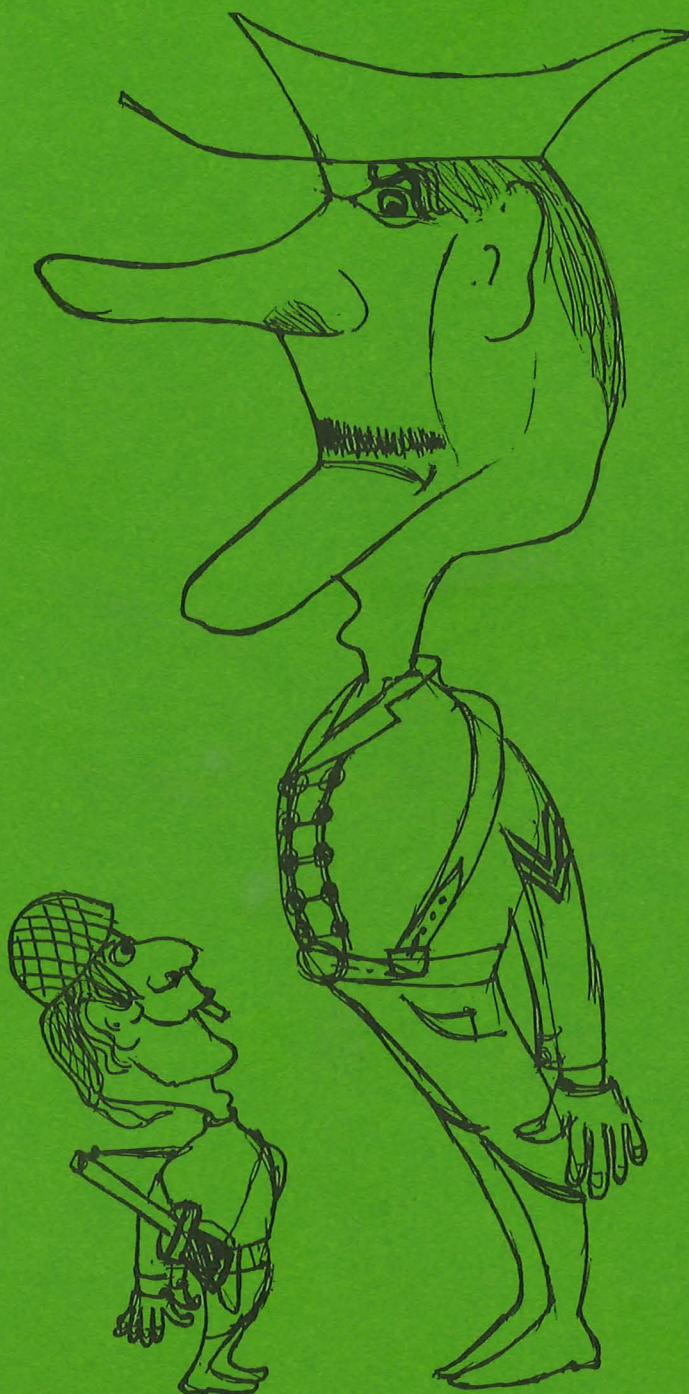


Jeugd en samenleving

Twaalfde jaargang nummer 11 november 1982

Mondiale vorming op scholen



Jeugd en Samenleving

Maandblad uitgegeven door de stichting *Jeugd en samenleving*
Twaalfde jaargang nummer 11 november 1982

Jeugd en samenleving verschijnt aan het begin van iedere maand. De verantwoordelijkheid voor de inhoud van dit blad en voor het auteursrecht berust bij de redactie en de auteurs gezamenlijk.

Jeugd, werken met jeugd, jeugd in relatie met de samenleving zijn niet alleen kernbegrippen waaraan dit tijdschrift zijn naam ontleent, maar – wat belangrijker is – ook de begrippen die het duidelijkst weergeven wat de inhoud van het blad is. We schrijven doorgaans *over jeugd*, voor mensen die werken met jeugd, waarbij we een open oog proberen te hebben voor ontwikkelingen die zich in de samenleving voordoen. Daarbij proberen we verbanden te leggen tussen theorie en praktijk, tussen wetenschap en veldwerk en tussen de verschillende disciplines en sectoren die zich met jeugd bezighouden.

De Stichting Jeugd en samenleving is onafhankelijk. In het bestuur vindt u onder meer vertegenwoordigers uit het jeugd- en jongerenwerk, het politiek jongerenwerk, het internationaal jongerenwerk, het sociaal-kultureel werk en het jeugdwelzijnswerk.

Stichtingsbestuur

Henk Smeets, *voorzitter*
Siem Rijpma, *penningmeester*
Henk Barendse
Yvonne Buma
Hans van Ewijk
Hans Franse
Arnold Huijsmans
Jacques Janssen
Jos de Lodder
Bart Lijdsman
Hans Wegerif

Redactie

Hans van Ewijk, *hoofdredakteur*
Willy Faché
Jacques Janssen
Frans van der Linden
Maria Ruigewaard
Wiljen Schouten-van Seters
Guus van der Veer

Redaktiesekretariaat

Roel van der Kleij, *redaktiesekretaris*
Anne van Hoetegem
Christa Rijkse
Elsje Stuiver
Maliesingel 27, 3581 BH Utrecht
telefoon (030) 31 34 30 of 31 33 97

Abonnementsprijs

Voor Nederland: f 43,- per jaar
voor België: 710 Bfr.
studentenabonnement f 35,-/580 Bfr.
Abonnementen kunnen ingaan op 1 januari en 1 juli; beëindiging van abonnementen alleen aan het eind van de jaargang na schriftelijke mededeling vóór 1 november. Bij afname van tien of meer abonnementen geldt een reductieregeling. Informatie hierover is verkrijgbaar op het redaktiesekretariaat.

Abonnementenadministratie

Administratie Jeugd en samenleving
Maliesingel 27, 3581 BH Utrecht
telefoon (030) 31 34 30 of 31 33 97
Abonnees worden verzocht bij al hun correspondentie hun *abonneenummer* te vermelden en slechts te betalen na ontvangst van een acceptgirokaart.

Advertentieadministratie

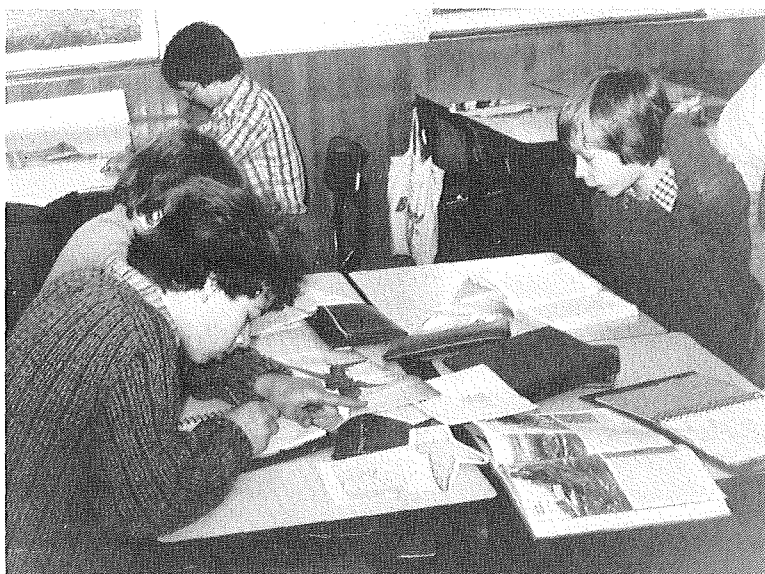
Administratie Jeugd en samenleving
Maliesingel 27, 3581 BH Utrecht
telefoon (030) 31 34 30 of 31 33 97
Materiaal (kopij, printen, litho's) inzenden voor het begin van de maand voorafgaande aan de maand van verschijnen.
1/1 pagina f 385,-; 1/2 pagina f 220,-
zetspiegel max. 144 x 215 mm
Tarieven voor het inleggen van folders worden op aanvraag verstrekt.
Opname van advertenties en folders is mede onderworpen aan de goedkeuring van de redactie.

Druk: Bosch & Keuning nv, Baarn.

Basis lay-out: Karel Martens.
Uitwerking lay-out: Roel van der Kleij en
Elsje Stuiver.

In dit nummer

- 692 Vier jaar na 'Leren van leerlingen' opnieuw aandacht voor projektonderwijs. Want **mondiale vorming in het onderwijs** heeft tot doel leerlingen te helpen hun houding te bepalen in een wereld die niet ophoudt bij de Nederlandse grens. Een vormingsdoel dus, dat alleen valt na te jagen door de frontale lespositie op te geven.
- 697 Over dat verschil tussen projektmatig of frontaal lesgeven gaat ook het volgende stuk: **Ervaringen van een projektdocent**
- 701 en in **De verstoorde rust** wordt dieper ingegaan op de effecten van projektonderwijs in de school als instituut.
- 710 In **Macht... mag 't** tenslotte, wordt één projekt op één school (het Dominicuscollege) stap voor stap gevolgd.



- 723 en verder worden in **Informatief I, II en III** drie instituten naar voren gehaald die vanuit heel verschillende invalshoeken aan 'wereldkunde' doen: het INVRO, het PJK en het NPIJ. Uitgebreide boekbesprekingen in de **Kroniek** (over mondiale vorming en vredesonderwijs), een **In de Marge**, een reeks **Signalementen** en enkele **Publikaties** sluiten dit nummer af.

Van de redactie

In oktober/november 1978 bracht Jeugd en samenleving een dubbeldik temanummer 'Leren van leerlingen' uit over projektonderwijs. Het behoort tot een van de meest verkochte nummers. Er zijn blijkbaar veel mensen geïnteresseerd in andere vormen van leren. Binnen het vormingswerk en sommige beroepsopleidingen zijn leerwijzen als 'ervaringsleren', 'exemplarisch leren', 'tematisch en projektgericht werken' praktisch gemeengoed. In het 'gewone' voortgezette onderwijs blijft het echter moeilijk anderssoortig leren van de grond te krijgen. Het frontale lesgeven blijft populair. Iets nieuws invoeren lukt nog het beste als men er een apart vak van weet te maken, bijvoorbeeld informatica, gezondheidskunde of omgangskunde.

Zo pleiten sommige mensen er ook voor om brede doelen als *vredesonderwijs* en *mondiale vorming* in een apart vak te gaan realiseren. De meesten echter pleiten er terecht voor deze doelstellingen te koppelen aan geïntegreerd onderwijs, aan het hele schoolsysteem zelf. Vormen van projektonderwijs die het vakkensysteem doorbreken zouden een eerste aanzet kunnen zijn om jongeren mondiger, kritischer en genuanceerder in hun wereld te laten staan. Wie ons vorige nummer 'Fascisme en jongeren' gelezen heeft, weet hoe nodig dit is!

De medewerkers aan dit nummer pleiten er verder voor deze mondiale vorming niet te laten beginnen met de honger in India of een uiteenzetting over de wapenwedloop, maar dicht bij huis. Misschien is bijvoorbeeld de school zelf de beste plaats om te ontdekken hoe sterk bestaande structuren zijn, hoe moeilijk het is tot overleg en samenwerking te komen, hoeveel energie het kost iets nieuws van de grond te krijgen. Mondiale vorming begint bij de wereld direkt om je heen maar wordt pas echt *mondiaal* als vandaaruit over de grenzen heen gekeken wordt.

