzakelijk

zou zijn.

Zo een vredesweek is bovendien een dermate uitzonderlijke situatie voor de leerlingen, dat men geneigd is het als een weekje vakantie te zien. Over het algemeen wordt het klassikale onderwijs op school nauwelijks doorbroken.

Samenwerking met andere docenten m.b.t. onderwerpen die bij verschillende vakken overlappend aan de orde komen vindt nauwelijks plaats, behalve dan met één geschiedenisleraar die ook de vredesweek min of meer georganiseerd heeft. Met deze leraar worden nog wel eens artikelen e.d. uitgewisseld, of worden de inhouden van de lessen enigszins op elkaar afgestemd.

2. LESMATERIAAL.

Voor het eindexamen wordt naast "de Geo Geordend" gebruik gemaakt van de katern "algemene problematiek van de ontwikkelingslanden". Deze wordt niet gebruikt in de onderbouw en bepaalde hoofdstukken zouden daarvoor ook beslist te moeilijk zijn vanwege bepaalde economische begrippen die bekend worden verondersteld.

Verder beschikt men over een overdruk uit de Nieuwe Geografenkrant waaruit b.v. een paar jaar geleden het stuk over de Groene Revolutie is behandeld.

De aardijkskundesectie beschikt ook over een eigen bibliotheek, maar daar wordt eigenlijk weinig gebruik van gemaakt, omdat dit niet erg gestimuleerd wordt en deze bovendien niet up to date en momenteel moeilijk toepasbaar te maken is. Alleen in 4 HAVO en 5 VWO moet men volgens het eindexamenprogramma zelfstandig een skriptie maken en dan nog komt het zelden voor dat men over een Darde Wereldland schrijft.

Extra materiaal buiten de lesboeken om wordt verder weinig gebruikt. Wanneer dit gebeurt gaat het voornamelijk om dia's. Zo is er in het kader van een kerstviering bijvoorbeeld een zelfgemaakte diaserie vertoond waarin de leerlingen geconfronteerd werden met de grote

verschillen in levensstandaard tussen de V.S. en Mexico. Dit maakte inderdaad indruk, maar het effect verwaterde weer omdat er verder in het schooljaar niet meer op teruggekomen werd.

De diaserieën die de school verder nog bezit zijn heel erg verouderd en spreken de leerlingen daardoor nauwelijks aan.

Materiaal van instanties als het Tropeninstituut wordt nauwelijks aangevraagd. Men gaat alleen af en toe naar een tentoonstelling in het Tropenmuseum.

Wel is bij de voorbereidingen van de vredesweek gebleken dat er in principe genoeg materiaal voorhanden is bij diverse instanties; o.a. het Polemologisch Instituut in Groningen heeft toen één en ander verzorgd.

Maar over het algemeen is het toch moeilijk om als leraar zelf snel de weg te vinden naar goed materiaal en naar materiaal dat geschikt is om bij andere, niet-klassikale werkvormen te gebruiken.

3. KONTAKTEN MET DE VERZORGINGSSTRUKTUUR EN LANDENCOMITÉ'S

Er bestaat geen contact met instanties als landencomité's e.d. terwijl dit eigenlijk zeer gewenst zou zijn. Dat die kontakten niet tot stand komen ligt natuurlijk ook aan de docenten, maar die zitten met een overladen eindexamenprogramma en gebrek aan tijd (taakuren!).

Brochures e.d. die naar de school gestuurd worden raken vaak weg omdat ze niet bij de juiste personen terecht komen.

Met instanties van de officiële verzorgingsstructuur zoals pedagogische centra, heeft de school ook geen kontakten. Of deze iets aan stimulering van de behandeling van ontwikkelingsproblematiek of mondiale vorming doen is ook niet bekend.

Meer informatie over activiteiten van al dit soort instanties zou zeer welkom zijn.

Incidenteel wordt door bepaalde docenten wel contact met instanties gezocht. Zo is bijvoorbeeld in de vredesweek het Polemologisch Instituut in Groningen ingeschakeld. Hier heeft men materiaal van gekregen

en er zijn sprekers op school geweest.

Voor de volgende vredesweek, die over agressie moet gaan, is een instantie ingeschakeld die vroeger de Katholieke Filmliga heette en die advies geeft over welke films bij zo'n onderwerp vertoond zouden kunnen worden.

3. DE OPLEIDING EN EVENTUELE BIJSCHOLING.

In de studie sociale geografie wordt natuurlijk aandacht besteed aan de Derde Wereld.

Zo'n onderwerp wordt dan ook vanuit verschillende disciplines benaderd. Maar hoe je dit moet behandelen in de klas, daar is eigenlijk weinig of niets aan gedaan in de opleiding. En als het gaat om het omwerken van materiaal tot een geschikte vorm voor de leerlingen, dan blijkt ook inhoudelijk nog wel eens wat kennis te ontbreken. Een regelmatige officieel georganiseerde bijscholing is daarvoor niet direkt nodig en dat kost ook teveel tijd. Zelf kun je ook wel wat kennis en materialen verzamelen.

Wel geschikt is bijvoorbeeld een studiedag zoals docenten die hebben bijgewoond in Noordwijkerhout in het kader van de voorbereidingen voor de vredesweek. Deze studiedag was er met name om met de nieuwe werkvormen te leren omgaan die bij zo'n week komen kijken.

Kontakt met docenten van andere scholen om over ervaringen te praten zou zeker een goed idee zijn, maar dit is ook weer om redenen van tijd bijna niet mogelijk.

4. PROBLEMEN EN SUGGESTIES.

Er is te weinig ruimte binnen het lesprogramma om in de onderbouw uitvoerig op ontwikkelingsproblematiek in te gaan.

De middelen zijn ook beperkt. Video-apparatuur zou b.v. zeer gewenst zijn. Het gebruik van de bibliotheek zou meer ingepast moeten worden in de lessen.

De katern(en) die bij de op school gebruikte aardrijkskunde-methode

hoort/horen is/zijn te moeilijk voor de onderbouw en ook materiaal dat gebruikt is om bij andere werkvormen te gebruiken is niet voorhanden of althans niet te vinden.

Wat men op school wel heeft aan b.v. diaserie's is verouderd en de docenten hebben in de regel te weinig tijd om zelf op zoek te gaan naar materiaal.

Er zijn wel instanties die brochures opsturen, maar die raken vaak weg, tenzij ze aan de docenten persoonlijk gestuurd worden.

De vredesweek die nu één keer per jaar wordt georganiseerd zou meer uitgesmeerd moeten worden over het hele schooljaar en het thema zou dan bij diverse vakken aan de orde moeten komen.

Begeleiding van landencomité's en andere Derde-Wereld-instanties is daarbij zeer welkom.

A. den Braven, docent maatschappijleer

A. Staal, docent Nederlands, geschiedenis en aardrijkskunde

L.I.T.S. te Utrecht

1. AANDACHT VOOR ONTWIKKELINGSPROBLEMATIEK

Beide docenten gebruiken de term ontwikkelingsproblematiek en brengen het aan de orde in hun lessen als apart onderwerp, waar aandacht aan wordt geschonken als daar aanleiding toe is.

Een aanleiding is bijv. een bepaald onderwerp of hoofdstuk in de lesboeken. Maar ook een artikel in de krant of een programma op de t.v. kan een aanleiding zijn om de ontwikkelingsproblematiek te bespreken in de les.

Omdat er veel Turkse en Marokkaanse jongens op school zitten wordt er wel over deze andere culturen gepraat, vooral bij maatschappijleer.

Als er over een onderwerp gesproken wordt kan daar maar kort aandacht aan worden besteed; na 10 minuten is de motivatie en de interesse bij de leerlingen gezakt en spreekt het ze niet meer aan. Met name bij mondiale onderwerpen is het al gauw "te ver van hun bed". Vaak hoor je dan opmerkingen over de eigen problematiek van de leerlingen zelf en kom je via Derde Wereld problematiek op de situatie van de leerlingen.

Zo wordt er bijv. bij Maatschappijleer ook wel gestart met de situatie in eigen buurt, bijv. de aanwezigheid van minderheidsgroepen in de eigen klas of buurt en kom je uiteindelijk terecht bij mondiale vraagstukken.

In projecten wordt er niet vaak gewerkt op school. Als het gebeurt, is dat een project binnen een klas en nooit gezamenlijk met de hele school. Dat zou erg moeilijk zijn, wordt er opgemerkt, omdat er zoveel verschillende kennisniveau's aanwezig zijn waar rekening mee gehouden moet worden.

Bij de bespreking van onderwerpen als ontwikkelingsproblematiek is niet één bepaalde werkvorm bij uitstek geschikt. Meestal gebeurt het klassikaal, maar een enkele keer wordt er ook in groepjes gewerkt. Welke werkvorm gebruikt wordt is afhankelijk van de leerlingen die je op dat moment voor je hebt en van de manier waarop een docent het beste werkt.

Soms is er sprake van overleg tussen 2 of meerdere leerkrachten. In dat overleg wordt gesproken over de inhoud van de lessen of de manier waarop een onderwerp aan de orde is geweest. Zo'n overleg is afhankelijk van de behoeften van de betreffende leerkrachten.

2. LESMATERIAAL

Alles wat er aan extra materiaal gebruikt wordt bij ontwikkelingsproblematiek is het materiaal dat (ongevraagd) wordt toegestuurd aan de school. Beide geïnterviewde docenten vragen zelf geen materiaal aan. Uit het op school aanwezige materiaal wordt iets uitgezocht en in de meeste gevallen eerst herschreven of aangepast voor het gebruikt wordt. Er wordt verondersteld dat er genoeg materiaal te krijgen is, maar de behoefte om zelf iets aan te vragen is er niet. Dat komt voornamelijk omdat de ontwikkelingsproblematiek niet de hoogste prioriteit heeft. Daarnaast menen beide docenten dat voor de groep LBO-leerlingen veel te weinig geschikt materiaal is. De prioriteit van ontwikkelingsproblematiek zou wel eens hoger kunnen worden als er vaker beter materiaal gestuurd zou worden: allereerst moeten de docenten zelf het belang van zo'n onderwerp inzien.

Er is een bibliotheek aanwezig op school, maar ook hier geldt het bezwaar dat de meeste boeken veel te moeilijk zijn voor LBO-leerlingen (met name in de lagere klassen). Video-apparatuur is ook aanwezig, maar het bezwaar ertegen is dat het door de leerlingen teveel als "t.v." wordt bekeken. Het enige dat zij erover kunnen zeggen is of "het een goede film was". Dia's zijn tot nu toe niet gebruikt, maar na een cursus voor maatschappijleer-docenten, die één van de geïnterviewde leerkrachten heeft gevolgd, zijn de mogelijkheden van dia's ontdekt en zullen ze zeker gebruikt worden.

3. KONTAKTEN MET DE VERZORGINGSSTRUCTUUR

Tot nu toe hebben beide docenten geen kontakten met Derde Wereld instanties gehad, noch met begeleidingsdiensten uit de officiële verzorgingsstructuur.

4. OPLEIDING, BIJSCHOLING EN EEN SUGGESTIE

A. den Braven heeft de Akademie voor Lichamelijke Opvoeding gevolgd, en een aanvullende cursus t.b.v. het vak maatschappijleer. In deze laatste cursus is wel enige aandacht besteed aan didaktische werkvormen e.d., maar niet in het kader van mondiale vorming.

A. Staal heeft de Pedagogische Akademie in Zeist gevolgd. Daar werd volgens hem, aan de ontwikkelingsproblematiek veel aandacht besteed.

Als suggestie wordt de voorkeur gegeven aan een regionale "marktdag" waar informatie te krijgen is over bijv. materialen over ontwikkelingsproblematiek.

G. Lengkeek

ex-docent Wiskunde , Natuurkunde en Filosofie

Chr. S.G. "Henegouwerplein"

Rotterdam

1. INLEIDING.

G. Lengkeek heeft tien jaar als docent wiskunde, natuurkunde en filosofie op de Havo-afdeling van een school in Rotterdam gewerkt, waarvan de laatste twee jaar als conrector.

Ondermeer omdat hij zijn studie filosofie wilde afmaken, is hij enkele jaren geleden gestopt met lesgeven. Sindsdien besteedt hij een aantal taakuren aan begeleiding en aan verspreiding van zijn ervaringen met mondiale vorming en projectonderwijs. Aanvankelijk werden deze taakuren alleen ingevuld met werk op de school in Rotterdam. Nu, als "kontakt persoon" bij "School en Wereld" te Santpoort, werkt hij voor verschillende scholen in het voortgezet onderwijs.

Het nu volgende verslag gaat in eerste instantie over zijn ervaringen met mondiale vorming in de periode dat hij als docent werkzaam was op de Chr. Scholengemeenschap "Henegouwerplein" te Rotterdam (voorheen Marnix Havo). Daarna komen in het kort ook zijn huidige werkzaamheden aan de orde.

2. ERVARINGEN ALS LERAAR.

In het schooljaar 1969-1970 vormde zich op deze school een groepje van leerlingen en leerkrachten die ook buiten schooltijd met elkaar contact hadden. De mensen in deze groep hadden gemeen dat ze zich niet alleen interesseerden voor, maar zich ook zorgen maakten over bepaalde gebeurtenissen in de wereld en daar iets mee wilden doen op school.

Er is toen besloten een week te organiseren op school met als onderwerp: Het land India.

Alle lessen gingen gewoon door, maar de bedoeling was dat zoveel mogelijk docenten die week in hun lessen een bepaald aspect van India zouden behandelen. Daarnaast werden er ook sprekers uitgenodigd. De week liep uit op een inzamelingsactie.

In die tijd lag de nadruk erg op de ontwikkelingshulp: wat voor (al of niet financiële) bijdrage kun je leveren aan de oplossing van de problemen in de ontwikkelingslanden?

Ondanks dat zo'n week op een vrij traditionele wijze is verlopen was het

een succes. Vooral in die zin dat de groep leerkrachten en leerlingen die dit hadden opgezet, ontdekten dat door zo intensief met elkaar te werken (voornamelijk buiten schooltijd om) er iets veranderde in hun manier van omgaan met elkaar. Deze samenwerking tussen leerlingen en leerkrachten wilden zij ook op school voortzetten. Dat betekende dat men ging zoeken naar andere werkvormen, waarin zo'n samenwerking beter tot uitdrukking kon komen, en waarin tevens maatschappelijke en mondiale problemen aandacht konden krijgen.

Daarom werd er een conferentie georganiseerd voor leerkrachten en leerlingen waar iemand uitgenodigd werd een lezing over projectonderwijs te houden. Naar aanleiding hiervan besloot men dat jaar een project te doen met als onderwerp "gastarbeiders". Dit onderwerp werd gekozen omdat hierbij het verband met de directe situatie van de leerlingen heel duidelijk aangegeven kon worden.

Aan dit project deden de klassen 2 t/m 5 van de havo mee en enkele mavo-klassen. In de ochtenduren gingen alle lessen door, maar 's middags werden de lessen opgeheven en werd er gewerkt in thema-groepen die elk een bepaald aspect van de gastarbeidersproblematiek onderzochten. Deze thema- of projectgroepen waren samengesteld uit leerlingen en leerkrachten van verschillende klassen (op grond van hun keuze voor het thema). Voor hun onderzoek konden de groepen zowel binnen de school werken, als buiten de school op pad gaan.

Voorals vanwege het vervallen van de middaglessen, is er van tevoren met de schoolleiding afgesproken dat deze vorm van onderwijs onmiddellijk stopgezet zou worden als er zich daardoor problemen zouden voordoen.

Het project is echter zonder moeilijkheden verlopen en zowel leerlingen als leerkrachten reageerden enthousiast. Uiteindelijk is er een verslag van dit project gemaakt waar veel vraag naar bleek te zijn door andere scholen. Aan het eind van het schooljaar werd er weer een conferentie georganiseerd, waarin besloten werd in het volgend schooljaar vooral aandacht te besteden aan het doen doorwerken van werkwijzen uit het project in het "normale" schoolleven. In verband daarmee werd in het volgend schooljaar geen groot project georganiseerd (in de daarop volgende schooljaren gebeurde dat weer wel).

Er werden groepen gevormd van leerlingen en leerkrachten die het hele jaar doordraaiden en zich met één onderwerp bezighielden. Bijvoorbeeld een

werkgroep "militaire dienst" en een werkgroep "groepsonderwijs". Deze laatste groep hield zich bezig met de vraag hoe je, door het werken in groepen bij bepaalde vakken, zaken als "zelfstandigheid" en "sociale vorming" in de klassikale lessen beter tot hun recht zou kunnen laten komen.

De meeste ouders hebben vrij positief gereageerd op deze ontwikkelingen op school. Er is vanaf het begin geprobeerd de ouders erbij te betrekken. Vooral in die zin dat er open avonden werden georganiseerd (bijvoorbeeld na projecten) waarop door leerlingen en leerkrachten informatie werd gegeven over activiteiten die er gaande waren. Zoals overal in het voortgezet onderwijs, bleek het ook hier moeilijk om ouders intensief bij gebeurtenissen in de school te betrekken.

De school had altijd een goede naam gehad wat betreft de kwaliteit van het onderwijs en er werden vrij hoge eisen gesteld.

Voor de ouders was het belangrijk te merken dat die eisen nog steeds werden gesteld op school en dat de leerlingen goed bleven werken voor allerlei vakken.

Na een aantal jaren echter veranderde er door een samenloop van omstandigheden iets in deze ontwikkeling op school. Er kwam een nieuwe rector, de verschillende afdelingen verhuisden naar één gebouw en tevens ontstond er een periode met veel conflicten. Een aantal leerkrachten vertrok en vervolgens ook leerlingen na hun eindexamen, zodat op een gegeven moment er weinig over was van de "oude groep" en het "oude enthousiasme".

Het grote nadeel, als je op een school probeert iets op te bouwen, blijft altijd dat je met een verloop van mensen hebt te maken. Dat blijft haast onvermijdelijk. Dat wil niet zeggen dat het zinloos is om er mee te beginnen. Als het een tijd goed gaat en je een uitstekende samenwerking opbouwt tussen leerkrachten en leerlingen, dan is dat voor iedereen erg leerzaam. Het blijft een geweldige ervaring die iedereen meeneemt naar een volgende (werk)situatie.

3. HUIDIGE WERKZAAMHEDEN: BEGELEIDING VAN MONDIALE VORMING OP ANDERE SCHOLEN.

Nadat G.Lengkeek ophield met lesgeven heeft hij wat taakuren overgehouden, die hij de eerste tijd besteedde aan zijn vorige school met het organiseren en begeleiden van projecten.

In de loop der tijd is hij deze taakuren steeds meer gaan besteden aan ondersteunen van en meedraaien met projecten over mondiale vorming op andere scholen. Die kontakten met scholen lopen nu hoofdzakelijk via School en

Wereld, door welke instantie zijn taakuren ook aangevraagd worden.

Zo'n constructie van docenten die ervaring hebben met projecten met betrekking tot mondiale vorming en zich (tijdens hun taakuren) bezighouden met advisering op andere scholen, bevalt erg goed.

Op deze manier kunnen bepaalde vergissingen worden vermeden. Vooral voor scholen die voor het eerst mondiale vorming op een andere manier willen brengen, is het prettig iemand bij de hand te hebben die ze een weg kan wijzen door het bos van instanties en mogelijke werkvormen. Verder is

extra hulp vaak nodig om de ervaringen op één school beschikbaar te maken voor andere scholen. Het is belangrijk dat zo'n persoon probeert zoveel mogelijk mee te draaien op die school wanneer men met mondiale vorming bezig is. Dat kan voor hem ook weer heel leerzaam zijn.

Het materiaal dat voor projecten nodig is wordt op de school zoveel mogelijk zelf vervaardigd.

Voornamelijk omdat het materiaal dát beschikbaar en bruikbaar is, meestal toch aangepast moet worden aan het niveau van de leerlingen en aan de werkvorm waarin je het gebruikt.

De laatste tijd echter komt er goed materiaal van de "werkgroep Vredesonderwijs" van het polemologisch instituut in Groningen en de Stichting Vredesopbouw in Utrecht. Dat komt waarschijnlijk mede doordat dit materiaal wordt ontwikkeld en bijgeschaafd in samenwerking met leerkrachten die het zelf gebruiken. Dit materiaal dat bestaat uit een map met informatie over een bepaald onderwerp, heeft als voordeel dat het bruikbaar is voor verschillende werkvormen. Als een soort handleiding voor de leerkracht zit er een verslag in van leerkrachten die er al mee gewerkt hebben.

Op deze manier staat het materiaal open voor iedere leerkracht om zelf te bepalen hoe hij er mee wil werken. Voorgeprogrammeerde instructiepakketten zijn toch nooit voor iedereen bruikbaar.

Nu hij contact heeft met meerdere scholen, merkt G.Lengkeek dat de doorwerking van ervaringen tijdens een project naar de gewone lessen niet altijd vanzelfsprekend gaat. Op een kleine school waar de informale contacten

tussen docenten en leerlingen vaker voorkomen, is het gemakkelijker met bepaalde ideeën verder te gaan in de klassikale les. Dan zie je bijvoorbeeld dat er in sommige klassen in groepen gewerkt kan blijven worden of dat de onderlinge verstandhouding tussen een leerkracht en de leerlingen zodanig veranderd is dat dat ook na een project een betere samenwerking tot gevolg heeft.

Zo'n project kan een proces op gang brengen, dat niet zomaar afgebroken zou mogen worden als er weer klassikaal les gegeven gaat worden.

4. SUGGESTIES EN CONCLUSIES.

Op het ogenblik is het zo dat als iemand belt voor informatie over een bepaald project, er een verslag wordt gestuurd en gezegd wordt dat ze altijd kunnen bellen als ze meer willen weten.

Jammer genoeg zijn er te weinig mensen beschikbaar om na zo'n telefonisch verzoek eerst met elkaar te praten alvorens schriftelijke informatie te sturen. Zo zou het wel moeten zijn, maar dan zijn er meer mensen en meer taakuren nodig. Het zou goed zijn als er ergens een centraal punt zou komen,

Waar overzicht en inzicht bestaat in het geheel aan informatie dat over projecten en mondiale vorming te krijgen is. Bij dit centrale punt zou je terecht moeten kunnen voor informatie en voor een oriënterend gesprek zodat je, bij het voorbereiden van een project de weg kunt vinden.