Leerkrachten en scholen die dit 'bewust-zijn-in-de-wereld' in hun doelen opnemen maken het zich niet makkelijk. Voordat men het weet is men geplaatst in de hoek der 'goedbedoelenden'. De kunst is om van deze Olympus af te dalen naar de realiteit van de mensenwereld. Het valt niet mee in de school voet aan de grond te krijgen. Niet dat het aan sympathie zal ontbreken en aan mensen die zeggen hoe belangrijk het is kinderen meer mee te geven dan hopen kennis, maar wees nou eerlijk.

Projektonderwijs klappt toch na een paar jaar weer in elkaar?

Projektonderwijs drijft op enkele gedrevenen en die zullen vermoeid, teleurgesteld raken. Er bestaat een geheide geloof in de zichzelf opheffende krachten van het projektonderwijs en andere hoge doelen. En zo'n theorie komt mooi uit want zodoende hoeft er geen extra tijd geïnvesteerd te worden, wordt er niet getornd aan het bestaande systeem en hoeft men

niet bang te zijn dat leerlingen gewend raken aan leuker onderwijs. Vandaar dat we met dit novembernummer opnieuw aan de deur van het onderwijs kloppen.

In het genoemde temanummer 'Leren van leerlingen' was een van de acht ondervraagde scholen het Dominicuscollege in Nijmegen. Toen behoorde deze school tot de beginnelingen in vergelijking met gerenommeerde plekken als Wageningen en Bokrijk. Maar men is in Nijmegen stug doorgegaan en vooral opvallend is dat men ervoor gezorgd heeft een en ander structureel in te bouwen. Dit gebeurde enerzijds door een ondersteuning van buitenaf toe te laten (INVRO) en anderzijds door intern taakuren beschikbaar te stellen en een 2% regeling in te voeren. Iedere docent stelt 2% van zijn lestijd beschikbaar voor het project 'mondiale vorming'.

Hoe zo'n vakdoorbrekende vorm van onderwijs op een school geleidelijk aan gestalte kan krijgen, wordt door *John Karskens* uit de doeken gedaan. *Jerry Fortuin* laat zien hoe het samengaan van mondiale vorming en projektonderwijs er in de praktijk uit is gaan zien. *Henk Dronkers* informeert ons wat onder mondiale vorming verstaan kan worden en hoe het INVRO werkt. Verder is er een uitgebreide kroniek waarin publikaties op dit gebied besproken worden, een kongresverslag en een bericht van het Politiek Jongeren Kontakt over hoe zij vredesopvoeding/mondiale vorming trachten in te voeren.

Hans van Ewijk



Mondiale vorming in het onderwijs

Hoe maatschappelijke problemen pedagogisch te vertalen?

Binnen het Basis- en Voortgezet Onderwijs wordt de laatste jaren meer aandacht besteed aan mondiale vorming. Meestal draait het om initiatieven 'van onderop', van individuele docenten of scholen die het belangrijk vinden dat leerlingen nadenken over mondiale vraagstukken als onderontwikkeling, milieuvervuiling of kernbewapening. Af en toe worden deze initiatieven 'van bovenaf' ondersteund. Deze ondersteuning houdt echter geen gelijke tred met de behoeften van de onderwijspraktijk. Ook binnen de onderwijsvakbonden is recentelijk de aandacht voor mondiale vorming gegroeid. Zo organiseerde de ABOP in mei 1981 een kongres over 'Vrede, veiligheid en defensie'¹ en was 'Het Schoolblad' van 9 december 1980² geheel gewijd aan vredesonderwijs.

Mondiale vorming betekent aandacht besteden aan maatschappelijke problemen. Maar welke maatschappelijke problemen komen daarvoor in aanmerking? En hoe moeten die problemen pedagogisch vertaald worden? Een antwoord op deze vragen hangt nauw samen met de visie die men heeft op mondiale vorming.

Twee polen

Mondiale vorming in het onderwijs heeft tot doel leerlingen te helpen bij het bepalen van een houding ten opzichte van de wereld waarin zij leven. Mondiale vorming wil hen laten komen tot een bewust-zijn-in-de-wereld, tot een eigen verstandhouding met de hen omringende werkelijkheid. Deze omvat een 'wereld dichtbij' en een 'wereld verderweg'. Beide staan niet los van elkaar maar zijn nauw met elkaar verweven. Het specifieke van mondiale vorming is dat beide werelden als één geheel worden gezien. Gebeurt dat niet dan bestaat de kans op enerzijds een *abstrakt mondialisme*, een gerichtheid op de wereld veraf die niet geworteld is in de eigen beleavingswereld, en anderzijds een *benepen isolationisme*, een gerichtheid op het eigen kleine wereldje dat voor invloeden van buitenaf wordt afgesloten. Beide polen moeten vermeden worden. Konkreet betekent dat, dat leerlingen zich in een projekt niet louter en alleen bezig kunnen houden met problemen ver weg, zoals 'honger in de derde wereld', 'het verdwijnen van het oerwoud' of 'dumping van radioactief afval', zonder de relatie van de eigen samenleving en van henzelf met die problemen erbij te betrekken.

Ook kunnen zij zich niet alleen bezighouden met onderwerpen in hun eigen omgeving, zoals 'gastarbeiders', 'bio-industrie', 'mode' of 'sektes', zonder lijnen door te trekken naar een bredere maatschappelijke kontekst. Anders blijven leerlingen opgesloten zitten in hun zelf-

opgebouwde ervaringen en (voor)oordelen. Het is nauwelijks mogelijk je eigen situatie goed te begrijpen als je niet over je eigen grenzen heen kijkt en je eigen situatie niet plaatst in een kader van mondiale verhoudingen.

Tot voor kort waren de grote wereldproblemen als oorlog en onderontwikkeling het belangrijkste uitgangspunt van mondiale vormingsactiviteiten. De relatie met onze eigen samenleving werd daarbij niet vergeten, maar een analyse van het betreffende probleem stond voorop. Tegenwoordig wordt er veel meer uitgegaan van de eigen belevingswereld en van wat er in onze maatschappij allemaal aan de hand is. Het gevaar van de eerste benadering is dat men onvoldoende toekomt aan keuzen die men moet maken met betrekking tot de eigen samenleving en het eigen individuele leven; men is te zeer gericht op wat er elders moet veranderen. Daar bestaat dus het gevaar van het afglijden naar een abstrakt mondialisme. Het gevaar van de tweede benadering schuilt in de onvoldoende aandacht voor de mondiale dimensie. Niet elke maatschappelijke verandering hier is automatisch in het voordeel van onderdrukte groepen elders, bijvoorbeeld in de derde wereld. Effecten van de nagestreefde veranderingen moeten nadrukkelijk hierop worden bekeken. Anders kan men in een benepen isolationisme vervallen.

Mondiale vorming moet zich dus richten op bewustwording van de eigen situatie, maar dat is niet mogelijk als niet over de eigen grenzen wordt heengekeken. Mondiale vorming moet leiden tot een deelname aan maatschappelijke processen, waarbij in de eigen situatie vanuit eigen waarden en normen keuzen gemaakt worden, maar dan mede vanuit een visie op maatschappelijke en mondiale verhoudingen.

Voorkomen van gevoelens van machteloosheid

Problemen als bewapening, energieschaarste, milieuvernietiging en werkloosheid zijn geen problemen waar alleen volwassenen zich druk over maken en waarmee je leerlingen niet 'lastig' zou mogen vallen. Zij zijn er ook mee bezig en worden er direkt via eigen ervaringen, of indirekt via de media mee gekonfronteerd. Een school moet iets doen met ervaringen en gevoelens, maar dan pedagogisch verantwoord.

Bij mondiale vorming op scholen gaat het om de pedagogische vertaling van maatschappelijke problemen. Daaronder wordt niet alleen verstaan dat deze problemen voor kinderen inzichtelijk gemaakt worden, maar ook dat er gezocht wordt naar alternatieven, naar mogelijkheden tot verbetering en dan vooral naar mogelijkheden die ook binnen het bereik van de leerlingen liggen. Het zoeken naar perspectieven is van wezenlijk belang. Mensen die inzicht hebben in de problemen, maar geen idee hebben van de richting waarin oplossingen gezocht kunnen worden, gaan zich machteloos voelen en vluchten weg in een andere 'werkelijkheid'. Leerlingen moeten inzien dat maatschappelijke problemen niet onoplosbaar en maatschappijstructuren niet onveranderbaar zijn, maar dat ze door mensen gemaakt en dus door mensen veranderd kunnen worden. Ze moeten inzicht krijgen in de manier waarop maatschappelijke veranderingen gestalte krijgen en in het (langzame) tempo waarin deze

zich voltrekken. Aan mondiale vorming ligt dus een *pedagogiek van de hoop*³ ten grondslag, waarbij hoop niet opgevat moet worden als het vertrouwen dat alles vanzelf wel goed zal komen, maar als het besef dat het, ondanks alles, de moeite waard blijft te werken aan een betere wereld en dat iedereen, in welke positie ook verkerend, daaraan een bijdrage kan leveren, hoe bescheiden die ook is.

Varianten van mondiale vorming: konservatief, progressief en radikaal

Mondiale vormingsactiviteiten omvatten steeds een probleemgebied, ver weg of dichtbij. Het eerste probleemgebied dat mondiale vormers als uitgangspunt namen, was dat van oorlog en bewapening. Later kwamen daar arm-rijk tegenstellingen en milieu-problemen bij. Maatschappelijke bewegingen als de vredesbeweging, de derde wereldbeweging en de milieubeweging drukten hiermee hun stempel op het onderwijs. Vanuit het besef dat de drie probleemvelden nauw met elkaar verweven zijn en gemeenschappelijke achtergronden hebben, ontstond er langzamerhand een integrale benadering van mondiale vorming. Centraal daarin staan de begrippen veranderings-bereidheid en emancipatie.

Een overzicht van de verschillende benaderingen wordt geboden door de interessante typologie van Robin Richardson⁴. Deze maakt een onderscheid tussen een konservatieve, een progressieve ('liberal') en een radikale benadering. De *konservatieve* benadering die gericht is op het verdedigen van nationaal eigenbelang en op het aankweken van loyaliteit ten opzichte van de eigen natie, doet dat via zuiver kennisgericht onderwijs met een nadruk op vaderlandse geschiedenis, de nationale verworvenheden en prestaties, het gebruik van leerboeken en de methode van frontaal lesgeven. De *progressieven* zijn veel meer gericht op het creëren van een andere wereldorde, gebaseerd op internationale rechtsregels en met een centrale rol voor supranationale organen als de VN. In het onderwijs streven zij enerzijds naar een verandering van de inhoud (andere leerplannen, ander onderwijsmateriaal) en anderzijds naar een andere manier van leren (meer zelfstandig werken, groepswerk, docent als begeleider).