Verder zou er vanuit dit punt een verwijzingsstructuur moeten worden opgebouwd, zodat je terecht zou kunnen komen bij die regionale groepen en instanties, of bij die gespecialiseerde groepen en instanties, die bij een project effectief kunnen helpen. Als er dan bovendien meer mogelijkheden zouden komen om, regionaal en/of gespecialiseerd naar thema, een beroep te kunnen doen op begeleiding door mensen die zelf met dit soort werk ervaring hebben opgedaan in het onderwijs, dan zou dat een duidelijke verbetering in de goede richting zijn.

De lerarenopleidingen zouden hier goed bij ingeschakeld kunnen worden, wanneer ze zelf veel aandacht geven aan mondiale vorming en projectonderwijs. Hun studenten zouden 'stage' kunnen lopen bij projecten die op scholen plaats vinden. Behalve dat deze stagiaires daar zelf veel van leren, kunnen ze ook een belangrijke steun geven bij het werk dat rond een project moet gebeuren.

Een taak van zo'n stagiaire kan bijvoorbeeld zijn om het materiaal dat op een school nodig is bij mondiale vorming, te verzamelen en overzichtelijk te maken en te helpen bij de evaluatie en de verslaggeving. Want dat is voor een leerkracht vaak veel te veel werk.

Bij dat verzamelen en overzichtelijk maken van aanwezig materiaal rond allerlei thema's zouden educatieve diensten van bibliotheken en musea en schoolbegeleidingsdiensten of pedagogische centra een handje kunnen helpen. Dan moet er eerst een betere samenwerking komen tussen begeleidingsdiensten en instanties die zich met mondiale vorming bezig houden.

Een cursus van een paar dagen over mondiale vorming of over bepaalde werkvormen is volgens G.Lengkeek niet zo efficiënt. Zo'n cursus staat vaak te ver af van de diverse praktijksituaties van de deelnemers. Die praktische problemen bij vakkenintegratie en mogelijkheden om mondiale vorming in je eigen vak te brengen, daarover wil men graag praten met elkaar.

Een regelmatig overleg tussen leerkrachten in vergelijkbare situaties zou veel nuttiger zijn. Want als je er vanuit gaat dat ook leerkrachten zich moeten vormen, is een onderlinge uitwisseling van ervaringen de beste manier om de grote lijnen in die ervaringen te verhelderen.

A. van Dijken

docente: AVO-vakken

Chr. LHNO te Zwolle.

1. DE SITUATIE OP SCHOOL

Op school vormen aardrijkskunde en geschiedenis één vak. Een deel van de leerkrachten hiervoor geeft ook maatschappijleer en vaak nog godsdienst. Dan krijg je de situatie dat het ene vak in het andere overloopt. Dat is erg zinnig; wat heeft het voor zin om alleen maar vakgescheiden die lessen te geven. Ze hebben toch allemaal een beetje met elkaar te maken. Dat zal op een christelijke school nog sterker zijn, doordat alles toch vanuit een bepaalde visie wordt bekeken.

Daar er een goed onderling contact tussen de docenten op school is, worden bepaalde onderwerpen die aan de orde geweest zijn, wel doorgespeeld naar andere vakken. Er is geen vooropgezette vakken integratie.

Er is een "regio", waar alle huishoudscholen uit de omgeving lid van zijn. Zo'n drie keer per jaar zijn er bijeenkomsten, waarbij de docenten in vakgroepen praten over dat speciale vak. Dan wordt besproken hoe bepaalde onderwerpen aangepakt moeten worden. Binnen de "regio" kan dat heel verschillend liggen. In vergelijking met een zwaar gereformeerde streek als Rijssen, waar veel kinderen nauwelijks buiten de grenzen van de plaats zijn geweest, heeft men in Zwolle meer vrijheid bij het bespreken van onderwerpen.

Door de gebruikte lesmethode komen verschillende thema's behorend tot "mondiale vorming" wel in de les aan de orde. Dat gebeurt niet alleen bij aardrijkskunde en geschiedenis, maar ook bij godsdienst en maatschappijleer. Het woord "mondiaal" wordt op school nooit gebruikt trouwens. Als je met iets "mondiaals" bezig bent, kom je automatisch op ontwikkelingssamenwerking. Het één houdt verband met het ander. Ontwikkelingssamenwerking gaat steeds belangrijker worden voor de mensen in een land als Nederland. Het is wel een moeilijk onderwerp, omdat het zo politiek gericht is. Je moet zorgen dat je echt alle meningen geeft of juist een heel objectief beeld.

De leerlingen zijn veelal van stevig godsdienstige huize. De meningen komen vaak van thuis. De leerlingen horen van de docent een mening en brengen die naar huis. Pa zegt weer wat terug en het kind komt weer met een andere mening. Dan wordt geprobeerd er over te praten.

De leerlingen hebben wel een grote belangstelling voor zo'n onderwerp als ontwikkelingsproblematiek. Ze zien veel op de televisie. Een groot gedeelte van onze leerlingen zijn verslaafd aan t.v., bijvoorbeeld filmpjes van SOCUTERA e.d., dat grijpt ze enorm aan. Als ze adressen krijgen, waar ze folders kunnen aanvragen, zitten ze 's middags al te schrijven. Het liefst doen ze dat nog in de les, zodat er nog even gekeken kan worden of het goed nederlands is. Als ze dan een girokaartje om geld te storten terugkrijgen, doet het merendeel dat ook. Dat is toch al heel positief.

Doordat er uit verscheidene "minderheidsgroepen" kinderen op school zitten, kan je die kinderen laten vertellen hoe het was, waar ze vandaan komen. De vooroordelen zijn in Zwolle ook erg groot. Als de leerlingen dan iets over de positie van die groepen hier, van zo'n kind zelf horen, gaan ze het toch wel een beetje anders bekijken. Dan is het voor de kinderen veel begrijpelijker. Op een huishoudschool komen de godsdiensten soms al naar voren bij het vak koken; vanuit hun geloof eten sommige leerlingen geen varkensvlees.

Een heleboel godsdiensten zijn op school vertegenwoordigd. Allerlei meningen moet je belichten en daar moet iedereen zijn eigen graantje maar uit oppikken.

Meestal wordt de les begonnen met standpunten die voor de leerlingen helemaal niet gelden. Daarmee worden ze uit de tent gelokt en dan komen ze wel. Er wordt een stelling geponeerd waarmee ze het niet eens zijn. Dan krijg je leuke reacties en komt er soms heel wat los.

Je probeert begrip te kweken. Aktuele gebeurtenissen moet je aangrijpen om

in de les te behandelen. Over sommige dingen wordt thuis gepraat en dan komen zij met een soort angst naar school. Destijds met die inval van Rusland in Afganistan bijvoorbeeld. Dan hebben ze al het idee dat morgen de 3e Wereldoorlog uitbreekt. Het moet dan wat worden uitgelegd, zodat ze in ieder geval de gebeurtenis meer begrijpen. Hetzies moeten worden voorkomen. Die zijn zo griezelig.

Bij een grote aardbeving in Italië, een aantal jaren geleden, is er op school één keer een project geweest. Het kwam heel spontaan. Er is toen een actie gestart, geld ingezameld en in de diverse vakgroepen is er aandacht aan besteed. Bij aardrijkskunde is uitgelegd waar het lag, bij biologie de vegetatie en hoe een aardbeving tot stand komt. Ook kwam zoiets naar voren als "wat betekent dat voor de mensen, aardbeving, je hebt niks meer en je mist misschien je familieleden."

Het zou wel leuk zijn eens per jaar een project te doen, maar projectonderwijs kost enorm veel tijd en tijdgebrek speelt altijd een rol.

2. LESMATERIAAL.

Als lesmethode wordt "De wereld door" gebruikt. Daarin komen thema's aan de orde als family-planning, armoede, gastarbeiders en minderheidsgroepen in onze samenleving. Je kan zo'n onderwerp gebruiken in de klas, maar er moet dan een heleboel aan toegevoegd worden. Je moet gespreksstof leveren, zodat leerlingen ook zelf kunnen reageren. Naar aanleiding van het boek moeten de leerlingen één keer per jaar een werkstuk maken. Het is wonderlijk dat ze dan toch het liefst iets van "arm en rijk" nemen. Misschien komt het doordat ze er veel plaatjes van kunnen krijgen. In ieder geval vinden ze het een heel boeiend onderwerp.

Bij de beslissing "De wereld door" te gebruiken, stuitte de benadering van het onderwerp "family-planning" bij de directie op bezwaren. Later is dat bijgedraaid. De leraar kan een andere kijk op het onderwerp aandragen en ook de leerlingen zelf zullen niet elke mening accepteren. Informatie moet wel zo objectief mogelijk gebracht worden, zodat iedereen zich erin kan vinden. Op school wordt het vaak moeilijk geaccepteerd als iets "rood"

gekleurd is. Dat zal op andere scholen in de "regio" nog veel erger zijn. Ontwikkelingssamenwerking wordt daar behandeld vanuit het oogpunt van zending of missie. Deze school is tenslotte nog een stadsschool.

Materiaal wordt veel zelf samengesteld uit boeken in eigen bezit en allerlei folders. Eén keer per jaar worden bij een serie instellingen folders aangevraagd. De leerlingen moeten dat ook weleens zelf doen. Dat is eigenlijk zinniger dan dat ze dat van de docent krijgen. Als ze een werkstuk maken, schrijven ze zelf naar instellingen als SIMAVI, UNESCO of NOVIB. Een andere methode, die een paar jaar op school is gebruikt, wordt meestal als extra-materiaal de leerlingen aangereikt. Uit boeken in de bibliotheek kunnen ze altijd materiaal halen. In het lokaal staat een kaartenbak met veel nieuws. Zo gauw de leerlingen ergens mee bezig zijn, verdwijnen ze naar de kaartenbak, waaruit ze voor hen bruikbare kaarten kunnen halen. Op de kaarten staan vaak adressen om naar toe te schrijven. Ambassades zijn erg geliefd. Gelukkig zijn die zo vriendelijk om materiaal terug te sturen. Alleen is het een nadeel dat de tekst vaak in het engels is geschreven. De docent moet dan maar vertellen wat het inhoudt. De leerlingen gebruiken de foto's. Over het algemeen is het materiaal van ambassades wel objectief.

Waarschijnlijk is er toch niet goed bekend wat er aan materiaal te krijgen is. Dan ga je toch dingen zelf maken. Bovendien weet een docent het best welke informatie de klas op dat moment nodig heeft. Het materiaal, dat op aanvraag wordt toegestuurd, is vaak veel te moeilijk voor de leerlingen, ook speciaal voor het onderwijs bedoeld materiaal. De leerlingen staan toch op een vrij laag niveau. Het taalgebruik moet eenvoudig zijn. Als een heel boek uitgelegd moet worden is voor hen de lol eraf. Ze moeten kunnen werken met materiaal waarbij ze niet om de twee minuten hoeven te vragen wat een woord betekent. Die folder van SIMAVI en de NOVIB zijn voor hen te begrijpen. Daar komen weinig vragen over. Het zou goed zijn als er materiaal kwam, wat voor verschillende niveau's uitgegeven wordt: voor lagere school, LBO, MAVO, HAVO en verder. Er is vrijwel niets voor LBO-niveau. Dat is niet typisch voor het onderwerp ontwikkelingssamenwerking, maar over het algemeen hangt het LBO er een beetje bij. Ook in de school-

methodes voor aardrijkskunde en geschiedenis worden ontzettend weinig begripven uitgelegd. Het valt niet mee een methode te vinden die voor deze leerlingen duidelijk is. Het taalgebruik is zonder meer moeilijk. Bij, na aanvraag, toegezonden informatie zit elke keer een briefje, waarin wordt aangeboden om op school wat te komen vertellen of een film te laten zien. Dat gaat dit jaar ook gebeuren.

De leerlingen krijgen vaak de opdracht een bepaald programma op t.v. thuis te bekijken. Er is ook een video op school. Daarop kunnen programma's worden opgenomen, waar de klas nog niet aan toe is. Die kunnen dan later afgedraaid worden.

3. VERZORGINGSSTRUCTUUR.

Een jaar of vier geleden heeft de "regio" begeleiding gehad van een begeleidingsdienst in Zeist. Dat was niet zo'n succes. Het was een theoretische begeleiding in verband met de invoering van het lesgeven op A, B en C-niveau, zodat alle leerlingen op hun eigen niveau les krijgen en examen kunnen doen. Hoe dat zou moeten, daarop is nog steeds geen antwoord gekomen. Nu komt er weer iets over toetsbegeleiding: het maken van schoolonderzoeken en examens. Na de vorige ervaring wordt er wel heel kritisch naar gekeken. Het zou leuk zijn als er een soort begeleiding kwam bij bepaalde onderwerpen, zoals ontwikkelingssamenwerking. Als je in zoveel vakken lesgeeft, is het moeilijk zelf je met alles intensief bezig te houden.

De begeleiding zou wel heel objectief moeten zijn. We zouden iets moeten brengen, waarin alle drie de richtingen zich kunnen vinden. Soms kregen we stof in de school met een politiek tintje eraan. Dat paste dan helemaal niet op een christelijke school. Het moet niet zo zijn dat ze hier op school standpunten van een bepaalde politieke partij komen verkondigen. Contacten met landencomité's en aktiegroepen zijn er niet. Het is ook niet bekend wat men van hen zou kunnen verwachten. Dat soort dingen gebeuren altijd in het westen van het land en hier kom je er gewoon niet toe.

4. OPLEIDING EN BIJSCHOLING

De opleidingen van A. van Dijken zijn Pedagogische Akademie en 3e graads geschiedenis. Bij geschiedenis kwam in ruime mate de politiek van deze

tijd ter sprake, maar niets over ontwikkelingssamenwerking. Op de Pedagogische Akademie was ontwikkelingssamenwerking wel een onderdeel van geschiedenis en aardrijkskunde, maar echt veel was dat ook niet. Voor de les heb je er niets aan. Het blijkt dat de leerstof die je zelf op school gehad hebt, totaal niet aansluit bij het niveau waarop je lesgeeft. Het zou wel leuk zijn een bijscholingscursus te volgen, alleen is het altijd de vraag of het niet meer zin heeft voor jezelf dan voor het lesgeven. Het kan best zijn dat je over één of twee jaar een bepaald vak helemaal niet meer geeft.

Als er iets zou komen, is het zinniger voor alle geïnteresseerden gedurende bijvoorbeeld twee dagen een soort conferentie over ontwikkelingsproblematiek te houden dan een cursus van steeds één middag in de week. Alleen al vanwege het gebrek aan tijd, lijkt deze vorm het beste.

S. Hiddink,
Docente Geschiedenis.
S. v. Hoof,
Docent aardrijkskunde.
Amsterdams Montessorilyceum.

S. Hiddink.

1. DE SITUATIE OP SCHOOL.

Het onderwerp ontwikkelingsproblematiek komt eigenlijk alleen aan de orde voor zover dit in het lesprogramma bij onderwerpen als imperialisme e.d. ter sprake komt.

Om twee redenen ligt dit ook voor de hand:

1. Er blijft met al die eindexameneisen weinig tijd over om het nog anders te doen.
2. Op school moeten ze toch eerst basiskennis opdoen en feiten leren.
Een heleboel kinderen weten al lang dat ontwikkelingslanden arm zijn en dat wij daar schuld aan hebben, en dat vinden ze heel erg. Maar als je geen feiten kent, kom je op een gegeven moment niet verder.

Termen als "verbanden leggen met de eigen leefsituatie" (b.v. als je 't over kulturen hebt, tevens praten met en over buitenlandse kinderen in de eigen omgeving) doen meer aan lagere schoolsituaties denken. Natuurlijk moeten de leerlingen zich wel leren inleven in andere kulturen en tijden. Daartoe voeren ze dan ook wel opdrachten uit zoals b.v. het schrijven van een opstel waarbij je je met behulp van een paar gegevens voorstelt, dat je iemand uit een andere tijd of uit een ander land bent.

Vakkenintegratie is alleen wel eens voorgekomen als dit toevallig met het rooster zo uitkwam. Zo is in combinatie met de Duitse les een keer een tekst van een protestzanger over onderdrukking en ongelijkheid

vertaald. Verder komt die samenwerking met docenten van andere vakken niet zo veel voor en dat is ook niet nodig.

Brazilië hoeft niet tegelijkertijd bij aardrijkskunde en geschiedenis behandeld te worden. Een herhaling een jaar later heeft ook zijn voordelen. Bovendien, als men de behandeling meer op elkaar af zou stemmen, zouden geschiedenisleraren helemaal van de chronologische volgorde af moeten stappen en daar is het materiaal, waar jarenlang aan gewerkt is, niet geschikt voor.

Projektachtig onderwijs komt praktisch niet voor op deze school, maar dat past ook niet in het montessorisysteem, waar men erg individueel bezig is.

Inspelen op aktualiteiten wordt wel gedaan (Nicaragua en Chili), maar het materiaal dat daarvoor bestaat bevalt slecht.

2. MATERIAAL.

Wat er in de eindexamenstof over Derde Wereld problematiek staat gaat niet veel verder dan dat wij rijk zijn en zij arm.

Dat hoofdstuk wordt dan ook overgeslagen en er wordt op een eigen manier over deze problematiek verteld; b.v. over het ontwikkelingshulpbeleid van Nederland, de vestiging van bedrijven, etc.

Toen Nicaragua en Chili behandeld werden is er materiaal aangevraagd bij resp. het Nicaragua comité en het Chili comité. Dat materiaal was slecht te gebruiken. Het waren b.v. kranteknipsels uit één type krant, terwijl de leerlingen beter wat verschillende standpunten naast elkaar kunnen lezen. De interviews die je kon lezen waren wel leuk, maar dat is geen echt lesmateriaal. De losse vellen stelden helemaal niets voor en de informatiemappen zijn eigenlijk alleen voor de leraar nuttig als achtergrondinformatie, voor zover hij of zij dit tenminste nodig heeft. Voor de leerlingen is het niet geschikt.

Het zijn duidelijk geen didactici die die mappen samenstellen: "Het

zijn mededelingen, het zijn geen teksten waar je zelf zaken uit kunt halen, die de gedachten op gang brengen". Bij het Chili-materiaal zat b.v. een dagboek van twee Nederlanders die daar geweest zijn, maar dat is voor een derde-klasser toch veel te moeilijk. Dit soort materiaalproblemen worden wel opgevangen door zelf te gaan plakken en samenstellen. En in de les kun je er natuurlijk ook een heleboel omheen vertellen.

Aan een verdere uitbreiding van de stapels papiermateriaal is in elk geval geen behoefte. Wel is er behoefte aan meer beeldend materiaal zoals video. Bij een andere school heeft Sietske Hiddink daar zeer goede ervaringen mee.

"Ten eerste zijn die kinderen gewend om t.v. te kijken en ten tweede zit een televisieprogramma vaak goed in elkaar. Programmamakers hebben tijd en mogelijkheden om bepaalde zaken helder over te brengen. De programma's zijn vaak rustig opgezet omdat men niet te maken heeft gehad met tijdproblemen of overgangsvervalsingen."

3. DE VERZORGINGSSTRUKTUUR.

Van eigen initiatieven van allerlei Derde Wereld Instanties is nooit iets gemerkt.

En wat betreft begeleiding van de kant van de officiële verzorgingsstructuur is er alleen af en toe sprake van individuele begeleiding, maar nooit van materiaalbegeleiding e.d.

4. OPLEIDING EN BIJSCHOLING.

Tijdens de opleiding (M.O.-b geschiedenis) was het wel mogelijk om colleges over vakdidaktiek te volgen, maar dat was toen niet interessant. Het was je vak niet en je had toen nog nooit voor de klas gestaan, dus het zei je niet zo veel.

Nu zou een bijscholingscursus of een weekend over een bepaald onderwerp werp heel nuttig zijn. Het moet dan echter wel gericht zijn en niet zoals bij de Anne Frankstichting een keer is georganiseerd, een cur-

sus over de tweede wereldoorlog met docenten van verschillende scholen en verschillende nivo's door elkaar. Die hebben namelijk allemaal verschillende ervaringen en problemen en dan kom je er niet uit.

Maar een korte gerichte cursus met docenten van hetzelfde schooltype bij elkaar, die hun ervaringen uitwisselen en actief hun aandeel leveren, zou heel nuttig zijn.

Verder zou het handig zijn om een soort materialenbeurs te organiseren waarop docenten materiaal kunnen uitwisselen of ideeën kunnen opdoen.

Ook op een bijscholingscursus zou het goed zijn om materialen te vergelijken en erover te praten wat goed en slecht materiaal is.

S. v. Hoof.

1. DE SITUATIE OP SCHOOL.

Eigenlijk komt de Derde Wereld in alle drie de jaren van de onderbouw aan de orde, maar met name gebeurt dit in het tweede jaar, omdat je dan met de werelddelen bezig bent.

Thema-achtig onderwijs komt eigenlijk nauwelijks voor, maar het zou best binnen een deelschool te organiseren zijn, om de inhouden van verschillende vakken wat meer op elkaar af te stemmen.

" Het is toch eigenlijk absurd dat bij aardrijkskunde in de tweede klas de werelddelen worden behandeld, terwijl in de derde klas bij geschiedenis kolonisatie en dekolonisatie aan de orde komen."

Het is één keer gebeurd dat Brazilië in de aardrijkskunde- en in de geschiedenisles ongeveer tegelijkertijd behandeld is en toen is er bij de leerlingen ook een veel beter beeld ontstaan. Maar het nadeel is dat je maar één instructie uur in de week hebt en dat maakt de mogelijkheden om te schuiven in het rooster zeer beperkt.

En als je extra tijd zou nemen om b.v. als aardrijkskundeleraar zelf ook uitgebreid de historische, biologische etc. kanten van het onderwerp te laten zien, gaat dit van de "vrij-werkuren" af en dan kom je met andere vakdocenten in de problemen.

Overleg tussen docenten van verschillende vakken om toch enigszins de lesinhouden op elkaar af te stemmen, is in principe altijd mogelijk. Ook zou je b.v. van elkaar wat aanvullend materiaal over kunnen nemen. Als je dit echt wilt is er na schooltijd altijd wel een uurtje te vinden.

Tijdens schooltijd uren afstaan voor een project-achtige behandeling van het onderwerp is echter niet mogelijk gezien het feit dat er maar één instructie uur aardrijkskunde per week wordt gegeven.

2. MATERIAAL.

Het boek dat op school gebruikt wordt (Geografisch Milieu) is totaal

ongeschikt. Er staat onmogelijke taal in voor die kinderen en het is heel erg afstandelijk.

Wat wel goed bevalt zijn leesstukken van het ministerie, die speciaal voor de leeftijd van 12 à 13 jaar geschreven zijn. Die stukken gaan b.v. over hoe kinderen van die leeftijd in de Derde Wereld hun dag doorbrengen.

Daar wordt vervolgens wat algemeen op ingegaan en dan komen er ook problemen aan de orde als de historische koloniale achtergronden van Derde Wereldlanden en onze eigen verantwoordelijkheid. Bovendien wordt geprobeerd de leerlingen begrip bij te brengen voor de gewoontes van andere culturen.

Verder wordt er geprobeerd om kranteartikelen te gebruiken, maar de Volkskrant is b.v. alweer te moeilijk. 'Internationale Samenwerking' en 'Troef' zijn bladen waar nog wel eens naar verwezen kan worden omdat ze in begrijpelijke taal geschreven zijn. Zelf gemaakt materiaal is er in de vorm van een verknipt stripverhaal waarmee leerlingen op verschillende manieren een logisch verhaal kunnen vormen.

Men doet ook mee aan activiteiten die in het Tropenmuseum worden georganiseerd.

Het materiaal van de landencomité's wordt ook door deze leraar onbruikbaar gevonden: "Hun ideeën zijn goed maar zoals ze het brengen is het totaal ongeschikt voor het onderwijs". Om toch een aanvulling te kunnen geven bij wat er in de aardrijkskundeboeken e.d. staat, wordt hier en der wat aangevraagd, zoals b.v. iets over koffieprijzen bij de Nescafé.

Het komt er in het kort op neer dat er wel genoeg (papier)materiaal te krijgen is, maar het meeste is ongeschikt om het zo in de les te kunnen gebruiken. Men moet zelf iets samenstellen. Op school is daarvoor af en toe een materiaaldag, waarop het de bedoeling is dat leraren gezamenlijk materiaal maken. In de praktijk komt hier echter niet zo veel van terecht. Zo een dag zou efficiënter besteed kunnen worden als men van tevoren al iets klaar heeft om dat vervolgens gezamen-

lijk te bespreken.

Naast, of ter afwisseling van, die grote hoeveelheid papiermateriaal ("waar je af en toe hopeloos van wordt") is er behoefte aan meer beeldend materiaal. Zo wil men al 5 jaar een video, maar die is er nu nog steeds niet.

3. DE VERZORGINGSSTRUKTUUR.

De V.D.O. levert af en toe wel aardig materiaal, maar dat komt meestal te laat.

In het Tropenmuseum worden allerlei leuke activiteiten zoals rollenspelen e.d. georganiseerd.

Groepjes leerlingen worden daarbij begeleid door mensen van het Tropeninstituut zelf.

4. OPLEIDING EN BIJSCHOLING.

S. v. Hoof heeft de Nieuwe Lerarenopleiding gedaan. Daar kreeg je wel colleges over didactiek met daarbij allerlei achterliggende ideeën van psychologen en sociologen, maar er werd b.v. helemaal geen aandacht besteed aan de lesboeken. Als je dan op scholen les gaat geven krijg je voor het eerst zo een aardrijkskunde methode onder je neus.

Het zou goed zijn om tijdens de opleiding allerlei methodes de revue te laten passeren en daar dan b.v. een verslag over te laten schrijven. Ook allerlei werkvormen werden theoretisch wel uitgediept, maar hoe je dat in de praktijk naar voren moet brengen, daar werd helemaal niet over gepraat.

Wat betreft de bijscholingscursussen is hij bang dat dat ook weer allemaal te theoretisch zal worden.

Bij een opleiding of cursus zouden de problemen die iedereen in de praktijk tegenkomt doorgesproken moeten worden en men zou de lessen moeten evalueren.

Verder zou het heel prettig zijn om te weten wat er op andere scholen gebeurt zodat je elkaars ideeën kunt gebruiken.

Er is wel een geografengenootschap, maar daar wordt veel te hoogdravend gepraat. Je zou veel meer leren als je b.v. contacten zou onderhouden met andere scholen uit dezelfde buurt, en daar af en toe eens rond zou kunnen kijken.

H. Bromet

R. de Wit

Scholengemeenschap "Oud-West", Amsterdam

1. OPVATTING OVER MONDIALE VORMING

Deze school valt onder het stimuleringsproject van de Middenschool, indertijd ingesteld door minister Pais. Dat betekent dat er extra middelen worden gegeven om op een bepaalde manier onderwijs te geven op deze school. Onder mondiale vorming wordt op deze school verstaan: het vormen van een attitude dat er andere culturen bestaan waar je in je eigen omgeving al mee te maken krijgt. Je zou het ook kunnen noemen: het erkennen van andere culturen in en buiten je eigen omgeving. Daarbij moeten leerlingen beseffen dat het belangrijk is voor hun eigen leefsfeer dat ze met elkaar moeten kunnen omgaan. Allereerst echter moet de leerkracht zelf achter deze opvatting staan, wil hij/zij die kunnen overbrengen aan de leerlingen. Zo'n opvatting van mondiale vorming, waarbij de nadruk ligt op het vormen van een positieve attitude ten opzichte van andere culturen, heeft tot gevolg dat men mondiale vorming dan ook niet als apart vak kan zien.

Attitude-vorming vindt in elk vak plaats. Er wordt een voorbeeld van mondiale vorming bij wiskunde gegeven: Turkse kinderen vermenigvuldigen op een andere manier dan hier in Nederland op school wordt geleerd. Een leerkracht kan zoiets meteen afleren, maar hij/zij kan ook deze rekenwijze laten zien aan de andere leerlingen, erover praten en het niet meteen als fout veroordelen. Het erkennen van andere culturen houdt op deze school ook in, dat leerlingen van verschillende nationaliteiten verspreid worden over verschillende groepen. Op deze manier worden leerlingen in één groep geconfronteerd met niet alleen hun eigen cultuur.

Bovenstaande opvatting over mondiale vorming komt duidelijk naar voren in de doelstellingen van deze school, waarvan er hier enkele ter illustratie vermeld worden:

- a. *Het realiseren van een werk en leefgemeenschap waarin kinderen met uiteenlopende culturele achtergronden elkaar leren accepteren en waarderen; het leren benutten van de diversiteit in culturele achtergrond voor verrijking en eigen vorming.*

Kenmerken van het stimuleringsonderwijs:

- Het creëren van een 'veilige' sfeer, dat wil zeggen een situatie waarin onderling begrip kan ontstaan, door verschillen aan bod te laten komen en

er over te praten. Met 'veilig' wordt dus niet bedoeld: het altijd in bescherming nemen tegenover anderen. Wel: ervoor waken dat leerlingen niet worden aangetast in zelfrespect.

- leerlingen over hun eigen land van herkomst laten vertellen en over de achtergronden van hun komst naar Nederland, in de klas of: werkstukken maken, interviews, tentoonstelling, krantenartikelen gebruiken, etc. De leerlingen kunnen door meer kennis over het hoe en waarom van deze verschillen ook beter begrijpen waarom andere kulturele achtergronden ook andere opvattingen en gedrag tot gevolg hebben en kunnen deze dan ook leren waarderen.

Dit is bespreekbaar op momenten dat ander gedrag of opvattingen zich voordoen. Met name in de kringgesprekken of tijdens opdrachten die daartoe aanleiding geven.

- in de leerstof wordt niet alleen uitgegaan van Nederlandse onderwerpen, gewoonten en dergelijke maar waar mogelijk komen verschillende culturen aanbod.

b. Het realiseren van een werk- en leefgemeenschap waarin de leerlingen accepteren dat zij onderling verschillen in kennis en kunnen en mede door dit inzicht deze verschillen dienstbaar maken aan de groep als geheel.

Kenmerken van het stimuleringsonderwijs:

- de groepen zijn heterogeen samengesteld. Deze mentorgroepen vormen een werk- en leefgemeenschap waarin acceptatie van onderlinge verschillen mogelijk is, dat wil zeggen:
 - . leerlingen moeten de gelegenheid krijgen op hun eigen nivo prestaties te leveren, door middel van gedifferentieerd onderwijs.
 - . leerlingen moeten de gelegenheid krijgen met aanwending van eigen mogelijkheden groepswaardering te verwerven, (dus bij groepswork een taak die de leerling aan kan).
 - . leerlingen moeten ervaren dat iedere inbreng bij groepswork helpt tot beter eindresultaat.
 - . door samenwerking binnen heterogene groepjes kunnen leerlingen van elkaar leren en tevens leren elkaar te helpen.
 - . leerlingen hebben daarbij veel begeleiding en sturing nodig.

Een belangrijke functie heeft hierbij de mentor van de groep die $\pm 1/3$

van het onderwijs de leerlingen begeleidt en met name het projectonderwijs geeft. Deze leerkracht is een vertrouwensfiguur voor de leerlingen.

- er zal, om deze ervaringen bewust te doen worden, veel met de groep gesproken moeten worden over de werkplannen van de groep en van individuele leerlingen, over de samenwerking en de knelpunten daarbij etc. Dit vindt plaats in het mentoruur aan het begin en aan het eind van de week.

2. SITUATIE OP SCHOOL

In het eerste schooljaar vinden ongeveer vijf projecten plaats. Er wordt begonnen met het land van herkomst van alle leerlingen. De leerlingen vertellen dan ieder wat over hun eigen land en maken er materiaal bij. In het tweede project "voeding", houden de leerlingen zich bezig met andere culturen en eetgewoonten. In het laatste project "milieu" is er aandacht besteedt aan de leef- en woonomstandigheden en politieke situatie in Cuba. Daarbij werden steeds aspecten vergeleken tussen Cuba en Nederland. De leerlingen hebben werkstukken gemaakt om kinderen in Cuba te informeren over de woon- en leefsituatie in Nederland. In het 2^e schooljaar komen er meer maatschappelijke en sociaal vormende thema's aan de orde, die meer te maken hebben met het bekend worden van de school, de directe leefomgeving voor de komende jaren.

In het eerste jaar worden elf uren onderwijstijd gereserveerd voor projectonderwijs. In het tweede jaar zijn dat 9 uren, waarvan 3 uren "open", dat wil zeggen dat de leerlingen dan zelf hun eigen thema's gaan uitwerken. In het derde jaar wordt er nog minder aan project-onderwijs gedaan en meer "open onderwijs".

In een project wordt er steeds door 1 docent onderwijs gegeven, maar zowel vóór als tijdens een project is er vakinhoudelijke ondersteuning van de andere docenten. Dat betekent dat er voortdurend overleg en/of samenwerking is tussen de docenten.

De betrokkenheid van ouders bij de school is groot. Uiteindelijk is het de bedoeling om tot een vorm van ouderparticipatie in de school te komen, maar zover is het nog niet. Tot nu toe is dat moeilijk van de grond gekomen. Het betekent nl. dat iedereen bereid moet zijn zichzelf ter discussie te stellen. Bovendien vereist het heel wat van iedereen om met een heterogene groep "onderwijsgevend" én leerlingen te werken.

3. LESMATERIAAL

Al het materiaal dat gebruikt wordt bij projecten wordt zelf samengesteld. Dat geldt ook voor een groot gedeelte van het materiaal bij het vakonderwijs. Er wordt voortdurend nieuw materiaal ontwikkeld, maar daarnaast moet het bestaande materiaal regelmatig worden bijgesteld en aangepast. Dit kan allemaal gebeuren dankzij de extra middelen die door minister Pais worden toegekend aan deze school. Die worden gedeeltelijk besteed aan extra taakuren die worden toegekend aan mensen die een jaar vooruit gaan werken met de planning. Daaronder valt ook het produceren van lesmateriaal waar het komende schooljaar mee gestart kan worden. Het gevolg van een jaar vooruit werken is echter dat de groep leerlingen na een jaar anders is samengesteld dan was voorzien, zodat de doelstellingen en het materiaal weer bijgesteld moeten worden. Een eerste vereiste is nl. dat het lesmateriaal moet passen binnen de doelstellingen en visie op het onderwijs van deze school.

4. KONTAKTEN MET DE VERZORGINGSSTRUCTUUR

Er bestaan goede kontakten met het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS), waar aparte mensen in dienst zijn voor begeleiding van Middenschoolprojecten. Voor de begeleiding van deze school is geen geld gereserveerd, waardoor er van beide zijden niet optimaal samengewerkt kan worden. Ook met de niet-officiële verzorgingsstructuur zijn er kontakten. Zo hebben medewerkers van "Venceremos" meegewerkt aan het hierboven genoemde project over Cuba. Deze vorm van "begeleiding" is als positief ervaren op school.

J. Berkhouwer

docent: aardrijkskunde, geschiedenis en engels

Caland L.T.S. te Maassluis

1. DE SITUATIE OP SCHOOL

Om te omschrijven wat er op school gebeurt is mondiale vorming een gunstiger term dan ontwikkelingsproblematiek, want je haalt er allerlei dingen bij natuurlijk. Het is geen apart vak. Zeker als je het moet beperken tot één uur in de week en dan als onderdeel van bijvoorbeeld geschiedenis of maatschappijleer, dan wordt ontwikkelingssamenwerking natuurlijk helemaal geïntegreerd. Om het serieus aan te kunnen pakken, zou je er een uur in de week voor moeten kunnen uittrekken.

Als je bij geschiedenis bezig bent met Zuid-Amerika, de verovering van Cortèz e.d., maak je daar gebruik van: je laat Mexico-City zien zoals het was en zoals het is geworden met al die "slums". Er wordt geprobeerd een zo breed mogelijk beeld te geven. In zekere zin worden er ook verbanden gelegd met het leven hier.

De leerlingen hebben weinig besef van het geheel. Ze zien en luisteren veel, maar als ze niet echt die harde beelden zien van kinderen die sterven, zegt het ze totaal niets. Het komt allemaal niet als een schokkend probleem over, want ze hebben het zelf druk genoeg. Je moet ze het echt bewust aanpraten. Er zijn er maar weinig die zich echt bewust worden van de problematiek en zelf ergens mee komen. Dat gaat niet alleen op voor dit probleem, maar ook voor andere dingen. De docent praat voor het grootste gedeelte net zo hard over de hoofden van de leerlingen heen als de t.v. dat doet. Bij 10 of 12 procent gaat er iets in de bovenkamer werken. Misschien dat hun houding wel wat verandert, maar dat is ook moeilijk te controleren.

Onderwerpen komen vaak aan de orde naar aanleiding van vragen uit de klas. Het is geen specifieke discipline, dus verschilt de ene les daarin nog weleens van de andere. De sfeer in de klas is erg belangrijk.

Samenwerking met andere leraren gaat moeilijk doordat er slechts één docent bevoegd is voor geschiedenis en ook één voor engels. Echt team-teaching

is er niet bij. Daarbij zou een groep van drie of vier leraren met zo'n 72 leerlingen tegelijk zitten te werken. Dat kan hier al niet doordat er geen groot lokaal voor is, de lokalen ver uit elkaar liggen en er geen bibliotheek is. Op een andere school is er wel ervaring met team-teaching geweest. Dat werd een chaos. Dan sta je meer orde te houden dan te genieten van het lesgeven. Het is ingewikkeld en je hebt een hoop rommel.

Een betere oplossing is om met een aantal docenten een afspraak over een bepaald onderwerp te maken, waar iedereen dan op uitkomt. Dan kan het wel een beetje verschillen, maar dat is helemaal niet erg. Er is toch een zekere eenheid.

2. LESMATERIAAL

Er is geen aparte lesmethode voor ontwikkelingsproblematiek in gebruik. Als je nagaat dat een geschiedenisboek f 21,-- kost, dan kan daar meestal niet nog wat naast.

De leraar haalt veel uit eigen bezit of hij schaft het zelf aan. Bijvoorbeeld de "National Geographic" levert prachtig materiaal.

In de gebruikte geschiedenismethode komt het onderwerp ontwikkelingsproblematiek hier en daar naar voren. Als er maar enigszins een verband te leggen is, wordt daar op doorgegaan. Er bestaan andere geschiedenismethodes die met "vakkenintegratie" werken, bijvoorbeeld aardrijkskunde erbij betrekken. Die methodes baseren zich vaak op het hebben van een bibliotheek maar die is hier niet. In de les gaat het meer zo: er is een aanleiding en dan wordt er soms wel twee weken lang op doorgegaan.

Van het Centrum voor Europese Vorming komt er materiaal binnen via een abonnement op hun blad. Dit materiaal is bestemd voor ander onderwijs dan hier wordt gegeven. Het is moeilijk het materiaal goed aan te passen. Zelf moet je 't interpreteren. Bij zo'n lesproject over bijvoorbeeld Zuid-Italië of Senegal moet de ontwikkelingsproblematiek echt behandeld worden als aparte discipline. Dat is niet het geval op deze school.

Eigenlijk wordt het materiaal zelf gemaakt. Dat met collega's samen te doen, kost ook weer tijd.

Een project maken, zou voor dit thema inderdaad een verbetering zijn, maar de situatie is er niet geschikt voor.

Als het een apart vak wordt en iedereen een aantal uren aan ontwikkelingsproblematiek wil geven, heeft het wel zin een project te maken. Dan zit je er niet zo alleen voor.

Bij het zelf maken van materiaal, kun je natuurlijk meteen aansluiten op wat je al hebt behandeld. Voor leraren die er niet zo in thuis zijn, is dat waarschijnlijk wel een probleem. Dan kan een boek een goede steun zijn. Daarmee weet je ook zeker dat bepaalde dingen door iedereen behandeld worden. Als er geen boek is dan maar een soort raamwerk. Anders wordt het rommelig.

Het is wel bekend hoe aan materiaal te komen. Bij wereldwinkels is wel wat te vinden en verder kun je in de literatuur zoeken.

Op school gaat er één man over het huren van films. Hij heeft veel catalogi en komt zo wel aan een gewenste film.

Video, dia- en filmprojector zijn beschikbaar.

3. VERZORGINGSSTRUCTUUR

Het CPS is eens op school geweest om een soort maatschappijbegeleiding te geven. Dat is de mist ingegaan en sindsdien is het CPS nooit meer gezien. Bij 't horen van namen als KPC, CPS en APS gaan de haren recht overeind staan.

De SLO is meer praktijkgericht en dat is zinvoller. Bij de SLO hebben ze ervaring met leerplannen en er zitten praktijkmensen is. Er werken ook collega's aan mee.

Misschien zou er weleens begeleiding voor projectonderwijs gegeven kunnen worden. Dat is natuurlijk een heel aparte benadering. Je moet er goed mee om kunnen gaan wil er wat van terecht komen. Nu gelden nog steeds de praktische

bezwaren als het niet hebben van een bibliotheek en gebrek aan tijd. Daarom heeft een mondelinge, klassikale benadering de voorkeur.

R. Bollen

Algemeen Pedagogisch Studiecentrum Algemeen Voortgezet Onderwijs - Voorberei-
dend Wetenschappelijk Onderwijs
Amsterdam

1. INLEIDING

Het APS begeleidt innovaties in het onderwijs en doet dat voornamelijk op het onderwijskundige vlak. Vinden die veranderingen meer op vakinhoudelijk terrein plaats dan kunnen scholen zich beter wenden tot de lerarenopleidingen, want daar zit de vakdidactische kennis.

Gekeken vanuit de praktische mogelijkheden van het APS blijkt, dat een aanpak waarbij je op een inhoudelijk onderwerp als instituut zelf schoolgebonden bezig gaat, bijna niet mogelijk is buiten extra subsidie van de overheid. Het APS kan bij een bepaalde ontwikkeling voornamelijk een voorwaardenscheppende functie vervullen. De impuls moet dan wel uit de school komen.

2. AKTIVITEITEN OP HET TERREIN VAN DE MONDIALE VORMING

Een voorbeeld van een meer omvattend experiment van het APS dat bij mondiale vorming aansluit, zien we op de scholengemeenschap in Wageningen, waar bekeken moet worden in hoeverre binnen een doorsnee school verschillende opvattingen over projectonderwijs naast elkaar kunnen worden ontwikkeld en naast elkaar kunnen leven. De inhoudelijke ondersteuning daarbij komt van de Universiteit van Nijmegen. Al eerder was het APS bij die school in Wageningen betrokken om te helpen bij de besluitvorming ten behoeve van het open projectonderwijs.

Verder komt het voor dat scholen die niet nadrukkelijk aan mondiale vorming denken, maar wel o.a. in termen van vakkenintegratie en 'aansluiting bij de leefwereld van het kind', het APS erbij halen tijdens de constructie- en oriëntatiefase. Het APS helpt dan bijvoorbeeld met de opzet van een informatie-dag over de vraag hoe je bepaalde zaken 'vertaalt' naar je eigen school toe. Discussies die daarvoor van belang zijn worden dan op gang gebracht. Je kunt natuurlijk ook wel heel enthousiast over inhoudelijke dingen gaan praten, maar dan weet nog niemand hoe je dat verder aan moet pakken.

De LPC (Landelijke Pedagogische Centra, waartoe het APS behoort) ontplooiën ook enkele activiteiten ten behoeve van het INVRO-project. Dit houdt voornamelijk in dat een LPC adviezen geeft over de geldstroom, contacten met de overheid, formatieplaatsen en rechtsposities. Verder kan men iets vertellen over eigen ervaringen met betrekking tot het ontwikkelen van projecten.

Veel meer kan er niet gedaan worden in verband met mankracht en dergelijke.

Begeleiding is zeer arbeidsintensief werk en dat betekent dat je in veel gevallen heel indirect (b.v. via het INVRO-project) probeert te werken, of heel kortstondig. Vroeger zijn er wel projecten geweest, in de sfeer van differentiatie, waarbij 5 à 6 mensen op één school bezig waren. Het nadeel is dat er in zulke situaties een soort 'denk-tank' ontstaat op het instituut, waar de leerkrachten moeizaam achteraan lopen.