De *radikalen* tenslotte vinden niet dat de progressieven in alles ongelijk hebben, maar de progressieve analyse gaat hen niet diep genoeg. Ze zijn van mening dat de progressieven te veel uitgaan van een wereldorde van soevereine staten en te weinig van ongelijke machts-verhoudingen tussen elites en onderliggende groepen, die dwars door staten heenlopen. Het begrip *struktureel geweld* staat bij hen centraal. Ook in een andere wereldorde kunnen de elites, hier en elders, hun privileges behouden. Bestrijding van struktureel geweld en van de pyramidale struktuur van de maatschappij, die op alle nivo's van de samenleving, van supranationaal nivo tot op het nivo van school en gezin aanwezig is, is hun uiteindelijke doel. Het gaat om een andere verdeling van welvaart en macht tussen en binnen landen. Die strijd vraagt niet alleen andere onderwijsinhouden, maar vooral mensen die anders tegen de

werkelijkheid aankijken. Bij de radikale visie horen dan ook de volgende aanbevelingen:

- de inhoud mag niet losgekoppeld worden van de vorm, de boodschap zit in de onderwijsvorm zelf. Als begrippen als structureel geweld, emancipatie en self-reliance aan de orde zijn, maar niet toegepast worden op de eigen (leer)situatie, schiet men een essentiële doelstelling van mondiale vorming voorbij;

- de inhoud moet bestaan uit het verduidelijken van analytische concepten zoals de hierboven genoemde, in plaats van uit de behandeling van 'topics';

- het doel is bewustwording van een op uitbuiting gerichte sociale werkelijkheid, van de eigen positie daarin, en het ontwikkelen van een houding en van zelfvertrouwen om daarin verandering te brengen. In het leerproces moet een afwisseling worden aangebracht tussen reflectie en actie. Bewustwording van onderdrukkende systemen op verschillende nivo's, ook op school en in de klas. Iedereen is tegelijk onderdrukker en onderdrukte, afhankelijk van het analysenivo. Het vermogen om te onderdrukken moet worden omgevormd, maar ook de angst voor de vrijheid die mensen gelukkig kan doen zijn als ze zelf geen verantwoordelijkheid hoeven te dragen en keuzen hoeven te maken. Bewustwording is ten slotte ook niet iets wat docenten leerlingen aandoen, het is een proces waarin zij zich samen begeven;

- het is belangrijk dat leerlingen zoveel mogelijk leren door directe ervaringen. Dat kan door een actieve betrokkenheid bij werkelijke kwesties of door een denkbeeldige betrokkenheid (spel, simulatie, expressie).

Aanhangers van de radikale visie die ook een integrale benadering van mondiale vorming voorstaan, komen uit bij (vormen van) projektonderwijs.

De onderwijspraktijk

Voor de progressieve en in nog veel sterkere mate voor de radikale visie geldt, dat ze nog weinig weerklank hebben gevonden in de onderwijspraktijk. Het onderwijs is nog steeds sterk leerstof- en cognitief gericht. De ideeën die ten grondslag liggen aan de progressieve en radikale benadering worden wel door veel – en steeds meer – docenten onderschreven, maar effectuering ervan in de onderwijspraktijk is nog beperkt. Er zijn allerlei weerstanden tegen verandering, die zowel op het persoonlijke vlak liggen (verandering van eigen rolgedrag is moeilijk) als op het vlak van de school en de organisatie van het onderwijs in het algemeen (verandering van de schoolcultuur is nog moeilijker). Veel docenten die een radikale visie onderschrijven komen daardoor niet verder dan een progressieve praktijk en docenten die een progressieve visie aanhangen zien geen kans deze in praktijk te brengen. Deze konstateringen worden bevestigd door het in '72-'73 uitgevoerde onderzoek 'Leerkrachten en wereldpolitiek'⁵ dat op 60 scholen werd uitgevoerd. Vanuit dit onderzoek ontstonden er ideeën om een projekt te starten met de volgende uitgangspunten:

- leerkrachten van verschillende vakken bijeenbrengen die iets aan mondiale vorming willen doen;
- leerkrachten ondersteunen bij het creëren en benutten van mogelijkheden voor mondiale vorming op hun school;
- hen ondersteunen bij het inhoudelijk en didactisch vormgeven van projecten;
- hen ondersteunen bij het verankeren van mondiale vorming in de school.

In 1976 werd het INVRO-project⁶ opgericht. In zijn doelstellingen sloot het goed aan op de radikale visie. In de praktijk ging INVRO uit van een open concept van mondiale vorming. In nauwe samenwerking met scholen en docenten werd dit concept ingevuld. Op verschillende scholen konden daardoor verschillende praktijken van mondiale vorming ontstaan. In de volgende artikelen van dit nummer wordt duidelijk hoe het Nijmeegse Dominicus College, één van de scholen waarmee INVRO een intensieve relatie onderhield, de eigen visie op mondiale vorming konkretiseerde.

Noten

1. zie het rapport 'Met het oog op onze veiligheid' van de ABOP-kommissie 'Vrede, veiligheid en defensie'

2. 'Het Schoolblad', nr. 43a van 9 dec. 1980; een inventarisatie van leermiddelen voor vredesonderwijs/mondiale vorming voor basis- en voortgezet onderwijs

3. zie Lea Dasberg 1981

4. zie Robin Richardson 1974

5. zie Ben Schennink 1973

6. INVRO staat voor Introductie en Integratie van Vredesonderwijs/Mondiale Vorming in het Voortgezet Onderwijs en is een project van het Polemologisch Instituut Groningen en het Studiecencentrum voor Vredesvraagstukken Nijmegen.

Geraadpleegde en aanbevolen literatuur over mondiale vorming

Robin Richardson, *Tensions in World and School*. An outline of current controversies, in: *Bulletin of Peace Proposals*, 5 1974, p. 263-273

Ben ter Veer, *Mondiale Vorming in het onderwijs*, in: *Internationale Spectator*, 3 1979

Chris Bartelds (red.), *Mondiale Vorming in het onderwijs*, Polemologisch Instituut, Rijksuniversiteit Groningen, 1980

Chris Bartelds en Paul van Dellen, *Vredesopvoeding. Mondiale vorming in het onderwijs*, in: *Intermediair*, 12-10-1979

in: Evers, P. en Tromp, H.: *Tussen Oorlog en Vrede*, Amsterdam, 1980

Ben Schennink en Johan van Straalen, *Projektboek Welvaart: Welzijn?*, INVRO Studiecencentrum voor Vredesvraagstukken, Nijmegen, jan. 1982

Ben Schennink, *Lezing ABOP-avond over Vredesonderwijs* (niet gepubliceerd stencil)

Ben Schennink, *Leerkrachten en wereld-politiek*; verslag van een onderzoek naar wat onderwijzers en leraren in het VO (lbo en havo/vwo) doen aan wereldpolitieke vorming op school, hun wensen en problemen op dit gebied, Nijmegen, Studiecencentrum van Vredesvraagstukken, 1973

Henk Gerritsma, Jan de Jong en Jaap Koole *Vredesonderwijs is niet vanzelfsprekend*, in: *Verbum*, jrg. 48, nr. 1, jan. 1981, pag. 37-58
Jan Rutges, *Mondiale Vorming, waar gaat het om?* (niet gepubliceerd); lezing Utrecht 17-4-'82

Lea Dasberg *Pedagogiek in de Schaduw van het jaar 2000, of Hulde aan de hoop*, Boom, Meppel/Amsterdam, 1980

Bram van der Lek, *Over eerlijke opvoeding*, of: géén hulde aan de valse hoop. Een antwoord aan professor Lea Dasberg, in: *De Gids*, 1980, pag. 573-584

Lea Dasberg, *Op hoop van wegen*, aan Bram van der Lek. In oprechte waardering, in: *De Gids*, 1981, nr. 9/10, pag. 539-547

Theo Jansen en Anne-Ruth van Kammen, *Tussen disciplineren en vrijblijvendheid*; een dilemma in open projektonderwijs, in: *Over Vernieuwing*, jrg. 2, nr. 2, febr. 1982

Theo Jansen en Anne-Ruth van Kammen, *Themakeuze in open projektonderwijs*, Purmerend, 1982.

Ervaringen van een projektdocent

Gebaseerd op gesprekken met projektdocenten

Zo'n vijf maanden geleden werd ik door twee kollega's gevraagd lessen in te leveren en mee te doen met een projekt in de vierde klas. Ik stond daar nogal aarzelend tegenover. Al twaalf jaar geef ik les op het Nijmeegse Dominicus College, een als degelijk bekend staand lyceum, en altijd heb ik mijn vak zeer serieus genomen. Het is mijn overtuiging dat geen van mijn lessen economie gemist kan worden, wil je als leerling een kans maken op het eindexamen. Soms heb ik mezelf hiervoor het recht op ziek zijn onzeggd. Dat ik uiteindelijk toch besloten heb mee te doen kwam vooral omdat ik ook wel eens iets nieuws, iets anders wilde proberen. Verschillende kollega's waren me al voorgegaan en bleken redelijk enthousiast over dat projektonderwijs. Ze zeiden dat je de leerlingen er toch wel iets mee kon leren. Weer andere kollega's, waaronder vooral de wat oudere, maar ook een enkele jongere, blijven het echter beschouwen als hobbyistisch geneuzel. Ze weigeren halstarrig elke medewerking aan het projekt. Mijn besluit om mee te doen werd door hen laetdunkend ontvangen; spottende opmerkingen en zelfs openlijke afkeuring werden mijn deel. Dat nam ik op de koop toe; deze kollega's bleken een andere opvatting over lesgeven te hebben.

Vorbereiding

Over de voorbereidingen wil ik kort zijn. Samen met elf andere docenten is er gepraat over doelstellingen, projekttopzet, roosters, begeleiding en dergelijke. We besluiten tot een open projekt met als tema grondstoffen. Een open projekt betekent dat leerlingen groepsgewijs een eigen onderwerp kiezen, dat te maken heeft met het projekttema. Ze verzamelen informatie over dat onderwerp, verwerken die informatie en presenteren een soort eindprodukt aan de klas (bijvoorbeeld lied, rollenspel, diskussie).

Er blijken achttien lesuren beschikbaar te zijn, verspreid over twee maanden. Samen met een docent aardrijkskunde ben ik begeleider van één vierde klas. Voor ons allebei is het de eerste keer. Het projekt is verdeeld in vier fasen: introductie, informatie verzamelen, informatie verwerken en presentatie.

Introductie

Een beetje gespannen stap ik de klas binnen. De docent aardrijkskunde is er al. Ik ben erg benieuwd hoe de leerlingen zullen reageren op het projekt. Bovendien voel ik me wat onwennig omdat het deze keer niet over economie zal gaan.

Als begeleiders hebben we vragen voorbereid, die de leerlingen in groepjes moeten beantwoorden. Het vormen van groepjes neemt veel tijd in beslag en verloopt chaotisch, de discussies zijn zeer rommelig met veel geschreeuw. Maar de resultaten vallen me erg mee: bijna alle leerlingen zijn positief over het projekt. 'Interessant, je leert er veel', 'weer eens wat anders', 'beter als al die stomme vakken' of 'dan nog liever wiskunde'. Ik aarzel even of ik de laatste opmerking vleidend moet opvatten of niet.