Het gevolg is dan dat in onderwijsbladen samenwerking met het APS wordt afgeraden. Je hebt om te kunnen opereren vertrouwen van het veld nodig en daarom werkt men nu dan ook tamelijk 'school-centered'.

Dit betekent dus dat, indien scholen met vragen over mondiale vorming zouden komen, het APS die ook oppakt, maar de realiteit is, dat scholen op dit moment veel meer met vragen zitten over structurele veranderingen in de onderbouw. Je krijgt veel scholen die met heterogene klassen willen gaan werken met de daarbij behorende specifieke problematiek. Of je krijgt scholen die met leerlingenbegeleiding willen gaan werken, en terecht, want de aansluiting van het voortgezet onderwijs op het basisonderwijs verloopt bijzonder stroef.

Dat is dus het soort vragen dat bij het APS terechtkomt.

Het overleg over prioriteiten en het droppen van ideeën vanuit het APS bij de overheid, vindt op het niveau van het directeurenoverleg plaats. Daar worden dan natuurlijk ook de belangen van de LPC in overweging genomen en niet alleen onderwijskundig-inhoudelijke argumenten.

3. DESKUNDIGHEID EN MANKRACHT

Het APS is opgedeeld in een deel voor de basisschool en een deel voor het voortgezet onderwijs.

Er werken wel heel wat mensen, maar zo'n afdeling voortgezet onderwijs bestrijkt natuurlijk een heel breed terrein. Er zijn mensen die zich met beroeps-onderwijs bezighouden (lager, middelbaar of hoger) en er zijn er die b.v. iets doen met schippersscholen. Bij 'algemeen voortgezet onderwijs' is er wel een redelijk aantal mensen beschikbaar, maar die vallen voor een deel onder de middenschool of het mavo-project. Tenslotte blijven er voor de zogenaamde

vrije opdrachten nog maar 4 à 5 personen over.

De kortstondige handreikingen die men dan kan geven bestaan o.a. uit adviesgeving over de eigen plannen van een school, informatieverstrekking en hulp bij probleemverheldering.

Verder is het APS op het gebied van verspreiding van kennis deskundig. Daar zitten nogal wat problemen aan vast. Als er vanuit een project op een school kennis over vernieuwing naar een centraal instituut wordt gebracht, garandeert dat helemaal nog niet, dat dit dan ook op andere scholen geaccepteerd wordt.

Wanneer het gaat om verspreiding, dan heeft, als eenmaal de faciliteiten (b.v. subsidie) beschikbaar zijn gesteld, het APS wel de 'know-how' om zo een heel systeem op te zetten en draaiende te houden.

Verschillende deskundigheden zijn binnen het APS vertegenwoordigd (onderwijskundigen, sociaal-psychologen, vakdidactici en mensen uit het onderwijs), maar voor het werk dat op het instituut wordt gedaan, bestaat natuurlijk geen opleiding. De deskundigheid wordt gedragen door het instituut als geheel.

Het APS heeft veel coördinerende kwaliteiten en legt bijvoorbeeld ook 'links' tussen scholen en andere instanties. Men heeft absoluut niet de behoefte om dingen te monopoliseren. Het is ook heel goed mogelijk dat groepen die uit inhoudelijke gedrevenheid of idealisme iets te bieden hebben, contact opnemen met een instituut als het APS om over hun eigen structuur zodanig geïnformeerd te worden dat die voor scholen effectiever is.

4. SAMENWERKINGSVERBANDEN

In verband met het feit dat men zuinig moet zijn met mankracht, wordt bijvoorbeeld geprobeerd om via zoiets als het INVRO een bijdrage te leveren aan mondiale vorming, door o.a. het geven van allerlei praktische adviezen en het doorzichtiger maken van de jungle van de verzorgingsstructuur en de bureaucratie.

Soms is de aanwezigheid van het APS een voorwaarde voor de verstrekking van de subsidie aan projecten van groepen die niet zo centraal staan in de verzorgingsstructuur. Het APS staat dan min of meer garant voor de verspreiding in het onderwijs.

Samenwerking met andere instanties is natuurlijk de grondgedachte van de verzorgingsstructuur, maar in de praktijk blijkt dat al die mensen zeer gespecialiseerd bezig zijn en elkaar nauwelijks verstaan.

Er is geen bezwaar tegen om aanvullend advies te geven bij de informatie die scholen bij bijvoorbeeld een landencomité vandaan hebben gehaald.

In de regel is het echter zo dat een school die zo'n comité heeft ingeschakeld het niet meer nodig vindt om naar het APS te komen. Trouwens, indien scholen wel direct naar het APS komen, dan verwijst men, zeker voor wat betreft inhoudelijke zaken toch vaak door naar andere instanties en informatiebronnen voor zover die bekend zijn.

Men wil dan wel helpen met het leggen van de contacten en een voorbespreking met mensen van die andere instantie organiseren, zodat van tevoren vastgesteld kan worden wie waarvoor verantwoordelijk is.

P. Molenaar.

Scholengroep Latijns-Amerika.

Amsterdam.

1. INLEIDING.

De scholengroep Latijns-Amerika was oorspronkelijk een werkgroep van CLAT-Nederland. CLAT-Nederland is een solidariteitsorganisatie met de CLAT-vakbonden in Zuid-Amerika. In verschillende steden in Nederland bestaan er plaatselijke afdelingen van deze organisatie.

In Amsterdam vormden zich indertijd een aantal subgroepen, waaronder een groep die speciaal op scholen gericht was. In de loop der jaren zijn er van die subgroepen, twee werkgroepen overgebleven: de scholengroep en de groep onderzoek multi-nationale ondernemingen. Sinds kort is er besloten dat de scholengroep een zelfstandige organisatie gaat worden. Dat betekent dat er nu geen directe band met CLAT-Nederland meer is en dat ze als zelfstandige groep subsidie gaan vragen. Daarom is de naam nu veranderd in scholengroep Latijns-Amerika. De groep bestaat op het ogenblik uit 13 mensen, voornamelijk vrijwilligers en stagiaires en 2 part-time betaalde krachten. De stagiaires zijn veelal afkomstig van de sociale akademie, maar kunnen ook van een lerarenopleiding komen of van de universiteit.

De Scholengroep Latijns-Amerika houdt zich niet alleen bezig met de strijd van de meest onderdrukte mensen in Latijns-Amerika, maar wil verder gaan: namelijk om leerlingen duidelijk te maken wat zij te maken hebben met de derde Wereld en dat wat daar gebeurt allemaal niet zover van hun bed ligt.

Dit wordt terugkoppeling genoemd. En dat kan op 2 manieren: Op de eerste plaats kun je laten zien op wat voor manier Nederland via economische relaties e.d. met de Derde Wereld te maken heeft.

Dan kom je op thema's als multi-nationale ondernemingen, handels-

structuren, tabak, kolonialisme.

Een andere manier van terugkoppelen is het zogenaamde "spiegelen". Dan laat je de leerlingen bepaalde gebeurtenissen in Latijns-Amerika, zoals b.v. de woonsituatie, vergelijken met hun eigen woonsituatie of met de woonsituatie in het algemeen in Nederland.

2. MONDIALE VORMINGS-AKTIVITEITEN OP SCHOLEN.

De Scholengroep Latijns-Amerika is aangesloten bij het samenwerkingsverband van de scholengroepen in Amsterdam. Daarin zitten een aantal actiegroepen, zoals Suriname Komitee, Venceremos, en de Scholengroep Latijns-Amerika, die zich gezamenlijk naar de scholen voor het voortgezet onderwijs in Amsterdam toe presenteren.

Aan het begin van elk schooljaar krijgen alle scholen van het voortgezet onderwijs een brochure welke gericht is aan de directie, de secties aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer, en de leerlingenraad. Bij die brochure zit ook een uitnodiging voor een open dag. Sinds een paar jaar wordt er elk jaar in september zo'n open dag georganiseerd, waarbij docenten en leerlingen kennis kunnen maken met de actiegroepen uit het samenwerkingsverband en eventueel afspraken kunnen maken voor projecten of het aanwezige materiaal kunnen bekijken.

D.m.v. deze jaarlijkse brochure en open dag wordt bekendheid gegeven aan het werk van de scholengroepen, maar de beste reclame tot nu toe is nog altijd de mond-tot-mond reclame.

De aanvragen komen meestal van docenten die zelf al eens geprobeerd hebben een project op te zetten, maar daar graag hulp bij willen hebben.

Bij de aanvragen om intensieve begeleiding van een project stelt de scholengroep Latijns-Amerika een aantal voorwaarden:

- Om ideologische en praktische redenen is indertijd besloten zich met intensieve projecten vooral op MAVO's te richten.
- Een andere, meer belangrijke voorwaarde, is dat de docent bereid

moet zijn zich op school sterk te maken voor het project. Hij moet bereid zijn om in het komende jaar (jaren) zelf dat project uit te gaan breiden, b.v. via een docentenvergadering, naar andere vakken toe. Hij moet zelf dat perspectief zien van uitbreiding en de mogelijkheid om later zelfstandig (met andere docenten) het project te vervolgen of opnieuw op te zetten.

- Een volgende voorwaarde is dat de deelnemende docent(en) deel uit maakt(maken) van het projectteam. Vooral in de voorbereidingstijd (maar ook tijdens uitvoering en evaluatie) draaien zij mee met het hele team en krijgen net als alle anderen taken.

Wanneer er een aanvraag van één of meerdere docenten binnenkomt bij de Scholengroep Latijns-Amerika om een projekt op een school te begeleiden, volgt eerst een kennismakingsgesprek. In zo'n gesprek wordt bekeken of er een basis aanwezig is om met elkaar in zee te gaan. Als aan bovengenoemde voorwaarden voldaan kan worden, worden er praktische afspraken gemaakt.

Dan kan de voorbereidingsfase starten: overleg met docenten, maken van lesmateriaal, het erbij betrekken van leerlingen, verzorgen van de introductielessen.

Een probleem dat zich vaak voordoet is dat docenten zich toch niet aan gemaakte afspraken van taakverdeling kunnen houden omdat ze het met hun eigen programma al erg druk hebben.

Naast samenwerking met docenten wordt er naar gestreefd om leerlingen bij de voorbereiding te betrekken. Het is echter moeilijk, vooral aan het begin van een project, leerlingen buiten de lesuren om, mee te krijgen, vanwege tijdgebrek van hun kant. Ook is geprobeerd ze mee te laten beslissen

tijdens de introductielessen.

Deze introductielessen zijn bedoeld om leerlingen kennis te laten maken met de verschillende thema's en de begeleiders van de scholengroep.

groep.

Aanvankelijk konden de leerlingen zelf bepalen met welk thema ze in het project verder wilden gaan.

Dit is geen goede opzet gebleken. Meestal bleek de keuze van een bepaald thema bij de leerlingen nergens op gebaseerd te zijn omdat ze nog te weinig afwisten van de onderwerpen, of ze kwamen met een thema dat niet op het terrein van de scholengroep lag. Sinds kort wordt er nu tijdens de introductielessen één thema aangeboden, waarbinnen nog wel keuzemogelijkheden zitten voor de leerlingen.

De leerlingen worden nu wel betrokken bij de afsluiting van een project, bij het organiseren van een tentoonstelling, schoolavond of actie. Deze opzet blijkt beter te werken.

Wat de Scholengroep Latijns-Amerika wil bereiken met haar werk is dat het werken met projecten een beleid kan gaan worden op school, dat haar werk door de school zelf overgenomen wordt in de loop der tijd, dus dat ze zichzelf overbodig maakt.

Een ander streven is om tot een vorm van vakkenintegratie te komen. In een project wordt geprobeerd dat op gang te brengen. Dat kan bijvoorbeeld gebeuren doordat een docent uit het projectteam contacten heeft met andere docenten en een vorm van samenwerking organiseert.

Het is al een heel belangrijk resultaat wanneer er door zo'n project een discussie loskomt bij de docenten over mondiale vorming, vakkenintegratie of projectonderwijs. Dat kan ook naar aanleiding van negatieve reacties zijn. Ook dan kan een discussie heel zinvol zijn, omdat de standpunten van docenten dan wat duidelijker worden voor elkaar, en er wordt (misschien wel voor het eerst) over gepraat.

3. LESMATERIAAL.

Het lesmateriaal voor het project wordt zoveel mogelijk zelf ontwikkeld in samenwerking met de docent(en). Het grootste probleem daarbij is weer tijdgebrek van docenten, maar ook van begeleiders. Dat gaat dan vaak ten koste van de kwaliteit van het materiaal. Er is daarom besloten om het aantal intensieve projecten te reduceren, zodat er in ieder geval voor de scholengroep meer tijd is voor materiaalontwikkeling.

Een ander probleem is de deskundigheid.

Onder de begeleiders in een projectteam zitten mensen met heel verschillende deskundigheden, enkele mensen met weinig kennis van vakdidaktiek of weinig ervaring met sociale situaties in een klas, of mensen die zelf in een leersituatie zitten, zoals stagiaires. Om een deel van dit probleem op te lossen zijn er contacten met de vakgroep KOSSES (Komperatieve Sociaal-Economische Studies) van het Sociologisch Instituut van de Rijksuniversiteit van Utrecht, waar enkele studenten een onderzoek willen gaan doen, om bepaalde criteria te ontwikkelen aan de hand waarvan geschikt lesmateriaal samengesteld kan worden.

In de tussentijd is er besloten bij projecten over te gaan op korte, gerichte stukken met informatie voor de leerlingen over bepaalde deelonderwerpen waar de basis in staat om van daaruit te komen tot discussie met een groep. Vroeger waren dat dikke informatieschriftjes, maar als leerlingen worden overspoeld met informatie, verliezen ze hun interesse en motivatie.

4. VERZORGINGSSTRUKTUUR

Er zijn geen contacten met "officiële" instanties zoals de LPC en de SLO. Bij de Scholengroep Latijns-Amerika bestaat er om verschillende redenen ook niet zoveel behoefte aan zo'n contact.

In het algemeen kost dat veel tijd en energie. En die instituten

hebben tot nu toe niet laten zien, met hun produkten, begeleiding, soort advies en hun achtergrond, dat er grote interesse is voor mondiale vorming. En dan is het de extra tijd en energie niet waard. Een of andere vorm van kontakt met de 'officiële' instanties zou als enig voordeel hebben dat er druk wordt uitgeoefend op deze instanties om zich wat meer met mondiale vorming bezig te houden.

5. TENSLOTTE.

Structurele veranderingen in het onderwijs zouden uiteindelijk het meeste helpen om onderwijsvernieuwing mogelijk te maken. Maar iedereen weet dat dat nog heel ver weg ligt. Men moet nu genoeg nemen met kleine stapjes en het is belangrijk dat die ondersteund worden. Allereerst zouden er op scholen meer mogelijkheden moeten komen om projecten te doen. Meer tijd (b.v. taakuren) voor docenten om aan de begeleiding van projecten mee te doen. Zeker als een school zelf de projectorganisatie gaat overnemen is dat zo belangrijk dat daar zeker meer geld en tijd voor moet komen. Scholen zijn vaak helemaal niet ingericht voor projectonderwijs. Te vol, te kleine lokalen, geen geschikte apparatuur.

Voor organisaties als de Scholengroep Latijns-Amerika is het belangrijk dat als ze op een punt komen waarop ze als organisatie bestaande uit vrijwel uitsluitend vrijwilligers, niet verder komen, ze (b.v. financieel) ondersteund worden voor betaalde krachten. Zo'n ondersteuning geeft meteen een garantie voor continuïteit, om een beleid naar scholen te voeren gebaseerd op meerdere jaren.

Tot slot moet de kloof tussen enerzijds theorie over mondiale vorming en vredesonderwijs en anderzijds wat er in de praktijk gebeurt en waar behoefte aan is, kleiner worden.

H. Spijkerman

Coördinator veldwerkers van de NOVIB

1. INLEIDING

Ontstaan educatieve afdeling van de NOVIB.

Tot 1972 - 1973 was de NOVIB een organisatie die vooral actief was in het steunen van projecten in de Derde Wereld. De informatie die ze verspreidden, was ten behoeve van die projectensteun. Daarna heeft het geven van informatie gestalte gekregen in twee afdelingen, namelijk 'Voorlichting' en 'Veldwerk'; samen de educatieve afdelingen van de NOVIB. De afdeling Voorlichting verschaft onder andere materiaal voor het onderwijs zoals films en boekjes. De afdeling Veldwerk is in het leven geroepen om het contact tussen NOVIB en de 'basis' te versterken. Er werken nu een coördinator en twaalf veldwerkers, waarvan een aantal professioneel en anderen in het kader van vervangende dienstplicht.

2. VELDWERK EN HET ONDERWIJS

Vanaf het begin is het onderwijs een belangrijk werkteerrein voor het Veldwerk geweest. Van belang is dat in het onderwijs de mensen van de toekomst al bij elkaar zitten en daar worden opgevoed. Bij die opvoeding hoort het waardenstelsel van de cultuur en dat wordt in het onderwijs overgedragen. Het is dus erg belangrijk daarbij aanwezig te zijn en er respect, interesse en inzicht bij te brengen voor de belangen van de mensen in de Derde Wereld. Tot nu toe is de basis van het contact met het onderwijs wanneer een leerkracht iets wil doen met ontwikkelingssamenwerking in zijn lessen. Dan belt de docent bijvoorbeeld de NOVIB op en wordt hij/zij doorverwezen naar de veldwerker in de betreffende regio. Ook rechtstreeks wordt de veldwerker wel door leerkrachten benaderd. Er spelen een aantal criteria mee of deze veldwerker er al dan niet intensief mee verder gaat. Criteria als:

- a. het te verwachten doorwerkingseffect naar andere vakken toe;
- b. de mogelijkheden voor continuïteit (door er bijvoorbeeld het plaat-

- selijk pedagogisch centrum in te betrekken, dat meer en op een langere termijn, werk kan verrichten dan één veldwerker);
- c. het schooltype waarin de veldwerker het beste thuis is;
 - d. de 'witte vlekken', waarbij de vraag is of een andere organisatie al werkt met die school of dat schooltype;
 - e. de kans om een incidenteel contact om te zetten in een doorlopend contact.

De door de afdeling Voorlichting gemaakte onderwijsprojecten worden door scholen aangevraagd. Als ze daarbij ook om assistentie vragen, kan naar een veldwerker worden doorverwezen. Een andere reden waarom het onderwijs contact zoekt met de NOVIB is dat men iets wil doen aan ontwikkelingssamenwerking en een ontwikkelingsproject wil adopteren. Ook dan wordt vaak doorverwezen naar een veldwerker, die de educatieve kant kan begeleiden en ondersteunen. Soms werken de veldwerkers met één enkele docent en soms met vertegenwoordigers van één of meerdere secties. De veldwerkers hebben contacten met en een enkeling werkt samen met verschillende organisaties (bijvoorbeeld CEVNC), landencomité's en dergelijke. Naar deze landencomité's wordt bijvoorbeeld in verband met projectadoptatie doorverwezen.

Veldwerkers hebben al vrij lang gevraagd om pedagogisch didactische ondersteuning bij hun werk. Daarvoor zijn in het verleden pogingen ondernomen, waarvan spijtig genoeg gezegd moet worden dat ze mislukt zijn. Sindsdien heeft het idee van pedagogisch didactische ondersteuning binnen de organisatie als geheel op een laag pitje gestaan.

3. DOELSTELLING VAN HET ONDERWIJSWERK

Het onderwijswerk van het NOVIB-veldwerk is tweeledig. De doelstelling heeft altijd onderwijsverandering zowel qua inhoud als qua vorm omvat. Vanaf het begin is gesteld dat de inhoud van het onderwijs niet te veranderen is zonder ook de vorm te veranderen. Men kan geen mooie verhalen over ontwikkelingssamenwerking vertellen, hoe het allemaal zou moeten en dergelijke, als de mensen niet zelf anders met elkaar omgaan. De afhankelijkheidsstructuur in het onderwijs zelf moet worden aangepakt.

Dus niet 'ik ben de beste van de klas' als hoofdzaak zien, maar 'hoe kunnen we samen in zo'n klas als leerlingen bereiken waarvoor we hier bij elkaar zijn gekomen'. Inhoudelijk gaat het niet alleen om informatie te geven over het Derde Wereld werk, maar daarbij de samenhang tussen Derde Wereld en de eigen situatie duidelijk te maken. Bijna altijd wordt er iets van de eigen leefwereld van de leerlingen bij ingebracht. Het doel hiervan is naast het vergroten van de herkenbaarheid, ook aan te geven dat het ontwikkelingsprobleem niet alleen in de Derde Wereld bestaat. Het gaat er niet om de kennis in die ander te stoppen en dan te kijken wat voor rendement dat oplevert. Het zelfstandig leren oordelen over een gegeven situatie is van belang. Dit bewustwordingsproces is in feite een centrale doelstelling.

4. IDEEEN EN SUGGESTIES OVER HET ONDERWIJSWERK

De NOVIB heeft onlangs een onderzoek laten uitvoeren naar haar beleid ten aanzien van het onderwijs (Dit is ten tijde van het interview nog niet voor publicatie beschikbaar). De verwachting bestaat dat in de toekomst minder een reactief en meer een actief beleid gevoerd moet worden; dat houdt in dat de NOVIB zelf de keuze maakt welke doelstellingen en onderwijssectoren bereikt moeten worden.