In de introductiefase moeten de groepjes een eigen onderwerp kiezen. Twee groepen lukt dat niet zo snel, de andere drie hebben vrijwel onmiddellijk een onderwerp. Olie, tabak, verdovende middelen. De twee docenten die het projekt coördineren hebben hiervoor gewaarschuwd. Omdat dit zo snel gebeurt is het gevaar aanwezig dat zo'n groepje een tijdlang met dat onderwerp bezig is, er daarna niets meer in ziet en naar een ander onderwerp wil overstappen. De groep olie bijvoorbeeld wil zich specifiek richten op olie in Venezuela. Reden daarvoor is dat de vader van één van de leerlingen daar vroeger in de olieindustrie gewerkt heeft. Als begeleider merk ik op dat de groep wel eens in moeilijkheden kan komen met het verzamelen van informatie. Het onderwerp olie in Venezuela is immers niet aktueel te noemen zodat er niet veel informatie over te vinden zal zijn. Toch zet de groep haar ideeën door. Mijn kollega aardrijkskunde heeft hier achteraf wat moeite mee; 't is inderdaad wel even overschakelen.

Informatie verzamelen

De fase van informatieverzamelen duurt 6 projektlessen. Ook de andere groepjes hebben nu een onderwerp: kernenergie, steenkool (werkloosheid in Limburg), olie in Venezuela, tabak en verdovende middelen. In deze fase zijn de leerlingen veel afwezig. Ze zijn in het dokumentatiecentrum van school of in de stadsbibliotheek, ze doen een onderzoekje bij een instantie of ze nemen iemand een interview af. Als ik ze al in de klas zie, zijn ze druk bezig gegevens te verwerken of nieuwe stappen voor te bereiden. Als begeleiders krijgen we weinig vat op wat er nou precies gebeurt in de verschillende groepen. Nooit eens stapt een groep op ons af met opmerkingen of vragen, ook niet als er problemen zijn. Onze onervarenheid met de rol van begeleider speelt hierin ook een rol. Teveel blijken we geneigd te zijn tot passief afwachten tot een groep naar ons toekomt. Te weinig bereid onze eigen nek uit te steken door een aktieve opstelling.

Toch begin ik me af te vragen in hoeverre ik niet overbodig ben. Later pas, als ik het zelfde probleem hoor bij andere docenten, begrijp ik dat leerlingen zo reageren vanuit hun ervaringen met de alledaagse schoolpraktijk. Dan mogen ze niks, moeten stil zijn en luisteren, de docent bepaalt helemaal wat er gebeurt. Nu, in het projekt, grijpen ze de kans om zelfstandig iets uit te zoeken, zonder bemoeienis van een docent. Achteraf blijken de leerlingen onze passieve houding heel positief te waarderen. Waar wij ons overbodig voelen, ervaren zij juist een grote vrijheid van handelen.

Informatie verwerken

De fase van informatie verwerken bestaat uit 4 lessen. Twee groepjes blijken nog niet toe te zijn aan het verwerken van hun informatie. De groep drugs moet nog iemand buiten school interviewen, de groep kernenergie wacht nog steeds op aangevraagde informatie. Als begeleiders willen we een beter idee krijgen van de stand van zaken bij de verschillende groepen. We stellen daarom voor op het eind van deze fase met elke groep apart een gesprek te hebben over hun bezigheden. In de klas wordt dit voorstel aangenomen 'als het maar niet teveel tijd kost'. Elk gesprek duurt ongeveer 20 minuten. Hieruit blijkt:

- dat de meeste groepen nog niet nagedacht hebben over een manier van presenteren;
- dat de groep tabak geen zin meer heeft omdat ze tabak hebben van hun onderwerp;
- dat de groep drugs uit elkaar gevallen is 'want die andere twee doen niks';
- dat de groep olie in Venezuela al enkele lessen op dood spoor zit omdat ze geen informatie kunnen vinden;
- dat de groep kernenergie vrijwel klaar is.

In overleg met de klas wordt daarop besloten de geplande presentatielessen te gebruiken voor het verwerken van de informatie. Voor de presentatie kiezen we een avond uit. De groep drugs, die uit elkaar gevallen is, kan dan gescheiden presenteren. De groep tabak en de groep olie in Venezuela kunnen zich vooral richten op wat wel gedaan is, hoe onvolledig ook, en de klas duidelijk maken wat de problemen zijn geweest.

Presentatie

Voor de presentatieavond hebben we het muzieklokaal uitgekozen. De sfeer is prima. De leerlingen hebben zelf voor koffie, thee en drankjes gezorgd. Er zijn koekjes en één groep heeft zelfs twee appeltaarten meegenomen. In één groepje wordt wat gespannen gelachen.

De groep *kernenergie* start de avond met een uiteenzetting over de werking van een kerncentrale, over het nut van kernenergie en de gevaren daarvan. Ze blijken zelf fel tegenstander te zijn en onderstrepen dit met een eigen anti-kernenergielied. Het refrein wordt door de hele klas meegezongen.

Tabak blijkt gestruikeld te zijn over de verschillende ideeën die er binnen de groep leefden. Als dit uitgelegd wordt kan de klas goed de motieven begrijpen om niet door te gaan. Desondanks blijkt de groep over veel informatie te beschikken en de klas hiermee te kunnen boeien. De sfeer in de klas wordt er nog beter door.

Olie in Venezuela heeft op het laatste moment nog veel extra werk verzet. Vanwege een gebrek aan informatie hebben ze toch voor een verbreding van hun onderwerp gekozen, namelijk politieke macht van de OPEC. In een betoog wordt de afhankelijkheid van de Westerse wereld

uiteengezet ten opzichte van de olielanden. Van de klas krijgt de groep kritiek dat ze geen aandacht heeft besteed aan de invloed van de multinationals.

Steenkool blijft steken in een technisch verhaal over het ontstaan van steenkool en de mogelijkheden van de moderne mijnbouw. Dat ze hun onderwerp niet in relatie gebracht hebben met de werkloosheid in Limburg levert de groep gelach en boegeroep op.

De laatste groep is *drugs*. Deze groep is in de loop van het project uit elkaar gevallen in alcohol en hard drugs. Bij de voorbereiding van de presentatie hebben ze onderling contact opgenomen over de manier van presenteren. Beiden doen ze dan ook hetzelfde: een persiflage op de hulpverlening aan verslaafden. Het basisidee is dat de verslaafde heel gezonde en de hulpverlener heel vreemde motieven kan hebben voor zijn gedrag. Het komische rollenspel heeft een soort slapstick effect op de klas. Het wordt gezien als een prima afsluiting van de presentieavond en daarmee van het project. Aan discussie achteraf heeft niemand behoefte. Er wordt nog wat nagepraat en een pilsje opengetrokken. Maar de meeste leerlingen willen toch vrij snel naar huis. Tenslotte is het de volgende dag weer gewoon school met een proefwerk Duits.

Opnieuw ekonomie

Ik ben blij dat het project afgelopen is. Het heeft me erg in beslag genomen en veel extra tijd gevraagd. Bovendien lig ik nu flink achter met de stof op mijn kollega ekonomie die ook in de vierde lesgeeft, maar niet meedeelt met het project.

Maar ik heb ook een gevoel van spijt dat het voorbij is. In het project heb ik een aantal dingen meegemaakt, die nieuw voor me waren. Ik denk daarbij vooral aan het samen met een andere docent in de klas staan, zodat je elkaar bezig kunt zien en daarna erover kunt praten. Maar ook is tijdens zo'n project de relatie met leerlingen anders, veel persoonlijker dan in mijn lessen. Ik heb leerlingen op een andere manier leren kennen en zij mij ook.

Terugkeren naar mijn vak spreekt me wel aan maar tegelijkertijd ook weer niet. Terwijl er toch eigenlijk niets boven ekonomie gaat?

De verstoorde rust

Zes jaar projektonderwijs op een degelijk lyceum



Leerlingen moeten snel en grondig klaargestoomd worden voor het eindexamen. In één keer moeten ze slagen, liefst met hoge cijfers. Dat is de gangbare norm in het onderwijs, de norm waaraan elke school getoetst wordt. Een school die aan deze norm voldoet bouwt een reputatie op van degelijk en betrouwbaar. Zo'n reputatie kan het voor ouders aantrekkelijk maken hun kinderen naar die school te sturen. En dat is belangrijk, zeker nu het leerlingenaantal de laatste jaren voor sommige scholen schrikbarend terugloopt. Want minder leerlingen betekent ontslag voor leerkrachten.

De school dient wel op de juiste manier gestructureerd te zijn. Het is immers niet gemakkelijk om te kunnen voldoen aan zo'n norm. Docenten en leerlingen moeten bereid zijn hard te werken. Eenzijdig komt de nadruk te liggen op cognitieve prestaties. Van vormingsdoelen in het onderwijs heeft opeens niemand gehoord. En anders zijn er nog vakken als maatschappijleer en godsdienst om de andere vakken te verontschuldigen. Want die hebben geen tijd. Het wordt de taak van de docent de leerlingen erdoorheen te slepen, van vijfjes zesminnetjes maken.

De ijzeren wet waaraan iedereen dient te gehoorzamen is *rust*. Want verstoring van rust en orde op school heeft een negatieve invloed op de prestaties van de leerlingen. Zes jaar geleden werd de rust op het Nijmeegse Dominicus College verstoord. Enkele docenten voerden een klein en kortdurend projekt uit in de tweede klas. De reputatie van de school leek een barstje opgelopen te hebben. Nu, in dit schooljaar, draaien docenten en ouders projecten in de brugklas, de tweede, derde en vierde klas. Het barstje heeft tot een nieuwe reputatie geleid. Het Dominicus College als een school waar projektonderwijs een vast onderdeel is geworden van het programma. Een school waar docenten en schoolleiding niet alleen gehoord hebben van vormingsdoelen in het onderwijs, maar er ook daadwerkelijk gestalte aan proberen te geven.

Toch is het geen gladdere ontwikkeling geweest op het Dominicus College. Niet iedereen stond te juichen bij de nieuwe reputatie van de school. De tegenslagen die hiervan het gevolg waren, werden vooral geïnkasseerd door een kleine groep docenten, de projektgroep. Deze heeft een belangrijke rol gespeeld in de ontwikkeling van het projektonderwijs. De projektgroep organiseerde, leerde en vroeg zich af hoe het verder moest. In dit artikel wordt daarvan verslag gedaan. Een verslag van zes jaar projektonderwijs op een degelijk lyceum.

Een voorzichtige start

Verschillende mensen uit het onderwijs werden in 1975 door het Studiecentrum voor Vredesvraagstukken te Nijmegen geraadpleegd over de mogelijkheid meer aandacht te besteden aan mondiale problemen op hun school. Het Studiecentrum was bezig met de voorbereiding van een projekt, dat scholen op dit punt zou kunnen begeleiden: het INVRO-projekt. Eén van die geraadpleegde mensen was de toenmalige rektor van het Dominicus College, die belangstelling bleek te hebben. INVRO zou op zijn school kunnen beginnen met mondiale vorming.

Het Dominicus College was daarmee voor INVRO de eerste school om de eigen ideeën in praktijk te brengen. Deze ideeën waren toen nog tamelijk globaal: een experiment mondiale vorming op school beginnen met docenten als uitvoerders en twee medewerkers van INVRO als begeleiders. Gevolg zou moeten zijn dat mondiale vorming een vaste plaats op school zou verwerven.