De visie van de NOVIB op mondiale vorming in het onderwijs is in grote lijnen overeenkomstig met die van de NCO. In beleidsdiscussies met de NCO (ook in de positie van de NCO als subsidiegever) is dit gegroeid. De NCO drukte op de noodzaak prioriteiten te stellen en de werkzaamhedenbewuster op elkaar af te stemmen. Vanuit het veldwerk werd op een gegeven moment gezegd: willen we dat onderwijswerk goed kunnen aanpakken, strategisch te werk gaan, dan is er meer ondersteuning van het NOVIB-bureau nodig. Misschien moet de nadruk gelegd worden op de onderwijsvoorzieningsstructuur, de beleidsmakers. Dat is moeizaam werk, maar als je dat terrein laat liggen, blijft het altijd bij (zeer goede) pogingen in het veld zelf zonder doorwerking naar het totaal toe. In de toekomst moet het de kant uit van integratie van mondiale vorming in

het onderwijs. Er wordt geprobeerd ontwikkelingsproblemen, mondiale problemen, op een zodanige manier aan bod te laten komen dat die integrerende werking en die bewustwordende werking optreedt. Experimenten op dit terrein moeten doorgaan, tijd en ruimte krijgen. Het is niet voldoende om bijvoorbeeld alleen met de leraar maatschappijleer te werken en van daaruit met andere vakdisciplines contact proberen te krijgen. Er moet geprobeerd worden tegelijk met een paar vakdisciplines contact te krijgen (met daaronder liefst één van de eindexamenvakken; een gehele school of de begeleidingsdiensten benaderen in plaats van één vak benaderen). De weerspanning in de onderwijsstructuur maakt het moeilijk echt dingen te veranderen. Het zijn bijvoorbeeld altijd weer de docenten aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en godsdienst waar de veldwerker mee te maken krijgt en nooit de wiskunde-docent of een talen-docent; toch zijn dat vaak de belangrijkste vakken voor het eindexamen. Ook inhoudelijk is het op deze manier vaak werken in de marge van het onderwijs. Het is van belang niet alleen met de leerkrachten bezig te zijn, maar ook met politieke partijen en vakorganisaties. Leerkrachten werken nu veelal in een isolement. Ondersteuning van buitenaf houdt hen op de been en bemoedigt hen om door te gaan.

Het aandragen van nieuwe boekjes of ander materiaal draagt niet zondermeer bij tot de gewenste veranderingen in het onderwijs en heeft dus, (tenzij ontwikkeld in samenspraak met onderwijsgeveden en afgestemd op duidelijk door hen uitgesproken behoeften) lagere prioriteit.

De manier van werken bij het INVRO-project heeft veel interesse bij het NOVIB-veldwerk. Bij het INVRO-project werken ze, in een groter verband dan de NOVIB-veldwerkers, langdurig en intensief samen met een groep docenten op een school. INVRO heeft plannen hun ervaringen te verspreiden. Deze discussie kan heel interessant zijn voor de NOVIB-veldwerkers.

Tegenwoordig komt het geld voor mondiale vormingsactiviteiten meestal via de NCO van het ministerie van Ontwikkelingssamenwerking. Daardoor

blijft het voor het onderwijs iets van buitenaf. Het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen zou er meer bij betrokken moeten worden; zij moeten er geld voor vrij maken.

Misschien moet er bij de NOVIB op beleidsniveau een medewerker komen om beleid ten aanzien van deze zaken te stimuleren.

L.Dijkema

Werkcentrum Internationale Solidariteit (WIS)

Rotterdam

1. INLEIDING

Het WIS is een samenwerkingsverband tussen een 30-tal autonoom werkende groepen, zoals landengroepen, themagroepen, groepen die zich bezig houden met wijkwerk (zoals club- en buurthuiswerk), groepen die zich specifiek met de gastarbeidersproblematiek bezighouden en groepen die zich op het onderwijs richten.

Groepen werken allen onder de noemer van mondiale vorming, hetgeen inhoudt dat ze allen op hun eigen manier een relatie leggen tussen de situatie in Nederland en de Derde Wereld problematiek.

Het WIS verleent steun aan allen die individueel of in groepsverband bewustwordings-processen in hun directe woon,- werk-, leef- en/of onderwijs-situatie actief stimuleren en daarin daadwerkelijk deelnemen' in solidariteit met mensen en groepen in andere landen, teneinde gelijkheid van macht, kennis en inkomen te bevorderen.

Via het WIS kunnen groepen informatie krijgen, contacten leggen en ervaringen uitwisselen.

Verder beschikt het WIS over een beperkte dokumentatie afdeling (het WIS functioneert vooral door middel van doorverwijzen, het aangeven waar en bij wie de mosterd vandaan gehaald kan worden).

Naast een groep vrijwilligers werken er ook een aantal betaalde medewerkers. Zo werkt er een documentalist, een audio-visuele medewerker, een administrateur en een coördinator.

Dit zijn mensen die beschikbaar zijn voor alle groepen, daarnaast zijn er ook een aantal mensen die voor één of meerdere groepen werken.

Vanaf 1976 bestaat het WIS officieel, dat wil zeggen krijgen ze subsidie. Voor een gedeelte komt er subsidie van de NCO en voor een ander gedeelte van de gemeente Rotterdam.

2. OPVATTING VAN MONDIALE VORMING

Een groot aantal groepen die binnen het WIS samenwerken, legt de relatie

met Derde Wereld problematiek vanuit hun eigen situatie. De Derde Wereld problematiek is vaak een aanleiding om een aantal verhoudingen in de eigen omgeving duidelijk te maken en vandaaruit ook de problematiek kunt leren herkennen in andere landen. Het is erg moeilijk om de problematiek van mensen in andere landen te herkennen als je niet weet hoe je eigen wereld in elkaar zit. De leerlingen worden nu steeds meer geconfronteerd met de Derde Wereld problematiek omdat ze in hun straat, buurt of school te maken hebben met een groeiend aantal mensen uit verschillende Derde Wereld landen. Vanuit zo'n opvatting van mondiale vorming kom je vanzelf op onderwijs vernieuwing. De manier waarop het onderwijs tot nu toe traditioneel werd gegeven, stimuleert de leerlingen niet om bepaalde verbanden te zien omdat de leerstof vakgericht wordt gebracht en in kleine onderdelen is opgesplitst. De verandering van de bestaande structuren in het onderwijs zijn een onderdeel van het werken aan mondiale vorming.

Mondiale vorming is geen vak. Mondiale vorming is 'Werken aan je eigen bevrijding, niet alleen in situaties waarin je wordt onderdrukt, ook waarin je zelf onderdrukt. Vervolgens dat werken vanuit je eigen ontwikkeling verbinden met concrete steun aan bevrijdingsprocessen van mensen in andere situaties in Nederland en daarbuiten'.

Mondiale vorming is in eerste instantie een ontwikkelingsproces van mensen zelf. Die processen van bewustwording ondersteunen, verdiepen en verbreden is de taak van mensen, die zich met mondiale vorming bezig houden, *in alle sectoren van de maatschappij*.

Met betrekking tot het onderwijs zou je de volgende definitie kunnen hanteren: 'het ontwikkelen bij de leerlingen van een maatschappelijke weerbaarheid, een sociale bewustwording en een revolutionair elan, opdat zij beter in staat zullen zijn hun bijdrage te leveren aan het tot stand komen van een maatschappij zonder ongelijke verhoudingen.'

3. MONDIALE VORMINGSACTIVITEITEN

De vragen van docenten die bij het WIS binnenkomen, zijn meestal afkomstig van individuele leerkrachten. Sommigen van hen zijn al jaren bezig met een bepaalde manier van werken met hun klas, hun school en de wijk, en komen alleen voor wat extra informatie.

Anderen gaan voor het eerst beginnen met Derde Wereld zaken. Vragen van docenten en onderwijzers zijn meestal geen vragen (direct) naar informatie over Derde Wereld problematiek, maar vooral directe vragen vanuit hun praktijk en de problemen die ze daarin ondervinden.

In eerste instantie wordt op alle aanvragen ingegaan. Er is geen principiële voorkeur voor een bepaald schooltype, maar wel voor leerkrachten die iets in het onderwijs willen veranderen. Het WIS ondersteunt mensen en groepen die zelf drager zijn van een ontwikkeling. Die ondersteuning betekent niet dat medewerkers van het WIS dan de uitvoerders van (bijvoorbeeld) een project op school worden. Het gaat meer om advisering en eventuele begeleiding bij bijvoorbeeld projecten en vooral het samen met de leerkracht bekijken wat de mogelijkheden zijn om zo iets te doen.

Uiteindelijk is het de bedoeling om jezelf overbodig te maken. En dat gebeurt als de leerkracht op een gegeven moment ontdekt hoe hij het zelf in een andere situatie zou kunnen aanpakken.

Het is ook zeker niet de bedoeling dat elke school die contact zoekt met het WIS het jaar daarna weer terug moet komen. Belangrijker is dat een leerkracht op school op een gegeven moment weet wat het WIS te bieden heeft en van welke contacten ze gebruik kunnen maken.

4. LESMATERIAAL

Er is een documentatieafdeling op het WIS. Al het daar aanwezige materiaal wordt verzameld uit kranten en tijdschriften, uit materiaal van buurtwerk en andere instanties. Ook wordt er materiaal verzameld dat tijdens projecten op scholen is gemaakt door het WIS, de leerkrachten en de leerlingen. Bij elke nieuwe gelegenheid wordt er gekeken wat van het aanwezige materiaal te gebruiken is en wat er nieuw moet worden ontwikkeld. Meestal is het zo dat het materiaal niet meteen te gebruiken is in de klas of om de leerlingen zelfstandig mee te laten werken. Dit laatste is een belangrijk uitgangspunt voor het WIS bij materiaalontwikkeling. Het moet altijd eerst aangepast en herschreven worden. In principe is dat goed en zou dat ook altijd moeten gebeuren, maar daar is niet altijd tijd voor.

Er wordt zoveel mogelijk geprobeerd om samen met de leerkracht(en) het materiaal samen te stellen, zeker wanneer er meegewerkt wordt aan een pro-

ject op school. Zo is er voor een project over Indianen in Suriname samen met de desbetreffende leerkracht een stripverhaal gemaakt. Toen dit goed bleek te werken op die school is het uitgewerkt tot een boekje wat nu op meerdere scholen gebruikt kan worden. Volgens het WIS is het niet zinnig om nieuw materiaal te ontwikkelen, zonder eerst te kijken waar in het onderwijs werkelijk behoefte aan is.

5. CONTACTEN MET DE VERZORGINGSSTRUCTUUR.

Met de officiële verzorgingsstructuur bestaan er contacten gebaseerd op informele samenwerking met personen en niet met het instituut zelf. Dit zijn personen van schoolbegeleidingsdiensten, die gericht zijn op het lager onderwijs. Met personen van instanties voor het voortgezet onderwijs zijn geen contacten.

In principe wordt zo'n samenwerking met bijvoorbeeld LPC niet afgewezen door het WIS. Er zijn in het verleden vanuit het WIS pogingen tot samenwerking gedaan met de School Adviesdienst in Rotterdam. Deze pogingen zijn (wat het instituut betreft) op niets uitgelopen.

Zo'n samenwerking kan alleen maar werken wanneer de verzorgingsstructuur meer aansluiting gaat zoeken bij wat er in de praktijk leeft en hier initiatieven gaat ondersteunen in plaats van bovenaf een aanbod droppen.

Contacten met de niet-officiële begeleidingsinstanties zijn er veel meer. Omdat het WIS zelf een samenwerkingsverband van een aantal groepen is, bestaat er in ieder geval tussen deze groepen een nauw contact. Het voordeel van zo'n samenwerkingsverband in het WIS is, dat er op deze manier mogelijkheden zijn tot het uitwisselen van ervaringen tussen mensen uit verschillende groepen. Zo is er altijd inhoudelijke deskundigheid op verschillend gebied aanwezig. Bovendien worden regelmatig scholing en training opgezet (o.a. door middel van het organiseren van evenementen, workshops en themadagen).

Vanuit het werken met een interdisciplinair team kan deskundige begeleiding worden gegeven op de volgende 'terreinen': didactiek en pedagogiek (met speciale aandacht voor intercultureel onderwijs, wereldoriëntatie/projectonderwijs); sociologie en sociolinguïstiek; ontwikkelingspsychologie theatervormen; audio-visuele middelen; migrantenproblematiek.

Andere instanties waar regelmatige contacten mee onderhouden worden zijn:

- het Museum voor Land- en Volkenkunde te Rotterdam
- Werkgroep voor Verandering van Opvoeding en Maatschappij (WVO)
- World Education Fellowship (WEF)
- Rotterdamse Kunststichting
- Stichting Musische Vorming te Rotterdam.

Samenwerking met bovenstaande instanties wordt door het WIS erg belangrijk geacht.

D. Nierop.

Algemeen Pedagogisch Studiecentrum- L.B.O.-sectie.
Amsterdam.

1. INLEIDING.

Het APS is één van de drie landelijke pedagogische centra. De primaire taak is het begeleiden van scholen. Het APS omvat een afdeling basis-onderwijs en een afdeling voortgezet onderwijs met verschillende onderdelen (lbo, havo, vwo, mbo, middenschool). Voor wat betreft het primaire onderwijs zijn er meestal geen directe contacten met de scholen; men ondersteunt de plaatselijke en regionale schooladviesdiensten.

Bij het v.o. zijn er wel directe relaties met de scholen.

De begeleiding vond tot voor kort met name plaats in het kader van min of meer langlopende projecten, maar de laatste tijd is het wat meer de bedoeling om ook op directe vragen van de kant van de scholen in te gaan.

De projecten houden vaak in dat voor series vakken nieuwe leerplannen worden geschreven, en met name in geval van de eindexamenvakken wordt op verzoek nog 2 á 3 jaar verdere begeleiding bij zo een leerplan gegeven.

Naast de projecten wordt ingegaan op vragen die vanuit een schoolteam als geheel gesteld worden, b.v. over motivatie, didactische werkvormen, differentiatie, enz.

Deze onderwijskundige onderwerpen worden meestal opgepakt in de vorm van studiedagen. Vakinhouden komen weinig aan de orde.

De deskundigheid bij het APS betreft voornamelijk onderwijskundige topics.

2. MONDIALE VORMINGS-AKTIVITEITEN/ONTWIKKELINGSPROBLEMATIEK.

Aan mondiale vormings-activiteiten als zodanig heeft het APS nooit veel gedaan.

Wel is het natuurlijk zo dat een onderwerp als ontwikkelingsproble-

matiek in de begeleidende leerplannen voor bijvoorbeeld aardrijkskunde en maatschappijleer aan de orde komt, maar het is nooit als mondiale vorming gepresenteerd en het is ook niet systematisch nader uitgewerkt omdat met name bij vakken als aardrijkskunde en maatschappijleer slechts incidenteel om verdere begeleiding verzocht werd. Als je iets aan mondiale vorming wilt gaan doen kom je natuurlijk op andere werkvormen terecht. De werk- en evaluatievormen van het cursorisch klassikaal onderwijs voldoen dan niet meer. Thematisch onderwijs is zo een andere werkvorm die ook binnen het APS steeds meer aandacht krijgt bij b.v. vakken als Nederlands en maatschappijleer. Dik Nierop onderhoudt daarvoor contacten met de NSKV en de Anne Frank Stichting die ook proberen het thematisch onderwijs van de grond te krijgen. Maar op het gebied van mondiale vorming heeft dit zich binnen het APS nog nooit toegespitst.

Een paar jaar geleden heeft er wel een keer een gesprek met iemand van de NCO plaatsgehad 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 andere reden waarom mondiale vormings-activiteiten in een instantie als het APS moeilijk van de grond gekomen is, is dat je inhoudelijk kleur moet bekennen, terwijl het APS een instituut is met een zeer gemêleerde achterban. Zodra je een echt inhoudelijk topic bij de kop neemt, zul je dat vanuit een APS-standpunt uitermate zorgvuldig en veelzijdig moeten doen, wil je niet allerlei mensen voor het hoofd stoten en binnen de kortste keren van indoctrinatie beschuldigd gaan worden.

Wat het APS dan wel kan doen is advies geven over welke werkvormen voor welke doelstellingen geschikt zijn; hetgeen ook wel gebeurd is. De leraar kan dan zelf bepalen of, in geval van een bepaald onderwerp, de doelstelling op een gegeven moment kennisoverdracht dan wel meningsvorming is en aan de hand daarvan kunnen hem

werkvormen en evaluatiemethoden worden aangeraden. Als het zo zou zijn dat vanaf nu vanuit de scholen veel vraag zou komen naar begeleiding bij mondiale vorming, dan zou het APS in principe bereid zijn die begeleiding te gaan geven ook al zou dit niet direkt mogelijk zijn vanwege de lopende projecten met een bepaalde hoeveelheid mankracht en geld.

3. SAMENWERKINGSVERBANDEN.

Het APS is nooit afkerig geweest van samenwerking met anderen; en dat geldt in de eerste plaats natuurlijk voor het KPC en het CPS, de zusterorganisaties.

Ook met andere organisaties zijn echter regelmatig samenwerkingsverbanden geweest of nog aanwezig, zoals b.v. met de Anne Frank Stichting, het R.I.T.P. en het Kohnstamminstituut.

Met de Anne Frank Stichting is er eigenlijk geen sprake van een formele samenwerking. Het loopt via persoonlijke contacten.

In het algemeen kun je stellen dat het moeilijk zal zijn om een goede samenwerkingsvorm te vinden met allerlei instanties die zich met ontwikkelingsproblematiek bezighouden, zoals landencomité's e.d., om allerlei bureaucratische redenen die te maken hebben met subsidieregelingen.

Het APS werkt ten dienste van het onderwijs en onderwijsbegeleidingsinstellingen en niet ten dienste van de clientèle die b.v. onder vormingscentra valt.

Daar komt natuurlijk ook een stukje terreinafbakening en territorium verdediging bij kijken.

Samenwerking met dit soort instanties zou op zich erg gunstig kunnen zijn.

Een aantal medewerkers op 't APS is zeker in mondiale vorming geïnteresseerd en vond het jammer dat het plan van de NCO indertijd niet door kon gaan.

Bovendien probeert het APS toch een soort identiteit en visie na te

streven waar een aantal doelstellingen van mondiale vorming zeker inpassen.

Samenwerking met andere instanties is daarbij noodzakelijk omdat bepaalde aspecten (leerplanontwikkeling, maar vooral ook de inhoudelijke kant van de zaak) op dit moment eigenlijk een beetje buiten het terrein van het APS vallen.

Maar, allerlei samenwerkingsverbanden die dus gunstig en zelfs gewenst zouden zijn vergen kennelijk zodanig moeilijke constructies dat ze moeilijk van de grond komen. Bij een samenwerking met instanties als landencomité's e.d. komt natuurlijk ook weer dat het APS duidelijk een aantal keuzes moet maken wat betreft uitgangspunten.

D. Nierop weet niet of er van de kant van actiegroepen, landencomité's e.d. weerstand tegen samenwerking bestaat. Hij heeft het in elk geval nooit uitdrukkelijk geproefd, maar het is een feit dat het APS dit soort samenwerkingsverbanden nooit heeft opgebouwd in de afgelopen jaren.

Hij kan in deze niet voor het APS spreken, maar zou die samenwerking persoonlijk wel willen. Het gaat immers om zinvolle inhoud, zinvoller dan vele inhouds die nu in het onderwijs worden aangeboden.

Aan de andere kant wil hij zich toch ook weer voorzichtig opstellen omdat die zinvolheid bij veel leraren en op veel scholen niet wordt onderkend. Je moet voorzichtig zijn met terminologieën die je gebruikt en doelstellingen die je formuleert. De leerkracht moet zich erin kunnen vinden en dat impliceert al bijna dat je die doelstellingen en de inhoud samen met hem opstelt.

Ook met nieuwe werkvormen en evaluatiemethoden kun je de leerkrachten niet teveel overvallen. Een heleboel scholen en docenten staan niet zo te springen om dat soort vernieuwingen.

Het APS is er voor een pluriformiteit van scholen. De 'klanten' lopen uiteen van traditionele voortgezet onderwijs scholen t/m de middenschool.

Natuurlijk hebben de medewerkers hun eigen opvattingen die ze als daar een kans voor is best in willen brengen, maar men zit niet in die situatie dat men voor een bepaalde groep of een bepaald standpunt kan gaan kiezen.

H. Westra en F. v.d. Pieterman

Anne Frank Stichting, afdeling Maatschappelijke Vorming
Amsterdam.

1. INLEIDING.

Een van de functies van de Anne Frank Stichting is het instandhouden van het "Achterhuis" als museum. De Stichting wil daarmee blijvend de aandacht vestigen op de gevolgen van anti-semitisme en onderdrukking in het verleden, maar ook op vormen van fascisme, racisme en discriminatie in het heden. Naast het museumwerk wordt er ook in het vormingswerk geprobeerd de doelstelling van de Stichting te realiseren.

De afdeling Internationaal Vormingswerk richt zich op het begeleiden van groepen uit het buitenland, voornamelijk studenten uit sociaal-pedagogische kringen. Daarnaast is er nog een afdeling Maatschappelijke Vorming (hierna M.V. genoemd), waarvan de activiteiten zich in de loop der jaren toegespitst hebben op het onderwijs. Bij de keuze van het werkterrein van de afdeling M.V. heeft men bewust gekozen voor scholen van het lager beroepsonderwijs en voor streekscholen. Sinds kort richt men zich ook op mavoscholen.

Er werken acht medewerkers op deze afdeling, bijna allemaal part-time. De meesten hebben een academische opleiding en de rest komt uit de onderwijspraktijk. De medewerkers proberen hun opvattingen over maatschappelijke vorming, dat wil zeggen hoe mensen zich bewust worden van maatschappelijke situaties en verhoudingen om hen heen, over te brengen aan de leerlingen in samenwerking met de leerkrachten.

Er wordt met name gewerkt in de vakken maatschappijleer, Nederlands en maatschappelijke begeleiding.

2. ACTIVITEITEN OP SCHOLEN.

Er zijn drie manieren waarop wordt samengewerkt met een school.

Op de eerste plaats is er een samenwerking met individuele leerkrachten van scholen, waar vrijwel niet in teamverband wordt gewerkt. Het eerste initiatief gaat in deze gevallen van de afdeling M.V. uit. Soms blijft het bij een eenmalige samenwerking in dat schooljaar, ook kan daaruit intensieve samenwerking ontstaan...

Op de tweede plaats zijn er leerkrachten waar al een intensief contact mee is opgebouwd en die reeds bekend zijn met de ideeën en werkwijze van de afdeling M.V. Het initiatief tot (hernieuwde) samenwerking gaat nu meestal uit van leerkrachten. De wijze van samenwerking bestaat ook in deze gevallen uit

het meedraaien in de lessen door een medewerker van de Anne Frank Stichting.

Op de derde plaats zijn er nog kontakten met M.B.-teams (het vak Maatschappelijke Begeleiding) op streekscholen. Dit vak is een combinatie van maatschappijleer en nederlands. Hiervoor worden op elke streekschool zelf lesprogramma's samengesteld omdat er geen lesboeken voor zijn.