Vooraf de vaste plaats op school (integratie van mondiale vorming) stond centraal. Om de kans daarop zo groot mogelijk te maken wilde INVRO niets van buitenaf opleggen. De wensen en mogelijkheden van docenten vormden het uitgangspunt. Verder zou het experiment weliswaar bescheiden, maar niet geïsoleerd in één vak gestart moeten worden.

Het voorbereiden van een projekt bleek moeizame arbeid. Gevangen in een structuur van vakkenonderwijs kostte het ieder duidelijk moeite om een idee te ontwikkelen, dat de grenzen van één vak overschreed. Bovendien hadden de docenten tijd nodig om elkaar te leren kennen en waren de Invro-medewerkers nog onervaren op het gebied van begeleiding. Toevallig zou er in februari een toneelstuk opgevoerd worden voor de tweedeklassers. Het toneelstuk ging over de rol van de hebzucht in ons leven, en dat gaf de doorbraak. De projektgroep besloot hierop aan te sluiten en zo werd het Hebbesprojekt² ontwikkeld. In de weken na het toneelstuk besteedden verschillende vakken vanuit hun eigen vakgebied aandacht aan de rol van de hebzucht. Zo ging Latijn in op de veroveringstochten van de Romeinen, terwijl natuurkunde het had over energieverstopping. Het projekt werd afgesloten met twee werkdagen, waarin de leerlingen naar aanleiding van het toneelstuk een eigen onderwerp konden uitwerken.

Terugblikkend vonden de projektgroep en de deelnemende docenten het Hebbesprojekt geslaagd. Wel kon er het volgend jaar nog

veel verbeterd worden aan opzet en inhoud. Men realiseerde zich ook, dat men door moest gaan om echt iets te bereiken. Mondiale vorming mocht niet beperkt blijven tot een enkel project in de tweede klas. Het leek nog te vroeg om een project op te zetten in een andere klas. Eerst konsolideren; opnieuw een project in de tweede klas, maar dan beter. Omdat de voorbereiding van het Hebbesproject zoveel tijd en energie had gekost vroeg de projectgroep voor het schooljaar '77-'78 twee taakuren³ aan bij de schoolleiding en kreeg ze ook.

Verbetering van Hebbes leverde het Agressieproject⁴ op. Meer docenten van meer verschillende vakken werkten er aan mee. Zo besteedde Geschiedenis 13 lessen aan 'Agressie tijdens de ontdekking van Midden- en Zuid-Amerika'. Nederlands 6 lessen aan 'Krant en agressie', Latijn 8 lessen aan 'Slavernij in de Romeinse tijd', Wiskunde 2 lessen aan 'Agressie in het verkeer', enzovoort. Ook nam een tweetal ouders vanuit de ouderraad deel aan de voorbereiding en uitvoering van het project en legitimeerde daarmee het project naar hun achterban. In het Agressieproject werden veel fouten uit het Hebbesproject voorkomen (en weer nieuwe gemaakt), wat de projectgroep als aanmoediging opvatte om door te gaan.

Ondanks de afwachtende en soms laetdunkende houding van verschillende collega-docenten had de projectgroep haar positie in twee jaar tijd flink versterkt. Een nog korte traditie van een mondiaal vormingsproject in de tweede klas, zeventien deelnemende docenten, twee deelnemende ouders en twee taakuren. Hiermee beschouwde men de introductiefase als afgesloten. De projectgroep wilde verder, wilde nu ook uitbreiding naar de derde klas. INVRO stelde hiervoor tijdelijk acht taakuren beschikbaar; de schoolleiding bleef niet achter en verhoogde het aantal taakuren van twee naar vier.

De verbreding

Wat verstaan we nu eigenlijk onder mondiale vorming? Wat willen we er bij de leerlingen mee bereiken? In de loop der jaren werden deze vragen herhaaldelijk gesteld. Ze drukten momenten van bezinning uit; ze drukten ook uit dat mondiale vorming geen pasklaar gegeven was. Mondiale vorming was nooit helemaal af. De algemene doelstelling: kritische bewustwording van de grote wereldproblemen en die in verband brengen met de eigen beleavingswereld, kon nooit helemaal bereikt worden. In die momenten van bezinning ging het erom de algemene doelstelling zo concreet mogelijk per project in te vullen. Een project werd gemaakt door de meewerkende docenten, ouders en leerlingen. En elk jaar opnieuw moest zo'n project kritisch bekeken en verbeterd worden, moest de vernieuwing vernieuwd worden.

Het begin van het schooljaar '78-'79 was zo'n moment van bezinning voor de projectgroep. Vakkensamenwerking zoals het Agressieproject in de tweede klas, liet nog weinig ruimte voor de leerlingen om zelfstandig met iets bezig te zijn. Leerlingen bleken vaak nauwelijks verschil te zien tussen een projektles en een gewone klassikale

les. Ze zouden de gelegenheid moeten krijgen om op een eigen manier aan een eigen onderwerp te kunnen werken. Voor de derde klas koos de projectgroep daarom voor een open project⁵ met als thema Welvaart-Welzijn⁶. Het tema kreeg een zogenaamd paraplu-karakter: binnen het kader van Welvaart-Welzijn konden de leerlingen een eigen onderwerp kiezen. Docenten zouden begeleiders worden. De voorbereidingen van dit nieuwe project waren tijdsintensief en moeilijk. Wat wisten de medewerkende docenten zelf af van Welvaart-Welzijn? En wat betekende het om geen docent maar begeleider te zijn in de klas? Verschillende bijeenkomsten werden hieraan besteed.

Het project zelf motiveerde echter de tijd en moeite van de voorbereidingen. Voor de begeleiders was het een geheel nieuwe vorm van onderwijs geven, voor de leerlingen een nieuwe vorm van onderwijs krijgen. Beiden waren na afloop enthousiast.

De organisatie en coördinatie van het project Welvaart-Welzijn maar ook van het Agressieproject lag in handen van de projectgroep. Tegen het einde van het schooljaar achtte deze groep continuering alleen mogelijk wanneer er betere faciliteiten zouden komen. De inzet die gevraagd werd van de docenten uit de projectgroep was te groot om zo door te kunnen gaan. Op verzoek van de projectgroep schreef de schoolleiding daarop een algemene docentenvergadering uit, waar een aantal belangrijke konklusies op tafel kwam:

1. Ruim 70% van de docenten was bereid mee te werken aan de projecten op school.
2. Het aantal taakuren van school werd verhoogd van vier naar acht.
3. De 2%-regeling, die inhield dat alle docenten 2% van hun lestijd ter beschikking zouden stellen aan het project.

Een andere belangrijke ontwikkeling in het schooljaar '78/'79 hing samen met de groeiende behoefte vanuit de projecten aan een goed documentatiecentrum. Tot op dat moment was er slechts een buiten de school staande bibliotheek, die als schoolbibliotheek functioneerde. Met name het tekort aan actuele informatie daar, had bij leerlingen tot grote moeilijkheden geleid om informatie rond hun onderwerp te verzamelen.

In september '79 werd het LED officieel geopend, het Lees- en Documentatiecentrum. Vooral vanwege de actuele dokumentatie die daar werd bijgehouden was het LED een onmisbare faciliteit binnen de school, zeker voor de projecten.

Aan de voorbereiding van het LED hadden 5 ouders meegewerkt; om het LED draaiende te houden werkten 25 ouders mee.

De school stelde 4 taakuren beschikbaar voor coördinatie van de werkzaamheden.

Het LED draait nog steeds en is enorm waardevol voor de projecten én de vakken. Bovendien diende de schoolleiding rechtstreeks een subsidieaanvraag in bij de NCO voor acht taakuren (die toegekend werd); daarmee maakte de school zich los van de op dat moment nog aanwezige – maar tijdelijke – INVRO-subsidie.

Stroomversnelling

Nu het overgrote deel van de docenten zich zo duidelijk had uitgesproken voor kontinuering van de projecten werden de mogelijkheden voor '79-'80 aanzienlijk uitgebreid. Opeens leek het projectwerk in een stroomversnelling terecht gekomen. In de vierde klas kon nu ook een project starten, een open project met als thema Grondstoffen. In het tweedeklasproject lasten de docenten een open fase in van 8 lessen. De naam van het project werd veranderd in Macht-Mag 't? Een opvallende ontwikkeling vond er plaats in de brugklas. Onafhankelijk van de projectgroep vatten de mentoren van de brugklas het plan op om tijdens de studielessen een project te draaien. Het werd een wat verbrokkeld project. Elke mentor stelde iets op naar eigen idee en met uiteindelijk zeer wisselend succes. Toch vormde het een bewijs, dat het 'positieve' denken over het projectwerk overgeslagen was naar de hele school. Het aantal meewerkende docenten was dat schooljaar zo groot, dat niemand in meer dan één project hoefde te begeleiden. Ook het aantal ouders was gegroeid. In de verschillende klassen werkten in totaal elf ouders mee als begeleider/ster.

INVRO ging dat jaar een meer teruggetrokken rol spelen. Nog één medewerker bleef over, die zich niet meer met de begeleiding van het uitvoerend werk bezig hield. Voor het nieuwe project in de vierde klas werd echter nog een uitzondering gemaakt. Invro bleef lid van de projectgroep. Verder ging Invro zich bezighouden met evaluatie: welke effecten hebben die projecten eigenlijk bij leerlingen?⁷

In april 1980, het einde van het schooljaar maakte de projectgroep de balans op. De tendens naar open projecten moest doorgezet worden. In de voorbereiding van de begeleiders moest een zwaardere aksent komen te liggen op de verhouding begeleider/ster-leerling. Uit de evaluaties van de afzonderlijke projecten bleken de begeleiders meer behoefte daaraan te hebben, dan aan een inhoudelijke voorbereiding op het projecttema. Men vond de begeleiding van groepjes leerlingen vaak moeilijk, wist niet wat men moest doen. Tegelijkertijd realiseerde de projectgroep zich, dat alles wat tot dan toe over projektonderwijs/mondiale vorming was geschreven, bestemd was voor ouders, ouderraad, docenten, schoolleiding en begeleiders. Met als gevolg dat leerlingen eigenlijk de minst geïnformeerde groep waren voor vragen als: 'Wat zijn de doelstellingen van mondiale vorming?', 'Waarom projektonderwijs?' Om deze reden besloten twee koördinatoren en de INVRO-medewerker op het eind van het jaar nog het *Projektboek voor leerlingen* te schrijven. Niet alleen bovenstaande vragen moesten daarin beantwoord worden, maar ook moest uitgelegd worden hoe een project was opgezet, welke mogelijkheden er voor leerlingen waren en wat er van leerlingen verwacht werd. Het Projektboek voor leerlingen zou het komend jaar aan alle leerlingen van tweede, derde en vierde klas uitgedeeld worden. De schoolleiding bleek bereid dit te bekostigen.

In de nieuwe subsidie-aanvraag naar het NCO vroeg de projectgroep boven de acht taakuren van het vorig jaar vier extra taakuren

aan. Dit werd gemotiveerd door te verwijzen naar enerzijds de meer teruggetrokken rol die INVRO ging spelen, anderzijds de taakverzwaring van het coördinatiewerk. Niet alleen breidden de projecten zich uit, maar er kwamen ook nieuwe werkzaamheden bij: bijscholen van begeleiders, intensievere medewerking van ouders, experimenten met leerlingparticipatie en bevorderen van de integratie binnen de school.