Dat betekent dat medewerkers van de afdeling M.V. in dit geval samenwerken met een heel team, samen lesprogramma's opzetten, lessenserie's maken en bij de evaluatie aanwezig zijn.

De samenwerking met streekscholen gaat meestal in combinatie met een leraar teamcursus. In die cursus worden samen met het team de uitgangspunten en doelstellingen doorgepraat. Er wordt gesproken over de manier van werken, over inhoudscriteria en over de keuze van de lesinhoud. Op deze manier wordt de cursus eerder een inhoudelijke discussie met het team leerkrachten. Met als positief gevolg dat begrippen van te voren duidelijk zijn voor iedereen en dat de samenwerking daarna, bij de verzorging van de lessenserie, soepeler verloopt.

Belangrijk bij het werken op scholen is, en dat geldt niet alleen voor de streekscholen maar voor alle scholen waarmee samengewerkt wordt, dat men aansluit bij de behoeften en problemen waar leerkrachten en leerlingen mee zitten. Die praktische vragen moeten wel overeenkomen met de ideeën en opvattingen over maatschappelijke vorming van de Anne Frank Stichting. Dat betekent dat er niet begonnen wordt met hele brede onderwerpen, waar je heel lang mee bezig kunt zijn zonder dat er iets uitkomt. Je moet in de klas beginnen met een concreet thema, dat met de eigen situatie van de leerlingen te maken heeft. Op deze manier wordt zo'n thema herkenbaar voor de leerlingen, ze hebben direct belang bij de informatie die wordt gegeven en zien er de praktische waarde van. Vandaaruit kun je met een volgend thema beginnen, waarvan eerst de relatie met het vorige onderwerp duidelijk gemaakt moet worden.

Als men bijvoorbeeld begint met een "breed" thema als "oorlog en vrede" dan zal het zeker gebeuren dat na verloop van tijd leerlingen veel liever iets willen horen over bijvoorbeeld militaire dienst, waar ze binnenkort

mee in aanraking komen.

Daarom kun je veel beter met zo'n onderwerp beginnen, omdat dat praktische waarde heeft voor de leerlingen. Daarna kan er dan een thema als "defensie" aan de orde komen. En zo kom je langzaam terecht bij "bewapeningswedloop" en eventueel bij "oorlog - vrede".

Deze volgorde, vanuit het concrete naar het bredere, abstracte geheel, is een wezenlijk andere volgorde dan er in de schoolboeken en bij maatschappijleer wordt gehanteerd.

Het beginnen met de concrete praktische onderwerpen is niet uitsluitend bedoeld als voorwaarde om uiteindelijk met brede thema's bezig te kunnen zijn.

Het heeft ook een waarde op zich. Deze concrete onderwerpen, in de ogen van een volwassene vaak een detail van het grote thema, kunnen voor leerlingen uiterst belangrijk zijn, daar zij er op dat moment direct mee te maken hebben.

Andere voorbeelden van (reeds uitgevoerde) projecten met een breed thema, maar met een scale aan concrete beginthema's zijn: politie - justitie, schoolverlatersproject, wonen en werken, en voor de streekscholen nog het project arbeidsvoorwaarden.

3. MATERIAAL.

De afdeling M.V. van de Anne Frank Stichting beschikt over een documentatieafdeling, waar regelmatig gebruik van wordt gemaakt door docenten, leerlingen en instanties. Daarnaast wordt er voortdurend zelf materiaal vervaardigd in samenwerking met de desbetreffende leerkrachten. De moeilijkheden bij het zelf vervaardigen van materiaal zijn veelal tijdsproblemen. Binnen zeer korte tijd moet er lesmateriaal gemaakt worden, zodat er nauwelijks tijd is om het ook nog aantrekkelijk te maken door middel van lay-out, tekeningen of foto's. Omdat vaak het reeds beschikbare, schriftelijke materiaal niet te gebruiken is voor LBO-scholen en streekscholen (te moeilijk of voor een andere werkwijze bedoeld en niet afgestemd op de groep leerlingen waarmee wordt gewerkt) moet veel zelf geschreven of herschreven worden. Ook het materiaal dat van andere situaties komt en bedoeld is voor LBO,

en mavo, is vaak te ingewikkeld en te moeilijk. Bovendien is ook aanpassing nodig aan de concrete groep leerlingen.

4. CONTACTEN MET ANDERE INSTANTIES.

De officiële begeleidingsdiensten.

Met enkele medewerkers van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum te Amsterdam is er een goedlopend contact. Dat bestaat voornamelijk uit het uitwisselen van deskundigheden: het APS gebruikt bepaalde publicaties van de Anne Frank Stichting. Medewerkers van de afdeling M.V. hebben meegewerkt aan de ontwikkeling van een project in het LBO van het APS.

Met de schoolbegeleidingsdienst het ABC in Amsterdam heeft men geprobeerd contacten te leggen. Maar omdat het ABC zich vooral richt op het lager onderwijs en voor het LBO alleen wat aan individuele leerlingenbegeleiding doet, is er geen samenwerkingsverband met het ABC tot stand gekomen.

Aan de officiële begeleiding van het LBO in Nederland wordt zeker in de zin van "schoolnabije leerplanontwikkeling", heel weinig gedaan, is de ervaring. Voor de streekscholen is er een officiële begeleidingsinstantie, het COBO. Deze begeleiding richt zich echter vooral op directieteams en op technische vakken. Ondersteuning bij Maatschappelijke Begeleiding (als combinatievak) heeft weinig prioriteit.

Er is in zoverre een samenwerking tussen de afdeling M.V. en COBO dat de cursussen voor de teams onder gezamenlijke verantwoordelijkheid worden opgezet. Deze cursussen worden door de medewerkers van de afdeling M.V. uitgevoerd. Daarnaast wordt samengewerkt met Nieuwe Lerarenopleidingen, waar, zowel in de initiële opleiding als in de nascholingscursussen "thematisch werken" worden verzorgd door NLO-docenten.

Er is behoefte aan een betere samenwerking met de officiële verzorgingsstructuur, in die zin dat zo'n samenwerking formeel wordt vastgelegd. Dat betekent n.l. dat er dan minder tijd gaat zitten in het scheppen van voorwaarden om te kunnen samenwerken, wat bij informele contacten wel moet gebeuren. Bij een formele samenwerking wordt elkaars deskundigheid erkent en gebruikt.

5. CONTACTEN MET ANDERE GROEPERINGEN.

Met groeperingen die zich bezig houden met maatschappelijke of mondiale

vorming zijn er ook contacten, zoals met School en Wereld te Santpoort en RASA in Utrecht. Die contacten zijn gebaseerd op het feit dat deze instanties zich eveneens (ondermeer) bezighouden met het LBO. Het zijn onregelmatige contacten, voornamelijk bestaande uit het uitwisselen van publicatie of les-materiaal.

Samenwerking met Derde Wereld groepen is alleen vruchtbaar als het duidelijk is dat er op dezelfde lijn gewerkt wordt en het voor beide partijen zinvol is. Tot nu toe is zo'n samenwerking (nog) niet tot stand gekomen, mede door het feit dat de afdeling M.V. geen algemene (mondiale) voorlichting wil geven, maar de inhoudelijke keuze van een thema mede laat bepalen door de behoefte en vragen van leerkrachten en leerlingen.

B. van 't Hof

Venceremos

Amsterdam

1. INLEIDING

In 1974 zijn een aantal solidariteitsverenigingen met Cuba gezamenlijk opgegaan in Venceremos. De NCO heeft Venceremos een hele tijd gefinancierd tot de VVD en het CDA in de regering kwamen, die de ontwikkelingshulp aan Cuba stopzetten en tegelijkertijd geen geld meer wilden geven aan Venceremos. Pas toen de NCO een autonoom beleid ging voeren ten aanzien van de verdeling van de gelden, kwam er weer geld om betaalde krachten aan te stellen.

Dat zijn er nu twee: een (bijna) politikoloog en een onderwijskundige (Bram van 't Hof zelf). Voor de rest draait Venceremos op actieve leden die als vrijwilligers en in het kader van stages en dergelijke werkzaamheden verrichten.

Goed lopende afdelingen bevinden zich op dit moment in Amsterdam, Utrecht en Nijmegen, en dan zijn er ook nog leden van Venceremos verenigd in een aantal regionale afdelingen in Groningen en in de regio Rotterdam.

Elke afdeling heeft een vertegenwoordiging naar het algemeen bestuur dat één keer per maand bij elkaar komt. Daarbij is een afdeling verdeeld in een aantal secties (bijvoorbeeld de sectie publiciteit en de sectie onderwijs) die ook landelijk georganiseerd zijn.

2. AKTIVITEITEN OP SCHOOL

Een sectie onderwijs bestaat uit een aantal vrijwilligers, variërend van 5 tot 12 man. Dat verschilt per stad. Zo'n sectie neemt contact op met scholen en inventariseert waar mogelijkheden zijn om lessen over of rond Cuba te geven, in samenwerking met leerkrachten op die school.

De filosofie achter het onderwijswerk is dat je Cuba niet moet gebruiken als doel maar als middel. Wanneer je kinderen alleen confronteert met allerlei buitenissigheden van de Cubaanse samenleving, zou dit een vervreemdend effect hebben. Je moet ook ingaan op vragen die bij kinderen op zo'n moment bovenkomen. Zo kun je bijvoorbeeld informatie over het

onderwijs in Cuba altijd koppelen aan hun eigen (school)situatie. Dit kan trouwens met zoveel onderwerpen (woonsituatie, vrouwen, etnische minderheden). Binnen een Venceremosproject is het bijvoorbeeld voorgekomen dat leerlingen hun eigen situatie gingen vastleggen door middel van foto's, dia's of op papier, met als uiteindelijk doel dat dit pakket opgestuurd zou worden naar een school in Cuba. Daardoor is men tegelijkertijd intensief met allerlei dingen uit de eigen omgeving bezig.

Zoals hieruit al blijkt vindt het onderwijs over Cuba voornamelijk plaats in de vorm van projecten e.d. De samenwerking tussen mensen van Venceremos en docenten is daarbij erg belangrijk.

Op deze manier wil Venceremos tevens een bijdrage leveren aan onderwijsvernieuwingen, hetgeen tot gevolg heeft dat ze zich met name richten op scholen die daar zelf al mee bezig zijn.

Ondermeer door een voortdurend wisselend bestand van vrijwilligers komt het bij Venceremos meestal neer op 2 à 5 projecten per jaar. Het afgelopen jaar zijn er in Utrecht op twee scholen projecten geweest en vanuit Nijmegen één redelijk groot project op een scholengemeenschap in Eindhoven. In Amsterdam heeft men een project over het Cubaanse onderwijs gedaan in 10 eerste klassen van de Middenschool Oud West.

Dat is als volgt gegaan.

Eerst zijn er onderhandelingen geweest met de mentorleiding en zijn er wederzijds ideeën uitgewisseld. Uiteindelijk is Venceremos met een voorstel voor een programma gekomen, dat door de school bijgeschaafd werd. Venceremos leverde in ieder geval het materiaal en een handleiding en zorgde ervoor dat de docenten van tevoren geïnformeerd werden over het Cubaanse onderwijs, ook al was dit wat moeilijk omdat het in hun vrije tijd moest gebeuren. Mensen van Venceremos introduceerden de lessen met een film, maar voor de rest werden, althans in dit geval, de lessen door de leerkrachten gegeven.

Dit project besloeg drie tot vier blokken van drie uur, maar dat verschilt verder van school tot school. Op de middenschool waren er projecturen beschikbaar. In andere gevallen komt het er vaak op neer dat docenten aardrijkskunde of maatschappijleer hun uren afstaan.

Van de projecten worden verslagen geschreven en samen met het voor zo'n project ontwikkelde materiaal kan dit weer opgepakt worden bij een volgend project. Indien dit dan op een ander schooltype plaatsvindt moet er natuurlijk wel heel wat bijgeschaafd worden.

Het is wel eens voorgekomen, bijvoorbeeld op een school in Arnhem, dat de schoolleiding Venceremos gesommeerd heeft om te stoppen met een project, daar één van de ouders had geklaagd over indoctrinatie. Daarom probeert men er in elk geval voor te waken zich al te extreem op te stellen.

3. MATERIAAL

Naast de begeleiding van projecten wordt ook materiaalverspreiding op zich als een aparte taak van Venceremos gezien.

Zonder dat men direct met Venceremos een heel project gaat doen, kan men gebruik maken van de bibliotheek, en men kan de onderwijskrant en allerlei brochures toegestuurd krijgen. Er zijn bijvoorbeeld brochures over specifieke onderwerpen zoals democratie, vrouwenproblemen, de kerk in Cuba, enz.

Een uitgekende verzameling materialen voor alle schooltypen is er nog niet. Ook de onderwijskrant van Venceremos is te eenzijdig gericht op de havo-top. Men is wel van plan om een nieuwe te gaan maken, gericht op de onderbouw, maar dat is een gigantisch karwei.

4. MANKRACHT EN DESKUNDIGHEID

Naast de twee vaste krachten, die eigenlijk een soort voorwaarden creërende functie zouden moeten hebben (contacten leggen, vergaderingen bijeenroepen) is er een wisselende groep vrijwilligers.

Dit zijn vaak tweedejaarsstudenten die er zeer enthousiast een heleboel tijd in steken. Aanvankelijk weten ze echter weinig van het onderwijs af, dus het duurt wel even voordat ze ingewerkt zijn. Zo hebben ze bijvoorbeeld veel behoefte aan informatie over werkvormen, het maken van materiaal en allerlei andere aspecten van het onderwijs. Het inwerken van die mensen is niet zo erg, als iemand drie jaren meeloopt, maar het komt ook voor

dat men na een jaar weer afhaakt en iets anders gaat doen. Dit laatste leidt natuurlijk tot grote frustraties.

Soms zitten er bij de vrijwilligers mensen die zelf uit het onderwijs komen. Dit is bijvoorbeeld in Utrecht het geval. Daar heb je dan heel veel steun aan. Als vaste kracht kun je je dan beperken tot wat coördinerende activiteiten en je voor de rest wat meer op bijvoorbeeld materiaalontwikkeling gaan richten, of daar in elk geval een aanzet toe geven.

Een stagiaire van het Pedagogisch Didactisch Instituut zal zich in september ook gaan bezighouden met materiaal ontwikkeling.

5. SAMENWERKING MET ANDERE INSTANTIES

In principe zouden instanties zoals de landelijke pedagogische centra e.d. wel enigszins dienstverlenend kunnen zijn bij de werkzaamheden van Venceremos, maar dit kan ook problemen geven.

De meeste actiegroepen en landenverenigingen hebben een eigen dynamiek en dan is het heel moeilijk om van buitenaf iemand binnen te halen die alleen technische kennis te bieden heeft. Daarnaast bestaat dan nog de angst voor het kwijt raken van subsidie wanneer andere instanties taken over gaan nemen.

Men is eigenlijk best tevreden met de informele contacten zoals die er nu bijvoorbeeld zijn met de Anne Frank Stichting en met de Universiteit. Er kan altijd wel een beroep gedaan worden op anderen wanneer dat nodig blijkt. Voor andere actiegroepen kan dit natuurlijk anders liggen, maar Venceremos heeft in elk geval geen gebrek aan gegevens en informatie. Een enkel advies van bijvoorbeeld een begeleidingsdienst is uiteraard altijd welkom, vooral als zij de school kennen waar Venceremos een project kan doen. Er is echter geen behoefte aan een schoolbegeleider binnen de vereniging zolang die zelf over vaste krachten beschikt. Dit wil natuurlijk niet zeggen dat zoals de situatie nu is, met twee vaste krachten, er geen taken blijven liggen.

Wat betreft de samenwerking met andere landencomité's en actiegroepen, had je in Amsterdam destijds de B.S.J. (Bedrijf, School en Jeugd), maar in die samenwerking is toen de klad gekomen. Er zijn problemen geweest

met de werkgroep Israël, die er in wilde terwijl het Palestina comité er ook al in zat. De subsidie is toen ingetrokken.

Er is wel een soort vervolg gekomen, zonder subsidie, met vrijwilligers uit de verschillende aktiegroepen. Dit kost echter nogal moeite omdat bij de meeste aktiegroepen die samenwerking niet zo hoog op de prioriteitenlijst staat.

In het verleden is er altijd eens per jaar een gezamenlijke presentatie naar de scholen geweest en er is een boekje gemaakt waarin een aantal groepen zoals het Suriname Comité, het Chili Comité, het Argentinië Comité, Venceremos, de dienstweigeraars etc. zich presenteerden, zeiden wie ze waren en wat ze konden doen in het onderwijs, met hun telefoonnummer erbij.

Bovendien is er een open dag geweest waarop allerlei dingen van die verschillende groepen te zien waren. Alle scholen werden daarbij uitgenodigd. De groepen wisselden onderling ook ervaringen uit en discussiëerden met elkaar.

Door die politieke problemen is dat allemaal een beetje in het slop geraakt, maar het is te hopen dat het dit jaar weer op gang komt.

R. Schmidt en B. Evers

School en Wereld

Santpoort

1. INLEIDING

In de zestiger jaren werd er niet gesproken over mondiale vorming maar over ontwikkelingshulp. Er waren toen een aantal activiteiten gaande met betrekking tot ontwikkelingshulp zoals de Vredesweek, Vastenactie, Gast aan tafel en activiteiten in het kader van missie of zending. Al dat soort acties deden een beroep op het onderwijs er moest iets gedaan worden voor de Derde Wereld en de vrede. En vaak kwam dat neer op inzamelen met dienovereenkomstige ondersteunende informatie.

Het onderwijs vond men de best georganiseerde vorm om mensen te bereiden, en dat betekende dat instellingen voornamelijk materiaal, zoals folders en brochures stuurden naar scholen om hun boodschap over te brengen; zonder echter rekening te houden met het ontwikkelingsproces en de eigen situatie van ouders, leerlingen en leerkrachten. Een aantal leerkrachten voelde zich op een gegeven moment een soort pion op het schaakbord van zo'n organisatie en begon zich in die situatie een beetje misbruikt te voelen. Er ontstonden zo wat groepjes leerkrachten die het gevoel hadden wat meer te willen doen met de leerlingen dan alleen inzamelingsacties. Uit die groepen is toen op initiatief van School en Wereld een landelijke werkgroep samengesteld. Daarin is geprobeerd landelijke uitgangspunten te bepalen over 'vorming in de Derde Wereld-problematiek' in het onderwijs aan de hand van datgene wat de mensen uit de werkgroep reeds hadden gedaan op hun scholen.

2. OPERATIE INJECTIE

Het werk van die werkgroep kreeg de naam 'Operatie Injectie'. Deze naam hing samen met de opvatting over ontwikkelingshulp die in die tijd gold: door injecties te geven kan men hulp bieden. De injecties die de werkgroep gaf bestonden uit het geven van goede informatie over de Derde Wereld afgestemd op de leerlingen. Tevens kreeg de naam 'Operatie Injectie'

een dubbelzinnige betekenis. Deze dubbelzinnigheid zat 'm in het feit dat bij de werkgroep de opvatting gold dat leven een proces is dat je niet kunt programmeren. Je kunt wel een stootje (injectie) geven, maar processen hebben toch een natuurlijk verloop. Als je denkt in termen van beweging, dan kan een injectie stimulerend werken, maar dat proces van beweging gaat zijn eigen weg. In het kader van de 'Operatie Injectie' wilden een aantal leerkrachten op verschillende scholen een gemeenschappelijk project gaan opzetten, dat te maken had met de lepra-actie die toentertijd bezig was. De leerkrachten van 'Operatie Injectie' wilden daarmee verder gaan dan alleen het inzamelen van geld ter bestrijding van de lepra. Ze begonnen in de klas met vragen als "hoe komt lepra tot stand" waarbij dan geschiedenis aan de orde kwam. Bij een vraag "waar kwam en waar komt lepra voor" werd de aardrijkskunde erbij gehaald. En als je de vraag stelt "is er meer nodig dan alleen geld inzamelen?" kom je bij ontwikkelingssamenwerking terecht. Tenslotte wordt er gesproken over de toestand hier en daar, er worden vergelijkingen gemaakt, gesproken over arm en rijk, oorlog en vrede. En dan ben je met mondiale vorming bezig.

Het probleem lepra werd op deze manier niet als een geïsoleerd verschijnsel bekeken, maar er werden verbanden gelegd met andere aspecten uit de geschiedenis, aardrijkskunde en de eigen situatie van het kind. Tegelijkertijd zat de werkgroep 'Operatie Injectie' zelf ook in een proces. Heel belangrijk voor hen is geweest de voor die tijd geheel nieuwe opvatting van de Nederlandse Leprastichting over ontwikkelingshulp ten aanzien van de gezondheidszorg in Afrika. Deze hield in dat injecties geven niet het belangrijkste aspect van hulp is, maar dat men aan de basis van dorpsgemeenschappen moet beginnen door middel van een integrale aanpak van het probleem. Dat betekende voor de werkgroep dat men begon in te zien dat mondiale vorming moest starten in de school zelf. In het onderwijs moest de beweging ontstaan. Men heeft toen gekozen voor de termen actie en reflectie, Dit zijn niet zo maar termen, maar de richtlijnen voor een werkprogramma. Tevens is toen ook bewust gekozen voor de term vorming in plaats van onderwijs. Het begrip mondiale

vorming is ontstaan uit één van de 'injecties'* van 'Operatie Injectie' die handelde over 'vorming tot mondiaal denken en doen'. Dit werd later mondiale vorming genoemd. Als gevolg van het ontwikkelingsproces waarin de werkgroep zich bevond en de nieuwe visie op de ontwikkelingsproblematiek, werd er niet meer gesproken over arme en rijke landen. Het ging nu om *mensen*, arme mensen en rijke mensen, solidariteit met mensen die aan de 'onderkant' zitten.

In die tijd wilden veel mensen lid worden van 'Operatie Injectie' en men besloot de naam 'Operatie Injectie' alleen nog voor het werk zelf te gebruiken (zie Injectie 1, 2, 3, enz.). Want als je eenmaal denkt in termen van een beweging, dan heb je het niet meer over lid worden van een organisatie. In feite werkt men nu nog vanuit de uitgangspunten van 'Operatie Injectie'. In deze tijd van de Derde Wereldbeweging aan het eind van de jaren zestig, is ook School en Wereld ontstaan, begonnen door mensen uit de praktijk van het onderwijs.

3. PROJECTONDERWIJS

Het begrip mondiale vorming is dus voortgekomen uit de beweging van 'Operatie Injectie' en voor deze term is bewust gekozen. Want het gaat erom leerlingen bewust te maken van het feit dat het om een *mondiaal vormings*proces gaat en dat iedereen daarbij betrokken is als persoon en als lid van de samenleving. Leerkrachten die hiermee bezig waren kwamen tot de ontdekking dat mondiale vorming alles te maken had met onderwijsvernieuwing. Want met de opvatting dat het proces van beweging in de school zelf moet ontstaan, komt een leerkracht onherroepelijk in botsing met het bestaande onderwijssysteem, waarin geen beweging mogelijk is. Vandaar dat er toen gezocht werd naar mogelijkheden in de school voor vorming en beweging. En die mogelijkheden bleken vooral aanwezig in projectonderwijs. In deze werkvorm maakt en verwerkt men zelf het materiaal, werkt men vanuit de eigen situatie van de kinderen, laat men de vragen omhoog komen bij de onderwerpen en problemen die dan opdoemen en worden relaties gelegd met andere aspecten.

*De publicaties die door de mensen uit de werkgroep geschreven werden, werden injecties genoemd.

Projectonderwijs was zeker in die tijd nog erg ongewoon. Daardoor ontstond er vaak onbegrip en verzet. Een ander probleem waar een leerkracht nog steeds mee te maken heeft is dat hij zo weinig tijd heeft om met de leerlingen iets op te bouwen. In de onderbouw begin je met voorbereidingen, in de derde klas begrijpen leerlingen een beetje wat je bedoelt met mondiale vorming en daarna moeten ze voor het eindexamen werken en is er geen tijd en ruimte om bijvoorbeeld in projecten te werken. En dat is voor leerkrachten die proberen mondiale vorming waar te maken op school en achter projectonderwijs staan, vaak heel ontmoedigend.

4. ONDERSTEUNING EN ADVIES

Vanuit 'Operatie Injectie' en School en Wereld werden er steeds meer contacten gelegd met groeperingen die wat meer gevoelig waren voor menselijke waarden en die van een bepaalde maatschappij- en mensvisie uitgingen, waarin centraal stond dat mensen zichzelf kunnen ontwikkelen. Op dat moment werd het moeilijk voor School en Wereld een landelijke groepering te blijven. Mondiale vorming in Nederland beperkt zich niet tot een beweging als 'Operatie Injectie' of School en Wereld, maar is een aspect van een grotere beweging van mensen die zich met vorming, opvoeding en onderwijs bezig houden. School en Wereld is een sterretje aan het firmament er er zijn een heleboel groepjes in Nederland die op dezelfde manier bezig zijn, waar wel contacten mee zijn, maar die niet ondergebracht kunnen worden in één landelijke organisatie. School en Wereld gaat er vanuit dat bezig zijn met mondiale vorming vanuit de school zelf en daarbuiten moet gebeuren en dat zij vervolgens steun kunnen geven aan wat er in de school gebeurt. Dat betekent niet dat School en Wereld allerlei projecten bedenkt en naar de scholen stuurt, maar dat ze ondersteuning en advies kunnen geven aan een school waar al een proces aan de gang is.

Uit deze opvatting is de *Projectenbank* bij School en Wereld ontstaan. De bedoeling van de Projectenbank is om voorbeelden te kunnen geven van het werk van scholen die met mondiale vorming bezig zijn zodat geïnteresseerden die er meer over willen weten zich met de contactpersoon in verbinding kunnen stellen.

In deze vorm heeft de ondersteuning een *verwijsfunctie* gekregen. Het doel van verwijzen is dat er een communicatie op gang komt tussen mensen die geïntereiseerd zijn in elkaars manier van bezig zijn met mondiale vorming op school. Dat betekent dat de verwijzing altijd plaats vindt naar personen in plaats van een papier, folder of rapport. Eerst wordt er verwezen naar *mensen* op een school, daarna naar *wat* ze gedaan en *hoe* ze gewerkt hebben en pas daarna naar de *produkten* die hieruit gekomen zijn. Hiermee wordt vermeden dat wanneer mensen eerst het produkt, bijvoorbeeld een lespakket onder ogen krijgen, dat ze dat gedachteloos gaan overnemen.

De ondersteuning van School en Wereld beperkt zich niet alleen tot verwijzen. In een aantal groepen en op een aantal scholen draaien medewerkers van School en Wereld van begin tot eind met een project mee. Zij zijn er niet om alles in te vullen en voor te zeggen, maar 'bewaken' het mondiale vormingsaspect in het project. En dat komt hoofdzakelijk neer op begeleiden en ondersteunen van een *proces*, omdat hij/zij zelf dat hele proces heeft doorgemaakt. Aan het eind van zo'n proces, dat één jaar kan duren maar ook acht à negen jaar, kan er een nieuwe groep ontstaan die zelfstandig verder draait en zelf ook ondersteunend werk kan gaan doen in de regio.

In 1970 is er tijdens een gezamenlijke workshop van Unesco en FAO te Berg en Dal geprobeerd een omschrijving van mondiale vorming te formuleren. Deze formulering is voor School en Wereld nog steeds een uitgangspunt van waaruit ze werken. Het komt hierop neer dat de school een afspiegeling is van de structuren die buiten de school bestaan. Dat de school in zijn optreden, in zijn gelaagdheid en in zijn eigen structuur een identificatie is van de totale maatschappelijke structuren. Die structuren houden niet op bij Nederland, maar die gaan veel verder dan alleen je eigen omgeving. In dergelijke structuren wordt het dominerende van mensen over mensen voortdurend geïnstitutionaliseerd en gesystematiseerd. Bij mondiale vorming gaat het er dan om dát allemaal te ont-

dekken, te beseffen en er iets aan te doen (zien, oordelen, handelen!). Niet als een abstract gegeven op wereldniveau, maar wel vanuit je eigen situatie en daarbij hoort ook de school, buurt en directe omgeving.

Tenslotte wordt de hoop uitgesproken dat (dit) onderzoek ertoe zal leiden dat er een terechte waardering komt voor juist dié groepjes die bezig zijn met mondiale vorming en buiten de structuren moeten optreden omdat ze erbinnen geen kans krijgen; dat er een ondersteuning komt voor de initiatieven en het werk van 'onderop' die de *echte* startmotor zijn voor mondiale vorming.

H. Plas, H. Hooghoff, P. v.d. Wel, F. Looy

Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) (sectie mens en maatschappijwetenschappen), Enschede.

1. INLEIDING

De SLO heeft 2 statutaire bepalingen.

De eerste is leerplanontwikkeling. Dit komt tot uitdrukking in het ontwikkelen van modellen voor onderwijsleerplannen, schoolwerkplannen en onderwijsleerpakketten. Men wil hierbij samenwerken met mensen uit de onderwijspraktijk, begeleiders, onderzoekers, etc. Men spreekt van modellen voor onderwijsleerpakketten omdat de SLO in principe geen uitgeverij is. De modellen kunnen echter helemaal ingevuld zijn en als prototypen fungeren. 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 de leerplanontwikkeling op het gebied van mondiale vorming is het op elkaar afstemmen van werkzaamheden van het CEVNO met betrekking tot een project mondiale vorming voor pedagogische academies en van de projectgroep leerplanontwikkeling voor onderwijsgevers 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 en ministeries. De laatste tijd nemen de aanvragen van de minister in aantal toe. De resultaten van de uitwerkingen zijn van belang voor het onderwijsbeleid. Doordoor komen individuele vragen vanuit scholen, die niet direct aan beleidsontwikkelingen te koppelen zijn wel eens tussen de wal en het schip terecht.

2. IDEEEN EN ACTIVITEITEN MET BETREKKING TOT MONDIALE VORMING

Binnen de sectie mens- en maatschappijwetenschappen die op dit moment medewerkers voor maatschappijleer, economie, gezondheidseducatie en mens- en maatschappij-onderwijs voor de basisschool bevat, moet de 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 dit interview (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 is als aandachtsgebied 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 een gebied op elkaar af te stemmen, dus niet alleen rond mondiale vorming. De SLO is er immers mede voor opgericht de verhouding 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.

De SLO gaat ook vanuit de *vakken* te werk en niet vanuit (idealistische) groepen die een boodschap kwijt moeten, zoals bijvoorbeeld 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 themavelden. Men is in samenwerking met het CEVNO bezig met de ontwikkeling van een experimenteel onderwijsleerpakket dat uitgeprobeerd wordt op een LHNO-school in Sneek en dat handelt over vrije tijd en toekomstmogelijkheden van jongeren in Zuid-Italië en Friesland. Tegelijkertijd wordt in nauwe samenwerking met het CEVNO een visie ontwikkeld voor het themaveld mondiale vorming.

Bij de ontwikkeling van het pakket heeft men sterk rekening gehouden met het niveau en de belangstelling van die groep leerlingen. Ook is uitgegaan van een aantal didactische principes. Dit pakket heeft 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 omgaan met maatschappelijke verschijnselen en problemen, waarbij het erom gaat dat men de eigen situatie leert plaatsen binnen grotere verbanden.

Het is de bedoeling dat een aantal centrale begrippen uit de maatschappijleer en de mondiale vorming geconcretiseerd worden in zo'n voorbeeldproject over Zuid-Italië.

Heel globaal ziet het project er als volgt uit.

Om de leerlingen te motiveren, wordt het hele probleemgebied van ongelijkheid van kansen tussen jongeren in Italië en jongeren in Nederland gevisualiseerd in een dia-serie.

De bedoeling is dat deze introductie vragen oproept, waarmee de leerlingen in het project zelf aan de slag gaan, met behulp van allerlei voor dit doel geconstrueerd leerlingenmateriaal. De leerlingen gaan zelf op zoek 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. Traditioneel wordt bij economie (havo/vwo) wel aandacht besteed aan de technische economische relaties. Bij het

onderdeel Internationale economische betrekkingen komt van alles aan de orde: de wet van de comparatieve 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 over het buitenland (één werkeenheden bestrijkt ongeveer 8 lessen) gaat over de Derde Wereld-problematiek en met name de economische aspecten daarvan.

Hiervan 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 volgt de werkeenheden: 'Wereldeconomie'. Deze behandelt de problemen die optreden bij de herstructurering van de internationale economische orde en de veranderingen in de internationale arbeidsverdeling. Tenslotte komt dan nog een derde eenheid: 'Niet alleen op de wereld'. Hierin wordt alles nog eens op een rijtje gezet en wordt wat dieper ingegaan op de economische technische aspecten zoals ruilvoeten, betalingsbalansen en dergelijke.

H. Oonk

Directeur Centrum voor Europese Vorming in het Nederlandse Onderwijs
(CEVNO)

Alkmaar

1. INLEIDING

In 1961 hebben de Nederlandse onderwijsvakorganisaties het CEVNO opgericht met het doel begrip te wekken voor de noodzaak van samenwerking tussen volkeren van Europa en tussen deze en de andere volken in de wereld. Gedurende de eerste tien jaar is het accent gelegd op de Europese samenwerking, daarna kwam ook de ontwikkelingssamenwerking in het vizier. Deze ontwikkeling loopt parallel met de belangstelling in Nederland voor de Europese samenwerking en de ontwikkelingssamenwerking.

Het CEVNO kent twee ontwikkelingsprojecten en een aantal ondersteunende activiteiten (zoals leerplanontwikkeling, nationale en internationale bijeenkomsten, secretariaat van werkgroepen). Er wordt een kwartaaltijdschrift uitgegeven. Binnen de uitgeverij-activiteiten is een fonds van 80 titels ontwikkeld. Gemiddeld worden 15.000 publicaties en audio-visuele materialen op aanvraag en tegen betaling in het onderwijs verspreid. Daarnaast vindt de normale voorlichting plaats.

Bij het CEVNO werken op dit moment acht betaalde krachten (vijf part-time en drie full-time). Voor de verspreiding en administratie van onderwijsmateriaal zijn drie part-time krachten actief.

2. UITGANGSPUNTEN

Voor het CEVNO horen, pedagogisch gezien, Europese samenwerking en ontwikkelingssamenwerking bij elkaar. Theoretisch zouden deze activiteiten onder te brengen zijn onder de noemer 'Internationale Vorming'. Ook in landen als Groot-Brittannië Zweden en Denemarken spreekt men van 'international education'. Het accent bij de CEVNO-activiteiten ligt op de ontwikkeling van themagebieden. De vormende aspecten zijn van even groot belang, maar zullen tot hun recht komen in de diverse vakdoelstellingen. De Europese en mondiale vorming ziet men als heel belangrijke, doch be-

perkte activiteiten in het schoolse kader. Binnen die beperking moet nog heel wat werk verricht worden.

Van groot belang is te zorgen voor een continuïteit in een bepaald schooltype wat de behandeling van Europese en mondiale thema's betreft. Er moet voorkomen worden, dat in sommige klassen dubbel werk plaats vindt en in andere klassen niets gebeurt. Accenten dienen dan gelegd te worden op schoolwerkplanontwikkeling en materiaalontwikkeling.

Eveneens van belang is, dat de school niet voortdurend door wisselende groepen benaderd wordt met wisselende thema's. Samenwerking op dit punt is essentieel. Tenslotte een waarschuwing: maatschappelijke geëngageerden denken vaak dat ieder maatschappelijk relevant onderwerp de school in kan. Dat is een misverstand!

Ieder probleemgebied, themaveld of onderwerp dient pedagogisch en onderwijskundig beoordeeld te worden. Beperkingen hebben te maken met onder andere: de leeftijd van de leerlingen, het vak, het schooltype, raakvlakken met andere onderwerpen, keuzepakketten, eindexamens.

3. MONDIALE VORMINGSACTIVITEITEN EN MATERIAAL

Zoals al gezegd kent het CEVNO een project 'Mondiale Vorming Opleiding Onderwijsgevenden'. Dit project richt zich op de pedagogische academies en via de academies op de basisscholen.

Er blijkt een redelijke werkverdeling te bestaan tussen de instituten die via de NCO onderwijsprojecten uitvoeren.

Als uitvloeisel van dit project zijn talrijke publicaties ontstaan en worden nog steeds materialen ontwikkeld. Het gaat om diaserieën, films, handleidingen, lees/werkboekjes en achtergrondinformatie. Via een bepaald publiciteitssysteem krijgen iedere week 250 scholen een beperkt publicatie-overzicht. Over een periode van twee jaar worden alle Nederlandse scholen voor basis en voortgezet onderwijs bereikt.

Er is veel belangstelling voor onderwijsmateriaal op het terrein van mondiale zaken. Helaas is er tot nu toe geen tijd geweest te onderzoeken in welke mate het materiaal voldoet. Het onderwijsmateriaal van CEVNO leent zich voor gebruik in vakken en voor een vakkenintegrerende benadering.

4. SAMENWERKINGSVERBANDEN

Het CEVNO kent vele werkcontacten. Op Europees niveau wordt samengewerkt in een zeven-landenproject. De ervaringen met betrekking tot het PA-project worden ook in een Europees kader besproken. In opdracht van de Europese Commissie voert het CEVNO bepaalde onderzoeksopdrachten uit. Er zijn uitstekende contacten met de SLO. Het CEVNO verzorgt de inhoudelijke vulling van de internationale component van een aantal leerplanprojecten. Met de Pedagogische Centra is wel altijd contact geweest, maar nooit in de vorm van praktische samenwerking. Waarschijnlijk zullen daartoe nieuwe pogingen ondernomen worden.

Het mondiale project heeft natuurlijk contacten met vele landengroepen en andere organisaties. Het materiaal is niet altijd bruikbaar, omdat het niet altijd in de praktijk is ontwikkeld en getoetst.

5. SUGGESTIES EN CONCLUSIES

Het zou nuttig zijn om wat meer aan projectevaluatie te gaan doen. De mensen die met die projecten bezig zijn komen daar vaak niet aan toe, dus buitenstaanders zouden zich hier mee bezig moeten houden. Samenpraak en samenwerking met de projectmensen is daarbij natuurlijk wel vereist. Contacten met andere landen om te kijken hoe men daar een thema als mondiale vorming op school behandelt lijkt zeer nuttig. Er zijn bij het CEVNO al goede ervaringen met buitenlandse contacten over Europese en mondiale vorming. Er zou meer structuur moeten komen bij de stimulering van mondiale of internationale vorming. Duidelijk moet zijn welke instanties zich op welk type onderwijs richten, zodat er een goede taakverdeling en een duidelijk overzicht van organisaties en hun concentratiepunten tot stand komt. Samenwerkingsverbanden zoals die met de SLO of de Pedagogische Centra zijn van belang omdat de projecten dan een breder draagvlak krijgen. Elke instantie brengt zijn eigen deskundigheid in.

Materiaal moet zich zowel lenen voor vakkenintegratie alswel binnen één vak te gebruiken zijn, opdat leraren, die niets aan vakkenintegratie

doen, toch bepaalde onderwerpen kunnen behandelen.

Je hoeft er niet altijd vanuit te gaan dat je bij de directe omgeving van het kind moet beginnen. Er is genoeg nieuwsgierigheid naar dingen, die juist wat verder van ze afstaan.

P. Gieles

Katholiek Pedagogisch Centrum

's Hertogenbosch

1. INLEIDING

De deskundigheid van het KPC (de katholieke zusterorganisatie binnen de LPC) betreft net als bij het APS en het CPS voornamelijk onderwijskundige aangelegenheden zoals werkvormen, differentiatieproblematiek, vakkenintegratie etc.

Er zijn wel enige (toevallige) accentverschillen tussen de LPC. Bij het APS zitten bijvoorbeeld meer medewerkers die in projectonderwijs gespecialiseerd zijn terwijl differentiatie binnen klasverband weer meer een specialisatie van het KPC is.

Het informatie geven aan en het trainen van leerkrachten wordt in daar-toe geschikte situaties via een getrapte weg gedaan. Een docent die getraind en geïnformeerd wordt draagt zijn bevindingen over aan zijn collega's.

2. ACTIVITEITEN MET BETREKKING TOT MONDIALE VORMING

Wat men bij het KPC hoogstens kan doen is de scholen helpen contacten te leggen met diverse instanties, informatiedagen organiseren en advies geven over werkvormen of de opzet van een project.

Het INVRO-project heeft de LPC destijds verzocht de verspreidingsactiviteiten te begeleiden. Bij het aanvragen van mankracht bij het departement kan het KPC ook van dienst zijn, en tot nu toe stond men soms borg voor taakuren van docenten 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 gevraagd om projecten die zij ontwikkelen te beoordelen. Het gaat daarbij weer niet om inhoudelijke za-

ken, maar om vragen als hoe zet je een project op, wat zijn goede werkvormen daarvoor, en hoe houd je rekening met leeftijdsverschillen, etc. Daar komt bij dat de inhoudelijke aspecten bij dit soort zaken eigenlijk het terrein van de SLO zijn geworden. Tenslotte zij opgemerkt dat het KPC ook doorverwijst naar andere instanties zoals de projectenbank van School en Wereld, het Polemologisch Instituut in Groningen etc., waar scholen terecht kunnen als ze een project willen opzetten.

3. IDEEEN OVER MONDIALE VORMING

Je kunt je afvragen of de afzonderlijkheid van een vak als mondiale vorming of vredesonderwijs wel wenselijk is, dan wel of er aparte lessenreeksen aan besteed moeten worden. Ten eerste is het de vraag of het wenselijk is om in een vroeg stadium diep in te gaan op vreemde culturen die chronologisch gezien al vroeg in de geschiedenis aan de orde komen, met andere woorden, zijn de leerlingen al klaar voor zo'n verre blik. Ten tweede moet mondiale vorming eigenlijk in het gehele programma van bijvoorbeeld het vak geschiedenis verweven zitten; constant is men bezig met attitudes en levenshoudingen.

Wanneer het duidelijk in de lessen aan de orde komt kan er natuurlijk wel een project over ontwikkelingssamenwerking gedaan worden, maar men moet er voor oppassen dat dit niet teveel naast het gewone onderwijs komt te staan. Het werken aan projecten is spectaculair en eist veel aandacht op, maar wat er tijdens de lessen in feite (en vaak onzichtbaar) op mondiaal vormingsgebied gebeurt is veel belangrijker.

Indien men wil gaan spreken over mondiale vorming als leergebied, waar meerdere vakken bij betrokken zijn, en waar ingrijpende veranderingen binnen de programma's worden gevraagd, zijn er eigenlijk alleen maar mogelijkheden binnen het middenschoolproject, waar de *inhoud* van de vakken respectievelijk leergebieden, opnieuw worden doordacht.

In de verschillende vakken die bij zo'n leergebied betrokken worden, moet het een en ander dan wel goed zijn voorbereid, met andere woorden,

leerlingen moeten voldoende informatie uit de verschillende vakken tot hun beschikking hebben om een thema te gaan uitdiepen. Binnen de bestaande kaders, waar vakgrenzen nog moeilijk overschreden worden, vormen Keesings Antenne, Blikopener en Reflector een goede stimulans om actuele problemen in een wat breder historisch en geografisch verband te plaatsen.

Instituten die zich met de Derde Wereld en vredesvraagstukken bezighouden, deze problematiek de school in willen hebben, maar zich verder niet met het onderwijsbeleid bemoeien, kunnen moeilijk een effectieve bijdrage aan dit soort ontwikkelingen leveren, tenzij zij in staat zijn ofwel hun aspect binnen de bestaande leerinhouden te doen inbouwen, ofwel hun onderwerp als een apart vak naast de andere vakken te doen invoeren.

A. van Zundert

Centrum voor Ontwikkelingssamenwerking (COS)

Tilburg

1. INLEIDING

A. van Zundert is full-time in dienst van de NOVIB als veldwerker. Vanuit die functie werkt hij met het Tilburgse COS in een samenwerkingsverband voor twee dagen per week. In het Centrum werken hoofdzakelijk beroepskrachten en zo weinig mogelijk vrijwilligers. Het nadeel van het werken met vrijwilligers is dat de continuïteit van contacten niet gegarandeerd kan worden. Het werk bij het centrum vereist naast tijd en energie ook continuïteit. Vooral als het om vertrouwensrelaties gaat, kan niet altijd een ander om de zoveel tijd het (vaak met moeite opgebouwde) contact overnemen.