De grenzen

Schitterende plannen, gebaseerd op een realistische analyse. Veel van deze plannen zouden ook waargemaakt worden in het schooljaar '80-'81. Maar ook tekende zich in het begin van het jaar al een omslag af. Uit een peiling onder alle docenten van de tweede, derde en vierde klas bleek dat er niet genoeg begeleiders/sters waren om de projecten te kunnen draaien. Deels veroorzaakt door de gedwongen afvloeiing⁸ van een aantal projectminded docenten, deels ook door de veranderde opstelling van enkele docenten die na één jaar projectervaring toch maar liever gewoon hun vaklessen wilden geven en niet meer met de projecten wilden meewerken. Voor de projectgroep begon het jaar in mineurstemming. Schrappen van één van de projecten was de onmiddellijke konsekwentie. Opeens moest een stap terug gedaan worden. Vanwege de langere traditie en daarmee een zekere verworvenheid van het tweede- en derdeklasproject werd het vierdeklasproject geschrapt, althans als open project. Want men besloot direkt de mogelijkheid van een alternatief te onderzoeken in de vorm van een vakkensamenwerkingsproject. Van verschillende kanten bleek daarvoor belangstelling te zijn; ook enkele docenten die zich tot dan toe afzijdig of zelfs negatief t.a.v. het projectwerk hadden opgesteld, wilden eraan meewerken. Zo ontstond het Allochtonenproject.



Voor de begeleider/ster van de projecten in de tweede en derde klas werd een scholingsavond georganiseerd. Deze scholing was bedoeld om meer inzicht te geven in de taak en het gedrag van de begeleiding en werd verzorgd door INVRO. Bijna alle begeleiders/sters waren achteraf zeer te spreken over deze manier van voorbereiden.

Dit jaar waren voor het eerst leerlingen aanwezig op de vergaderingen van de verschillende projecten. De begeleiders van het derdeklasproject waren hiermee begonnen, hoewel er aanvankelijk enige weerstand was om leerlingen de vergaderingen te laten bijwonen. Over het algemeen bleken de leerlingen zeer gemotiveerd voor het project. Achteraf vonden begeleiders en leerlingen de inbreng van de leerlingen essentieel en onmisbaar. Vooral het functioneren van de begeleiding brachten zij vaak ter discussie.

Verschijnselen van projectmoeheid ontstonden middenin het schooljaar. Wezenlijk veranderde er weinig op school, terwijl er keihard gewerkt moest worden. Alle werk kwam op de schouders van de projectgroep terecht. En steeds weer die zeurproblemen. Elk jaar opnieuw het touwtrekken om een projectrooster rond te krijgen en het zoeken naar voldoende docent-begeleiders. De projecten konden draaiende gehouden worden, maar een perspectief op verdere integratie in de school leek er niet te zijn.

De projectgroep besloot zich op de eigen situatie te bezinnen. Resultaat van deze bezinning was een inventarisatie van knelpunten en de wetenschap zo niet verder te kunnen. De voltallige schoolleiding werd uitgenodigd om mee te denken. Uit een viertal gesprekken bleek, dat de schoolleiding zich zeer positief opstelde voor het projectwerk. Kort daarop ging er een brief uit naar alle docenten, waarin de 2%-regeling bindend⁹ verklaard werd (elke docent zou 2% van zijn of haar lestijd ter beschikking moeten stellen van het projectwerk op school); bovendien wilde de schoolleiding verruiming van de roostermogelijkheden voor de projecten onderzoeken. In de toekomst wilde de schoolleiding niet alleen een formele, maar ook een daadwerkelijke verantwoordelijkheid voor het projectwerk dragen. De konrektor brugklas, tweede klas en de konrektor derde en vierde klas zouden hierop aangesproken kunnen worden.

Een gemeenschappelijke konklusie van projectgroep en schoolleiding was tot slot, dat het projectwerk geen geïsoleerde plaats in het totale schoolgebeuren mocht blijven innemen. Konkretisering van deze algemene konklusie zou gezocht moeten worden in een nauwere aansluiting van het projectwerk bij bestaande schoolstructuren en -activiteiten. En omgekeerd.

De projectgroep vatte haar taak weer op. Ze concentreerde zich op verdieping van de projecten en verbetering van de voorwaarden. Daarbij werd gedacht aan scholing voor begeleiders/sters, uitbreiding van leerlingparticipatie, geregeld overleg met brugklasmentoren, maar ook aan het rouleren van koördinatorfuncties en het schrijven van de nieuwe subsidieaanvraag.

De nieuwe stijl

Enkele docenten bleven hardnekkig tegenstand bieden tegen de projecten, meestal via afgeleide zaken. Het schooljaar '81-'82 startte onmiddellijk met verhitte discussies over de 2%-regeling. Mocht de schoolleiding die 2%-regeling wel opleggen aan alle docenten en waren zij dan verplicht 2% van hun lestijd in te leveren ten behoeve van het project? Tot op hoog nivo werd dit uitgezocht, totdat opnieuw een algemene docentenvergadering zich moest uitspreken vóór behoud van de 2%-regeling. Tegelijkertijd was deze tegenstand zo'n beetje het enige wapenfeit in het hele schooljaar. De projecten zelf draaiden goed, té goed eigenlijk. Jarenlange ervaring stelde begeleiders en vooral koördinatoren in staat om elk project geolied te laten draaien. Tijdens vergaderingen van de projectgroep, waar dus de koördinatoren van de verschillende projecten samen met een INVRO-medewerker bijeen zaten, werden de projecten voorbereid. Plannen maken, vernieuwingen bespreken, vooruitlopen op moeilijkheden en mogelijke vragen drie keer beantwoorden. Met als gevolg een soepele organisatie van de projecten, die ertoe leidde dat de begeleiders een tamelijk passieve rol opgedrongen kregen. Bij elk project werden de begeleidersvergaderingen droog en vervelend. Er was geen vuur, geen creativiteit meer te bespeuren; het enthousiasme van leerlingen voor het project vond geen klankbord. Na verloop van tijd – de projecten zaten in de eindfase of waren al afgesloten – realiseerde de projectgroep zich, dat hun centralistische aanpak wel eens de oorzaak kon zijn van de passiviteit van de begeleiders. Een centralistische aanpak die door de jaren heen noodzakelijk was gebleken met het oog op de continuïteit en kwaliteit van het projectwerk.

Immers, op school was geen groep of persoon te vinden die zich voor die continuïteit en kwaliteit verantwoordelijk voelde; al jaren stond daarvoor alleen de projectgroep garant met goede projecten als resultaat, maar de hierdoor opgeroepen passiviteit van begeleiders vormde een schaduwzijde. Het project was geen project meer van begeleiders; voor hen was alles al geregeld, zij hoefden alleen uit te voeren. De projecten moesten weer in handen genomen worden door de uitvoerders zelf. En dit streven zou parallel lopen met het integratieperspektief; nauwer aansluiten bij bestaande schoolstructuren en activiteiten.

Zowel in de brugklas als in de derde klas waren hiervoor directe mogelijkheden aanwezig. In de brugklas ging het eigenlijk al zo, omdat de mentoren van de brugklas zelf het initiatief tot een project genomen hadden. Afgelopen schooljaar was dat project minimaal begeleid door twee koördinatoren uit de projectgroep. Voor het schooljaar '82-'83 kon één van de mentoren als koördinator gevraagd worden, waarmee ook de koördinatie overging in handen van de mentorengroep. In de derde klas werd aansluiting gezocht bij een sinds jaren bestaande schoolactiviteit, namelijk begeleiding bij studie- en beroepskeuze. De projectgroep besprak deze mogelijkheid met de meewerkende docenten en ouders van het derdeklasserproject Welvaart-welzijn, en ook met de verantwoordelijke docenten van de studie- en beroepskeuzebegeleiding. Iedereen reageerde

erg positief op dit voorstel en bleek bereid de verschillende kanten ervan te onderzoeken. De noodzakelijke faciliteiten bleken aanwezig te zijn: de mentoren van de derde klas konden taakuren krijgen voor de coördinerende werkzaamheden. Het project kreeg, in aansluiting op studie- en beroepskeuzeproblematiek het thema 'Keuzevrijheden'.

Hiermee heeft de projectgroep een ontwikkeling in gang gezet die de eigen invloed op de projecten verkleint en de verantwoordelijkheid voor de organisatie, maar ook voor de continuïteit en kwaliteit bij de uitvoerders legt. Voorlopig is deze stap alleen gemaakt bij de projecten in de brugklas en derde klas; in de tweede en vierde klas draaien de projecten nog op de oude voet verder, al zal de 'nieuwe stijl' daar wel op inwerken. Het is een veelbelovende ontwikkeling op het Dominicus College, maar konklusies kunnen pas op het eind van dit schooljaar getrokken worden.

Noten

1. INVRO is een samenwerkingsproject van het Polemologisch Instituut te Groningen en het Studiecencentrum voor Vredesvraagstukken te Nijmegen. Het INVRO-project wil mondiale vorming introduceren en integreren in het voortgezet onderwijs. Het project is opgericht in '76, loopt door tot aug. '83 en wordt gesubsidieerd door de NCO (Nationale Commissie voor voorlichting en bewustwording ontwikkelingssamenwerking).

2. Het Hebbesproject is in '77 beschreven in 'Hebbes of kan het nou niet anders' (36 blz.); dit verslag is niet meer uit voorraad leverbaar.

2. Elke school krijgt, afhankelijk van het aantal leerlingen, taakuren ter beschikking gesteld door het ministerie. Deze uren zijn bestemd voor bijzondere taken buiten de lessen om.

4. Het Agressieproject is in '78 beschreven in 'Agressie in vakken' (29 blz.) dit verslag is niet meer uit voorraad leverbaar.

5. In een open project maakt het niet uit of geschiedenis, Duits of economie op het lesrooster staat. Leerlingen werken gedurende het hele project aan een eigen onderwerp.

6. Het project Welvaart-Welzijn is in jan. '82 beschreven in het projectboek Welvaart-Welzijn (135 blz.). Dit projectboek is wel uit voorraad leverbaar.

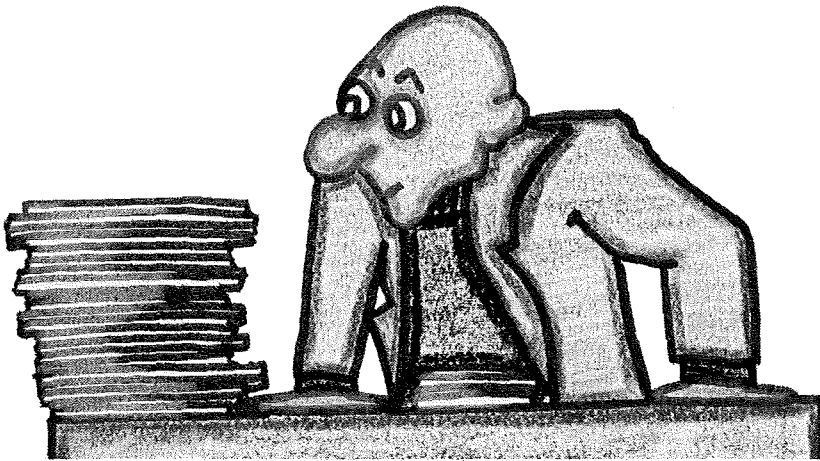
7. Onderzoek naar het effect bij leerlingen is uitgevoerd rond het Grondstoffenproject in de vierde klas. Een voorpublicatie heeft gestaan in Transaktie, juni '82, onder de titel: 'Leerlingen worden wijzer' (10 blz.). Ondertussen is het onderzoek afgerond en is het volledige rapport (123 blz.) onder dezelfde titel uit voorraad leverbaar.