Het Centrum is indertijd met een duidelijk christelijke basis opgezet door de Witte Paters. Men ging in die tijd mee met de nieuwe beweging van Derde Wereldacties en wereldwinkels.

Daarna zijn medewerkers van het COS zich steeds meer gaan richten op de problematiek van het bedrijfsleven in en rond Tilburg, zoals herstructurering en de daarbij horende bedrijfssluitingen en overplaatsing van bedrijven naar Derde Wereldlanden.

De nadruk van het werk in het Centrum ligt nog steeds op de bedrijfsproblematiek in en rond Tilburg. Daarbij wordt de relatie met de Derde Wereldproblematiek als volgt gelegd: alle aspecten van de Derde Wereldproblematiek zijn in de naaste omgeving te vinden. Op deze manier wordt dit ook overgebracht in het onderwijs. Men laat zien dat de problematiek van de ontwikkelingslanden, zoals werkloosheid en eigendomsverhoudingen, ook in Tilburg terug is te vinden.

2. CONTACTEN MET HET ONDERWIJS

Tot twee jaar geleden was het met name de scholengroep van de Wereldwinkel, die in hetzelfde pand gehuisvest is, die contacten onderhield met het on-

derwijs. De Wereldwinkel werkte voornamelijk met het lager onderwijs en enkele mayo- en havo-scholen. Bij het COS zelf waren in die tijd de contacten met het onderwijs in het slop geraakt omdat de meeste aandacht gericht was op de bedrijfsproblematiek.

Om niet de Band met het onderwijs te verliezen is er twee jaar geleden besloten bij het COS het aanwezige materiaal en de ervaringen met de bedrijfsproblematiek te gebruiken in het onderwijs, met name het vormingswerk. De meeste aandacht is nu voor het lbo en het mbo.

Vaak komt een school met de vraag: "Wat kunnen wij doen voor de Derde Wereld?" Er is dan behoefte aan een concrete actie, zoals het adopteren van een Derde Wereldkind, inzameling van geld, of het organiseren van een rommelmarkt voor de Derde Wereld. Een dergelijk concreet plan kan als basis dienen om van daaruit aandacht te vragen voor een overeenkomstig probleem in de eigen omgeving. Bijvoorbeeld: op zo'n rommelmarkt, bedoeld om geld in te zamelen voor de Derde Wereld, staan de Turken zich 's ochtends al te verdringen om goedkope spullen te kunnen kopen. Zoiets moet de leerlingen duidelijk gemaakt worden, zodat daarmee het probleem van de Turkse gastarbeiders aan de orde komt, wat belangrijker is dan het inzamelen van geld.

Op het ogenblik zijn er drie belangrijke contacten in het onderwijs: 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, enzovoorts. Op deze scholen zitten bovendien veel "tweede generatiejongeren," kinderen van Turken, Marokkanen en Surinamers. Op deze wijze kan er duidelijk gemaakt worden dat de Derde Wereld al begint in je naaste omgeving.

3. LESMATERIAAL

Het COS beschikt over verschillend materiaal, waaronder videobanden van televisie-uitzendingen, plus eigen videobanden. Bovendien is er materiaal aanwezig van de Wereldwinkel in hetzelfde pand.

Vooraf bij de materiaalontwikkeling, meent A. van Zundert dat er meer

samenwerking zou moeten zijn met andere groepen. Nu is het nog steeds zo dat elke groep, met name de landencommissies, materiaal ontwikkelt over een specifiek land en van daaruit de vergelijking trekt met de situatie in Nederland. Op deze manier blijft het materiaal vaak te exclusief over die specifieke landen.

Wanneer er echter een samenwerkingsverband is (wat betreft materiaalontwikkeling) tussen een aantal van deze groepen, is het mogelijk te beginnen met centrale thema's in eigen land, zoals kinderopvang, onderwijs, bedrijfskwesties, om dan van hieruit de relatie te leggen met die situaties in andere landen.

Een ander voordeel van samenwerking is het kunnen uitwisselen van ervaringen met materiaal en projecten.

Zoiets als de bedoeling is van de Projectenbank van School en Wereld in Santpoort, dat nu op landelijk niveau plaatsvindt, zou regionaal moeten gebeuren. Regionale centra zijn toegankelijker en sluiten beter aan op de specifieke situatie in de regio. Er is namelijk genoeg materiaal en genoeg ervaring met dit materiaal, maar het is vaak een probleem dit te vinden. Er is in samenwerking met studenten van de Nieuwe Lerarenopleiding, het Mollerinstituut in Tilburg, materiaal gemaakt over Brazilië. Hoewel het uiteindelijke product niet perfect was, zou A. van Zundert dit soort samenwerking bij materiaalontwikkeling ook vaker willen zien.

4. CONTACTEN MET DE VERZORGINGSSTRUCTUUR

Uiteraard zijn er contacten met de andere centra voor Ontwikkelingssamenwerking in Nederland. Verder met een groot aantal groeperingen in en rond Tilburg. En vanzelfsprekend met de NOVIB, vanuit de functie van Alex van Zundert.

Met de officiële verzorgingsstructuur, zoals de Landelijke Pedagogische Centra, zijn er geen contacten die tot samenwerking hebben geleid. Met een medewerker van het KPC had Alex van Zundert enige tijd een informeel contact, maar om tot daadwerkelijke samenwerking te komen, zijn er te grote verschillen, zowel inhoudelijk als in de manier waarop gewerkt wordt. Er is wel contact met vakdidactiek maatschappijleer, van de Katholieke Hoger-

school in Tilburg, met zoals hierboven reeds is vermeld, het Mollerinstituut, en met OMO (Ons Middelbaar Onderwijs) sectie maatschappijleer.

5. TENSLOTTE

Een landelijk centrum waar materiaal en informatie te krijgen is, wordt niet nuttig gevonden. Wel een aantal regionale centra, waartussen een goede samenwerking is en die ieder op zich op de hoogte zijn van wat er in "hun regio" gedaan wordt aan mondiale vorming.

Het is namelijk ondoenlijk voor elke groep om op de hoogte te zijn en te blijven van al het materiaal in Nederland en al het werk dat verricht wordt. Die regionale centra zouden herhaling van fouten en ontwikkeling van dubbel materiaal kunnen voorkomen door voortdurend de groeperingen in de regio voor te lichten over nieuwe ontwikkelingen.

Hopelijk worden dan al die groepen met hun verschillende thema's (milieu, vrede of ontwikkelingsproblematiek) wat meer bij elkaars werk betrokken.

A. van Holten

Hoofd redactie menswetenschappen van Wolters-Noordhoff

De uitgeverij.

De drie uitgeefgroepen van Wolters-Noordhoff zijn opgesplitst naar primair-, secundair- en tertiair onderwijs. De grootste uitgeefgroep is die voor het secundair onderwijs, welke het voortgezet onderwijs van ITO t/m gymnasium beslaat. De redacties zijn globaal gezegd opgedeeld naar de (cijferlijst) vakken.

Het uitgeven.

Zelden komt het voor dat er gewerkt wordt met 'vrije copij', dat wil zeggen 'iemand biedt iets aan de uitgever aan.' Dat zijn vaak dingen, waarmee mensen zelf en eventueel een collega goed kunnen werken, maar met weinig transferwaarde. Meestal zijn de mensen er emotioneel erg aan gehecht, wat het moeilijker maakt verandering erin aan te brengen.

Bij de grotere projecten gaan redacteuren samen met marketingmensen kijken wat er voor een bepaalde doelgroep (b.v. mavo, havo, vwo) aan leermiddelen al bestaat, in welke mate deze gebruikt worden en wat de sterke en zwakke kanten ervan zijn. Dan krijg je enig idee of er überhaupt mogelijkheden zijn om iets nieuws te ontwikkelen en ook te verkopen. De redacties worden op allerlei manieren ondersteund door de afdeling Marketing-onderzoek en de afdeling Studie en Onderzoek. Deze laatste houdt meer de langere termijn zaken in de gaten. Ze kijken daar naar de onderwijskundige kant en naar wat er aan de beleidskant in het onderwijs gebeurt; bijvoorbeeld wat er met een vak als maatschappijleer gaat gebeuren. Op deze afdeling werken onderwijskundigen. De afdeling Marketing-onderzoek inventariseert o.a. jaarlijks het gebruikersaandeel van verschillende producten.

Het nagaan van de behoefte aan een ander of een nieuw product moet een blauwdruk opleveren op het vlak van methodisch-didactische uitgangspunten, stofkeuze en werkvormen voor een ander product (de oriëntatiefase).

Dan komt de 'planfase'. Daarin worden verschillende aspecten in de tijd uitgezet en mensen gezocht die de blauwdruk kunnen invullen.

Bij de grote projecten is een uitgever een architect die aannemers zoekt.

Als er geen kink in de kabel komt, gaat de planfase over in de schrijffase. Het schrijven wordt gewoonlijk door (ex)docenten gedaan. Het is moeilijk goede mensen te vinden. Naarmate een project meer innoverend is, moet er meer gewerkt worden met mensen die alleen iets voor ogen zien en minder op de praktijk kunnen terugvallen.

De oriëntatiefase t/m de schrijffase neemt op zijn minst een jaar of drie in beslag.

Schematisch gezien begint na de schrijffase het ambacht: het zo goed mogelijk materialiseren van die informatie. In de praktijk is er vaak al een lay-out voordat er geschreven wordt. Zo kan iemand tijdens het schrijven zoveel mogelijk anticiperen op hoe het er uiteindelijk uit gaat zien.

Bij nieuwe uitgaven probeert men ervaringsgegevens te krijgen, bijv. over of iets te veel of te weinig stof voor een enkel uur of blokuur is. Als dit uitproberen niet plaatsheeft, zit daarin een geweldig risico.

Uitgeversbeleid en - ideeën

Meestal is een eerste oplage bewust niet te groot. Absoluut gezien zijn de kosten minder bij produktie van één boek (ontwikkelingskosten + één boek) dan wanneer je er meteen 10.000 laat produceren. Er is veel geld nodig als je de benodigde oplage zorgvuldiger wil bepalen.

In het adressenbestand, dat bijna elke uitgever heeft, is geen typologie van leraren opgenomen met een onderverdeling in progressieve-, licht conservatieve leraren en mensen voor wie het eigenlijk helemaal niet meer hoeft. Zoiets zou mensen lang met een helemaal niet meer kloppend stempel kunnen laten zitten.

Er wordt natuurlijk wel op een grote middengroep gericht. Bij de uitgaven waarvan de continuïteit van het bedrijf afhankelijk is, wordt afgestemd op een zogenaamde gemiddelde 'goedwillende' leraar.

Toch worden wel dingen gemaakt voor een kleinere groep, zoals een opzet met pure zelfwerkzaamheid en betrekkelijk weinig ruimte voor frontale instructie. Soms kan een speciaal voor zo'n doelgroep gemaakte methode een veel bredere aanhang blijken te vinden. Anderen kunnen er naar eigen keuze mee uit de voeten en vinden het prettig in elk geval nooit meer het schoolboek te hoeven uitleggen.

Bij leermiddelen kun je drie soorten onderscheiden:

- a. schoolboeken, die qua informatie betrekkelijk blank en descriptief zijn, waarbij dan altijd wordt gezegd dat de docent maar kleur moet geven aan de zaak.
- b. schoolboeken, die meer vanuit één perspectief de zaak benaderen.
- c. schoolboeken, die laten zien dat je dezelfde verschijnselen vanuit verschillende invalshoeken kunt bekijken.

Het mooiste is de pluriforme opvatting van c.

Om iets nieuws in een boek te kunnen stoppen moeten er andere dingen uit. Anders wordt het steeds dikker en duurder. De uitgever neemt deze stap als er ontevredenheid met de stofkeuze in het bestaand materiaal is geconcludeerd. Het taxeren van het moment is heel moeilijk. Wanneer begint bijvoorbeeld "de geschiedenis van de laatste 50 jaar" niet meer in 1914 met de Eerste Wereldoorlog, die nog steeds als een poort naar de laatste 50 jaar toe fungeert? Dit moet worden losgelaten, wil er intensiever ingegaan kunnen worden op dekolonisatie, ontwikkelingsproblematiek en alles wat ermee samenhangt. De keuze is subjectief, maar het is geen sprong in het diepe. Als individu en als uitgever is iemand zelf onderdeel van een bepaalde mentaliteit. Het is ook bekend welke algemene trend er in een bepaald vak heerst. Het gekke is dat een soort privé idee op een gegeven moment blijkt overeen te komen met dat van anderen. Het is een slechte uitgever die alleen privé-ideeën uitgeeft. In de niet-educatieve uitgeverij is dit beter mogelijk. Hierin onderscheidt de schoolboek-uitgever zich. Het typische van een schoolboek is dat het niet alleen wordt uitgegeven omdat een auteur of uitgever het leuk vindt. Ze denken allebei dat het boek kan functioneren. De hoop is met iets te komen, waarmee je de doelgroep net een stapje vooruit bent, het oude BBC standpunt over wat moet worden uitgezonden. Soms denk je een stapje voor te wezen en ben je toch twee stappen achter. Naarmate het ontwikkelingsproces zorgvuldiger gaat, komt er een zorgvuldiger vaststelling van wat precies in een bepaald geval een stapje vooruit is.

Zowel de afdeling Studie en Onderzoek als de redactie hebben wel contacten binnen de verzorgingsstructuur van het onderwijs, maar er wordt weinig samengewerkt. Er is een grote kloof tussen die twee groepen. Ze hebben een totaal verschillend referentiekader. Dat is jammer. Voor de LPC is bijvoorbeeld toch altijd een probleem waarom ze met uitgeverij x wel samenwerken en niet met uitgeverij y. Dit is een algemeen probleem van ons maatschappelijk systeem, dat met name sterk speelt in het onderwijs.

Een ander simpel ding is dat Wolters-Noordhoff pas sedert enige tijd een auteurs-contract heeft voor 'niet-natuurlijke personen', zoals instanties uit de verzorgingsstructuur.

De praktische kennis in Nederland van curriculum-ontwikkeling is gering. Daarom zou alles zoveel mogelijk bij elkaar moeten worden gebracht om het beste te krijgen.

Voorbeelden van een goede samenwerking bestaan wel. Met het mavo-project is er intensief contact.

Er ligt te diep water tussen de instanties uit de verzorgingsstructuur en Wolters-Noordhoff. Door zaken als dit interview kan er verbetering ontstaan. Het is terecht dat jullie in het kader van dit onderzoek willen weten hoe een uitgever er tegenaan kijkt. Meestal wordt er volstaan met een stereotype van een uitgever met een dikke sigaar.

De directe invloed van de Groep Educatieve Uitgeverijen (GEU) is niet groot. Zij regelen onderling allerlei praktische zaken als present-exemplaren en krediettermijn in de boekhandel. Verder wordt er informatie uitgewisseld zoals een toelichting op de onderwijsbegroting. Over een eventueel in te stellen 'Kema-keur' voor schoolboeken heeft de GEU zich relativerend uitgelaten op grond van de vraag waar de objectieve criteria vandaan gehaald moeten worden. Het inhoudelijke beleid wordt door de individuele uitgeverijen bepaald. De GEU zal daarin geen macht uitoefenen. Het uitgeefbeleid is uitermate pluriform. *Invloed* van de uitgever via leermiddelen is er altijd. Als in de nieuwe druk van de Bos-Atlas geen enkele kaart gewijd is aan ontwikkelingsproblematiek, ontnem je docenten daardoor bepaalde hulpmiddelen. *Macht* heb je pas als je ervoor kunt zorgen dat die kaarten daadwerkelijk geconsumeerd worden. In het taxeren bij zo'n atlas van de maatschappelijke relevantie van een bepaalde kaart in combinatie met vak-relevantie zit een stuk subjectiviteit, welke wordt getoetst aan een groep docenten en een aantal adviseurs die een behoorlijk beeld hebben van wat er zo al omgaat in de onderwijswereld in Nederland. Er wordt tenslotte nu al bepaald welke kaarten kinderen over milieuproblematiek tussen 1981 en 1986 voor hun neus krijgen.

Schoolboekenuitgevers zijn niet de enige instanties die het recht hebben educatief materiaal in de scholen te brengen. Iedereen mag zich tot het onderwijs richten met iets dat anders niet voldoende aan bod komt. Dat hoort bij de pluriformiteit.

In het onderwijs komt alles vertraagd terecht. Het is één van de instituties in de samenleving, die het moeilijkst in beweging zijn te krijgen. Het is niet voor niets dat er zo hard wordt geroepen over vernieuwing van het onderwijs. Dat is een bewijs dat het onderwijs in haar kern behoudend is. Kritiek als het belemmerend werken van de uitgever op de onderwijsvernieuwing is een poging om een zondebok te vinden. Naast de uitgevers spelen mee het gezag, directeuren, oudere docenten en dergelijke. Bovendien is er een vergissing in het spel als er voortdurend wordt gewezen op dingen die een jaar of tien geleden zijn uitgegeven en nog lopen. Een docent is vrij om te beslissen er al dan niet langer mee te blijven werken.

De uitgever houdt rekening met wat er nu in het onderwijs aan de hand is. Voor alle vakken wordt geprobeerd om bijvoorbeeld voor die hele differentiatieproblematiek een oplossing te bieden. Het verschijnsel dat leerlingen van verschillend niveau in dezelfde klas zitten, stelt natuurlijk specifieke eisen aan je schoolboek. Wolters-Noordhoff loopt niet in de weg als er op een gegeven moment politiek vastgesteld zou worden dat er één schoolsoort moet komen voor 12 tot 16 jarigen en ook niet als leraren vinden dat bij de algemeenvormende vakken de actualiteit meer een rol zou moeten spelen. Er is nu wel een situatie ontstaan, waarin er waarschijnlijk in de toekomst voor al dit soort dingen minder geld beschikbaar komt.

Bij het opzetten van lesmethodes moet er meer gepraat worden over leef-tijdsgroepen in plaats van zo sterk te refereren aan verschillende schooltypes. Onder 14-Plus valt wat betreft het vak maatschappijleer lbo en mavo, omdat in de onderbouw van havo en vwo geen maatschappijleer wordt gegeven. 16-Plus zal dan onder andere havo en vwo omvatten.

Het onderwerp 'Mondiale Vorming' wordt altijd gezien in samenhang met de rest van het leerplan maatschappijleer, aardrijkskunde, geschiedenis of godsdienst. Mondiale vorming of in elk geval ontwikkelingsproblematiek

moet een vast nummer zijn in elke maatschappijleerformule. Een leerplan maatschappijleer is er in feite niet, dus maakt de uitgever een eigen projectie van een leerplan. Mondiale vorming ligt niet alleen in de informatieve sfeer, maar ook in de affectieve sfeer. Het is veel belangrijker dat leerlingen van welke vorm van voortgezet onderwijs ook, als eindniveau een gevoeligheid hebben of hebben ontwikkeld (want die is er natuurlijk lang niet altijd), zodat ze de stukjes in de krant over deze onderwerpen niet overslaan. Een dergelijke houding tweebrengen als die er niet is en intensiveren als die er wel is, is het belangrijkste van het hele onderwijs. Het is niet zo belangrijk te weten welk percentage van de bevolking van Kenia analfabeet is, maar wel een idee te hebben dat en waarom het op het zuidelijk halfrond frequenter voorkomt dan op het noordelijk halfrond. Om je affectieve doelstelling te bereiken is het noodzakelijk met contrasten te werken en identificatie-mogelijkheden aan te reiken. Als contrast kan leerlingen worden getoond welke 'vanzelfsprekende' hulpmiddelen in Nederland wel aanwezig zijn en in een ontwikkelingsland niet, bijv. een afstand van 50 kilometer in Nederland telt heel wat minder dan 50 kilometer in Kenia. Ter identificatie kun je leerlingen zich laten voorstellen hoe ze als 14-jarige een dag in Suriname zouden doorbrengen. Het is dan een praktisch probleem of je deze dingen in de basistekst zet of in de docentenhandleiding, want de leraar kan deze contrasten ook aangeven.

Het idee bestaat dat geschreven tekstinformatie niet zo bijster geschikt is voor het herkennen van dingen. Door visuele informatie gebeurt dat beter. Gelukkig komt er steeds meer film en video materiaal op dit terrein. In het docentenmateriaal wordt hierop ingespeeld door informatie te geven over films met de betreffende onderwerpen. Dat de uitgever geen film en video materiaal op dit terrein erbij levert, is niet bedoeld om het af te schuiven; uitgeven van grafische producten is nu eenmaal een ander vak dan films uitgeven.

Het is bekend dat mondiale vorming in het onderwijs vaak samengaat met een projectachtige aanpak. Het maken van materiaal hiervoor is erg moeilijk. Van het idee van cursusvullend materiaal moet dan worden afgestapt. Er moet bijna altijd 'los-materiaal' worden uitgegeven. Het probleem hierbij is dat losbladig produceren duurder is dan in vaste vorm. Tegelijk is er een probleem op de markt. Losbladigheid betekent een jaarlijkse aanschaf en dan kan het niet in een boekenfonds. Evengoed zou er wel wat meer aan gedaan moeten worden.

Er is door Wolters Noordhoff slechts één zo'n projectmethode voor maatschappijleer uitgegeven. Gelukkig gebeurt er buiten de schoolboekenuitgevers om veel. Gewoon in boekvorm worden wel licht-voorgestructureerde projecten uitgegeven. Dan zit in de docentenhandleiding de informatie die een docent nodig heeft om allerlei punten verder uit te werken. Begeleiding bij een andere aanpak kan pas gegeven worden als er genoeg gebruikers zijn. Altijd is dat een kosten-baten situatie. Bij meer dan 20% gebruikersaandeel van grote pakketten worden vormen van begeleiding ingesteld, hetzij in de vorm van gebruikersbijeenkomsten, hetzij in de vorm van begeleidingsbulletins.

Het hangt er ook maar vanaf wat er onder een project wordt verstaan. Een projectaanpak in de zin van een echt vakoverschrijdende aanpak, wat het projectonderwijs eigenlijk is, is heel moeilijk te institutionaliseren. Elk project over hetzelfde thema is weer anders. Het echte projectonderwijs zal toch in de sfeer van de zelfwerkzame docent blijven liggen. Geheel voorgebakken projecten zijn geen projecten meer.