8. Zoals vrijwel alle scholen heeft ook het Dominicus College te kampen met een teruglopend leerlingenaantal. Dit probleem heeft gedwongen ontslag van leerkrachten tot gevolg.

9. Tot dan toe was de 2%-regeling op een algemene docentenvergadering aangenomen, maar bleef de inlevering van lesuren afhangen van de persoonlijke bereidwilligheid van docenten.

Macht ... mag 't?

Een project op het Dominicus College stap voor stap gevolgd



Al een aantal jaren wordt er op het Dominicus College in alle 2e klassen een project Mondiale Vorming georganiseerd. Het thema van het project is Macht- Mag 't? De meewerkende docenten en ouders willen hiermee bereiken, dat leerlingen zich een mening vormen over het gebruik van macht op persoonlijk en maatschappelijk nivo. Het project vindt plaats in de maanden januari, februari, maart en is opgedeeld in twee fasen. Fase één noemen we de 'gesloten fase'. Door verschillende docenten wordt vanuit zijn/haar vak een bijdrage geleverd aan het projecttema. Het tweede gedeelte is de zgn. 'open fase'. Leerlingen werken hierin gedurende een 16-tal uren, plus twee hele dagen, zelfstandig in groepen aan een zelfgekozen onderwerp. Hoe zo'n project te werk gaat, wat voor knelpunten en leuke dingen zich in zo'n project voordoen, wordt in dit artikel beschreven.



Begonnen wordt met een beschrijving van de vaklessen, 'de gesloten fase'. Aan de hand van een voorbeeld zal de onderlinge samenwerking tussen een aantal vakken worden uitgewerkt. Hierna volgt een overzicht van de 'open fase'. Aan de hand van het projectrooster zullen de elkaar opeenvolgende activiteiten worden belicht. De open fase wordt besloten met de presentatie van de resultaten van het project door de leerlingen. Hierna volgt dan nog evaluatie. In een apart gedeelte zal worden ingegaan op het geheel aan organisatorische activiteiten die moeten worden verricht om het project van de grond te krijgen. Hierin zal ook aandacht worden besteed aan de samenwerking van docenten, de begeleidingsrol van de docenten en de houding die het project vraagt van de leerlingen. Regelmatig worden reacties gegeven van ouders, leerlingen en docenten op het project.

De start

'Het is al weer enige jaren geleden, dat wij een voorstelling uitbrachten waarin verschillende vormen van geweld werden behandeld. Aangezien er sindsdien weinig verbeterd is en dezelfde problemen ons bezig blijven houden brengen we opnieuw een stuk uit, waarin wij de jonge toeschouwers willen konfronteren met de toenemende vormen van agressie en onverdraagzaamheid in ons leven. Met vragen die ons dagelijks bezig zouden moeten houden. Is het mogelijk, zo stellen we, zoveel respect en inlevingsgevoel voor een ander of een ander standpunt op te brengen, de problemen zonder geweld op te lossen op school, in diskotheken, op straat, op het voetbalveld en noem maar op.'

Het bovenstaande vormt een gedeelte van de beschrijving die Theater Wim Zomer geeft van hun stuk 'Total Loss'. De beide docenten die verantwoordelijk zijn voor het opzetten van het project, de koördinatoren, kozen om bovenstaande reden deze voorstelling als start voor het project Macht-Mag't '81-'82. In de lessen Nederlands werden een aantal moeilijke scènes en de algemene lijn van de voorstelling besproken. Mede dankzij deze aanpak vormde de teaterproductie 'Total Loss' een geslaagde opstap naar de 'gesloten fase' van het project.

De gesloten fase

In de loop der jaren zijn de inhoudelijke bijdragen van de verschillende vakken steeds meer op elkaar afgestemd. Geprobeerd wordt de leerlingen een aantal aspecten van het thema macht te laten zien. Geprobeerd wordt ook deze aspecten niet als los zand aan elkaar te laten hangen, maar de onderlinge verbanden te tonen. Iets wat zoals gezegd in de loop der jaren in toenemende mate gestalte heeft gekregen.

Dat wil overigens niet zeggen dat het verzorgen van de vaklessen vlekkeloos verloopt. Niet alle vaksekties doen mee in de gesloten fase van het project en ook binnen de sekties is er verdeeldheid: sommige docenten doen mee, anderen niet en ook is men niet altijd bereid de onderlinge bijdragen op elkaar af te stemmen. Daarnaast bepalen de afzonderlijke docenten meestal zelf hoeveel tijd zij aan het project willen besteden. Dat

dit een bron van spanningen is, zal duidelijk zijn. De ene docent binnen de sekte doet (principeel) niet mee met het projekt en gaat door met het programma, de ander wel en besteedt er meer of minder tijd aan. Beiden dienen echter evenveel stof uit het jaarprogramma verwerkt te hebben wanneer er een gemeenschappelijk proefwerk is gepland. Sommige sekties doen in hun vakken iets extra, los van het 'normale' programma, andere schuiven zo met hun jaarprogramma dat onderwerpen die goed aansluiten bij het projekttema behandeld worden in de tijd van de vaklessen. Biologie bijvoorbeeld haakt aan bij het projekt met het onderwerp diergedrag. Zij vergelijkt hierin o.a. macht en agressie in het diergedrag met macht en agressie in de menselijke samenleving.

Een voorbeeld van *vakkensamenwerking* is die tussen aardrijkskunde, Nederlands en katechese. In de lessen aardrijkskunde was de betreffende docent toe aan het onderwerp Midden-Amerika. Hij vond hierin een goede mogelijkheid voor aansluiting bij het projekttema. Hij koos voor de revolutie in Nicaragua en de door de Sandinistische regering gestarte alfabetiseringskampagne. In de lessen aardrijkskunde werd hierop aandacht besteed aan de macht van de V.S. over Midden-Amerika (de achtertuin van de V.S.) en dan met name Nicaragua, de machtsuitoefening door het diktatoriale Somoza-bewind en de wijze waarop het volk van Nicaragua aan die macht een einde maakte. Gebruik werd gemaakt van een bundel artikelen onder de titel 'Van wie is Nicaragua' uitgebracht door het Nicaragua komitee. In de lessen Nederlands werd vervolgens dieper ingegaan op de wijze waarop het volk haar nieuw verworven macht gebruikt. Zo'n vier tot vijf lessen werden op deze manier besteed aan onderwijs en alfabetisering in Nicaragua.



Ook de lessen *katechese* haken hierop in. Aan de hand van werkopdrachten uit het werkboek over Marcus, wordt nagegaan wat dit evangelie zegt over het uitoefenen van macht.

Vervolgens wordt de jongerenvredekrant besproken en tenslotte Nicaragua in de jaren '70. Geweld tegen geweld, een discussie tussen twee priesters op basis van het evangelie. De ene priester is Daniël Berrigan, Amerikaan, jezuïet, en in de jaren zestig één van de leiders van de anti-oorlogsbeweging. Hij verafschuwt alle vormen van geweld en aanvaardt alleen de strijdmethoden van geweldloosheid en burgerlijke ongehoorzaamheid: 'Hoe kunnen geweren de komst van het Koninkrijk Gods aankondigen?'. De andere priester is Ernesto Cardenal, Nicaraguaan, dichter, nu Minister van Cultuur in de Sandinistische regering. Hij is Christen en Kommunist, vurig aanhanger van de theologie van de bevrijding: 'Onze wapens werden gebruikt om leven te brengen'.

Ook in de lessen *Duits* en *biologie* en in een aantal klassen bij de vakken *Latijn* en *handvaardigheid* wordt er gewerkt aan het projecttema. Bij de lessen biologie wordt, zoals al opgemerkt, ingegaan op het verschijnsel macht en agressie in het dierenrijk en de verschillen en overeenkomsten met de menselijke samenleving. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de film 'Bij de beesten af' van Bert Haanstra. De leerkracht handvaardigheid maakt met de leerlingen in groepjes tekenfilmpjes waarin macht en onmacht het centrale thema is. Ook bij de lessen Latijn wordt in een tweetal klassen aandacht besteed aan het thema.

Leerlingen over de vaklessen

De leerlingen oordelen verschillend over de vaklessen. Sommigen vonden de lessen 'saai', 'niet zo leuk', 'nutteloos' of 'je merkte het eigenlijk niet'. Anderen vonden ze juist erg goed, 'je komt te weten wat macht is'. Belangrijkste konklusie blijkt dat de relatie tussen vaklessen en projecttema goed duidelijk gemaakt moet worden, dat de vakken onderling een nauwe band moeten hebben en vooral dat een grote variatie aan werkvormen gehanteerd moet worden.

Een greep uit de reacties van leerlingen in de 'Nonsens', het schoolblad voor de lagere klassen die voor zichzelf spreekt:

'Ik vond de meeste vaklessen erg fijn, omdat je bijna alles zelf moest doen en alles zelf moest opzoeken enz. Ik denk dat dat ook de bedoeling van het project is. Zelf leren werken en elkaar daarbij helpen. Alleen Aardrijkskunde vond ik niets met projectonderwijs te maken hebben, omdat je daar niets zelf mocht doen en alleen maar bladzijden uit je hoofd moest leren. Het was wel een goede ondergrond voor Nederlands, omdat je daar moest proberen iets over de Nicaraguanen te weten te komen en daarna een methode moest verzinnen om de Nicaraguanen te leren lezen en schrijven. Verder leer je er toch ook een hoop mee, omdat het je interesseert. Er werd volgens mij ook goed gewerkt in de lessen. De beste lessen vond ik die lessen waar je op flappen mocht werken, zoals Latijn, Duits en ook Nederlands en Godsdienst vond ik erg goed'.

'Ik vond het project over het algemeen erg leuk. De vakken Nederlands, Duits en Latijn vond ik het leukste, je mocht daar ook echt meepraten en discussiëren of er nu positieve of negatieve macht was.

Het vak Aardrijkskunde vond ik nou echt waardeloos op het gebied van meepraten en discussiëren. Het was alleen maar stof uit je hoofd leren en verder niets. Je bent er wel veel mee te weten gekomen, maar het was niets voor een projectles, meer voor een gewone les'.

'Als de les over een bepaald onderwerp ook projectles wil geven (b.v. Aardrijkskunde – Nicaragua, Duits – Hitler), vind ik dat hij hierover geen overhoring moet geven want het was per slot van rekening projectles. Ik kon duidelijk merken dat de meesten dit niet leuk vonden'.

De open fase van het projekt

In de afgelopen twee jaar is het gelukt, steeds meer uren voor projektwerk in het rooster vrij te maken. Het aantal groeide voor de tweede klassen van 8 naar 16, gedeeltelijk in blokuren van 2 maal en zelfs 3 maal 50 minuten. Deze blokuren zijn vooral bedoeld om rustig de tijd te hebben voor materiaalverzameling en om de mogelijkheid te bieden tot werk buiten de school zoals interviews, bezoeken van instanties en dergelijke.

Daarnaast komen dan nog twee werkdagen in de derde schoolonderzoekweek. Veel docenten zijn dan bezig met het afnemen van schoolonderzoeken in de zesde klassen. Het lesrooster staat dan toch al op zijn kop, waardoor deze week zich goed leent voor het organiseren van allerlei activiteiten als exkursies, sportdagen, en dus ook voor een afsluiting van het tweede-klasprojekt.

De leerlingen zelf:

'De werklessen in de vrije fase vond ik zeer goed, het was alleen wel jammer dat ze meestal maar een uurtje duurden. Dan kun je niet zoveel doen, je zoekt iets, hebt het gevonden, maar dan moet je alweer ophouden. Ik wil dan ook meer blokuren omdat je dan kunt afmaken waar je in de eerste van die twee uren mee bezig bent geweest'.

'Geef ons de volgende keer meer blokuren, nu ging als je net goed bezig was de zoemer en kon je alles weer opruimen. In één uur kun je geen interviews afnemen'.

Maar ook:

'De school moest natuurlijk, tot ergernis van mij en mijn medeleerlingen, deze dagen weer in de leukste week van het jaar laten plaatsvinden, nl. in de week waarin de zesde examens heeft en er dus veel uren uitvallen'.

Binnen het geheel van de open fase van het projekt zijn weer een aantal onderdelen te onderscheiden, zoals de introductie, de onderwerpkeuze en groepsvorming, de opstelling van het werkplan, de informatieverzameling en -verwerking, de presentatie en de evaluatie.

De introductie

De eerste uren van de open fase hebben als doel de leerlingen te informeren over allerhande praktische en inhoudelijke zaken. Samen met hen wordt er gekeken wat van hen verwacht wordt in het projekt en wat zij van de begeleid(st)ers verwachten mogen. Ook worden de vaklessen kort nabesproken. Iedere leerling krijgt aan het begin van de eerste

projektlles een projectrooster, een multoklapper met als inhoud een projektboekje en een overzicht van regels en faciliteiten.

Nadat één van de begeleid(st)ers aan de hand van het rooster een beknopte uitleg over de open fase heeft gegeven, lezen de leerlingen in groepjes in het projektboekje het gedeelte over projektonderwijs. Zij krijgen de opdracht minimaal drie verschillen tussen 'gewoon' onderwijs en projektonderwijs op een flap te noteren. De flappen worden voor het bord opgehangen en een kort klasseggesprek sluit dit gedeelte af. De konklusie wordt op het bord genoteerd. Zij vormt tevens de minimumafpraak waarop de begeleiding de leerlingen kan aanspreken:

Het slot van de introductie bestaat uit een korte nabespreking van de verschillende vaklessen. De leerlingen wordt gevraagd thuis het stukje over mondiale vorming uit het projektboekje te lezen en minimaal drie onderwerpen te bedenken waaraan zij zelf in het projekt zouden willen werken. Hiermee is de introductie afgesloten en kan begonnen worden met de onderwerpkeuze en groepsvorming.

Onderwerpkeuze en groepsvorming

In deze fase wordt geprobeerd leerlingen op inhoudelijke gronden te laten kiezen voor een onderwerp en ze groepen te laten vormen met andere leerlingen die eenzelfde belangstelling hebben. Veel leerlingen kiezen vrijwel automatisch voor vrienden en vriendinnen als het gaat om groepsvorming. De begeleiding streeft ernaar dit automatisme te doorbreken en leerlingen ook te laten kiezen op basis van affiniteit met een onderwerp. Dit heeft te maken met de doelstellingen van mondiale vorming, waarin een bewuste keuze voor een thema dat de belangstelling van leerlingen heeft, als voorwaarde geldt om tot meningsvorming te komen. Ook speelt de ervaring mee dat vriendengroepjes nogal eens erg veel moeite hebben om naderhand als groepje een geschikt thema te vinden.

Alle door de leerlingen thuis bedachte onderwerpen worden op het bord geschreven. De leerlingen wordt gevraagd hieruit het voor henzelf meest aantrekkelijke onderwerp uit te kiezen en hierover vervolgens een kollage te vervaardigen samen met een advertentietekst: 'Gezocht een groep die met mij wil samenwerken aan de macht van...' De kollages worden hierna bij elkaar gelegd in het midden van het lokaal. De makers geven zonodig toelichting en de andere leerlingen en de begeleid(st)ers stellen zonodig vragen en geven kommentaar. Vervolgens worden de onderwerpen die (vrijwel) hetzelfde zijn, zo gegroepeerd dat er leerlingen-groepjes ontstaan. Van de restgroep die (soms) overblijft wordt bekeken in hoeverre zij zich kunnen en willen aansluiten bij anderen, dan wel proberen gezamenlijk naar één onderwerp te zoeken. De begeleid(st)ers treden in deze gesprekken sturend en begeleidend op. Twee leerlingen willen bijvoorbeeld iets doen over zeehondenmoord, een ander over vivisektie en een volgende over de bio-industrie. Na overleg met de begeleider wordt een gezamenlijk thema gevonden: 'De macht van de mensen over de dieren'. Door een goede onderlinge taakverdeling komt ook ieders belangstelling aan bod.

'Het maken van een advertentie om anderen aan te trekken was wel leuk maar mijn groepje bestond maar uit één persoon (ikzelf) waardoor ik bij een andere groep moest. Daar zag ik wel tegenop, maar het viel mee'.

De doelstelling van deze fase wordt niet altijd gehaald. Sommige leerlingen hebben voor de eerste projectles de groep al gevormd. Zij maken dan ook wel samen een collage. Doordat de leerlingen toch samen al met het onderwerp bezig zijn en moeten kunnen aangeven wat het onderwerp met macht te maken heeft, zijn ze toch al in een vroeg stadium bezig met het thema en wordt de kans dat ze in een later stadium op de onderwerpkeuze stranden, verkleind. Ook wordt hiermee voorkomen dat leerlingen hun eigen hobby als onderwerp kiezen voor het project, zonder zich af te vragen wat dit nu met macht te maken heeft. Een tweetal jaren geleden was een groepje jongens al drie á vier lessen heel intensief bezig met vliegtuigen en de nieuwste technische snufjes op dat gebied. Op de vraag van één van de begeleid(st)ers wat nu toch de koppeling met het hoofdthema was, bleven zij het antwoord schuldig. Omdat er al veel werk verzet was, besloten ze toen maar het thema de 'macht van de vliegtuigen in de natuur' te nemen.

Het werkplan/actieplan

De volgende lessen worden besteed aan het opstellen en uitwerken van het werkplan en er wordt een begin gemaakt met de informatie-verzameling. Meestal neuzen de groepjes eerst wat rond in het Lees- en dokumentatiecentrum (LED) op school. De leerlingen krijgen zo wat meer ideeën, hebben meestal al wat adressen opgezocht enz. Voordat de leerlingen werkelijk beginnen met de informatieverzameling moeten zij een werkplan hebben opgesteld en ter goedkeuring hebben voorgelegd aan één van de begeleid(st)ers.

Voor de begeleiding is het doel van het werkplan tweeledig; het is één van de belangrijkste hulpmiddelen voor de leerlingen. Het voorkomt dat ze gedurende het project stuurloos rondzwaken. Het vormt daarnaast voor de begeleiding een controle-element; wat zijn de leerlingen van plan, hebben ze hun plannen doordacht, kortom weten de leerlingen wat ze willen en hoe. Voor beiden biedt het geschreven stuk houvast en kun je eraan refereren. Daarom wordt ook aan de goedkeuring van het werkplan vastgehouden. Zonder goedgekeurd werkplan kunnen leerlingen niet verder. De leerlingen vinden het niet altijd leuk: 'in het begin moest je een heleboel lezen en plannen maken, daar was niets aan'. Anderen vinden het nutteloos: 'Je kunt het het beste opschrijven aan het begin van een les, maar niet een week of twee weken van tevoren.'

De informatieverzameling

Nadat het werkplan/actieplan van de verschillende groepen is goedgekeurd, begint de informatieverzameling. Iedere groep beschikt over een map waarin hij het werkplan en alle verzamelde informatie kan bewaren. Aan het eind van de projecten wordt deze map telkens

ingeleverd. De begeleid(st)ers kijken deze door en zijn op die manier op de hoogte en kunnen zo de volgende les inspringen bij problemen.

In de fase van de informatieverzameling hebben de begeleid(st)ers het over het algemeen minder druk doordat veel groepjes binnen en buiten school op pad zijn. De begeleiding wordt echter ook moeilijker omdat de mogelijkheid voor de leerlingen om zich aan de begeleid(st)ers te onttrekken, groot is. Een actieve opstelling is dan ook belangrijk.

De voornaamste problemen die zich in deze fase voordoen hebben te maken met groepen die geen zin hebben en niets proberen uit te voeren, groepen die niet verder komen met hun oorspronkelijke vraagstelling, groepen waarin samenwerkingsproblemen ontstaan met betrekking tot de uitvoering van het werkplan en groepen die alleen die bronnen willen raadplegen die hun (voor)oordelen ondersteunen:

'Over ons subthema "macht van de godsdiensten" was niet zo heel veel te vinden. De boeken die er waren, waren allemaal erg saai geschreven, zodat je het niet leuk vond er informatie over te zoeken. Hierdoor kwam het ook dat de ene helft van de groep de andere er op aankeek dat ze niets deden'.

Een belangrijk moment tijdens de informatieverzameling wordt gevormd door de tussentijdse presentatie. Deze vindt plaats na zo'n vier lessen. In ongeveer 10 minuten presenteren de verschillende groepjes de resultaten van het project tot dan toe. Ze gaan in op de vragen die ze zich gesteld hebben, geven aan wat ze van plan waren te ondernemen om de vragen te beantwoorden en wat voor informatie ze al verzameld hebben en hoe en wat ze nog gaan doen. De hele klas, plus begeleid(st)ers denken met hen mee, geven kritiek en ondersteuning. Hierna volgen een drie tot vier lessen waarna de informatieverzameling zo goed als afgesloten moet zijn.

Informatieverwerking en presentatie

De laatste lessen en de eerste werkdag van het project worden besteed aan de voorbereiding van de presentatie. Het is de bedoeling dat op de ochtend van de tweede werkdag alle groepen een kwartier presenteren, waarna er nog een nabespreking is van een kwartier. De wijze van presentatie is vrij maar dient wel zo gevarieerd mogelijk te zijn. De groepjes werken aan kollages, flappen met tekeningen, het maken van een geluids- of videoband of maquette, ze doen een sketch, vertonen dia's of houden een spreekbeurt met aansluitend discussie. De groepen moeten in ieder geval kort vertellen wat ze gedaan hebben en een toelichting geven op het gebodene.

In de regel zijn de presentaties erg gevarieerd. Veel verschillende vormen komen aanbod. Een verslag van een leerling over de presentatie-ochtend:

'Vlak voor de presentatie was het zover gekomen dat we klaar waren, we hadden twee maquettes gemaakt, drie flappen die we aan de muur hingen en twee stripboekjes. O ja, dat zou ik bijna vergeten, een hoorspel! De rest van de klas had ook niet stil gezeten. Er waren in totaal zes onderwerpen: oosterse godsdiensten, westerse godsdiensten, ruimtevaart, de 1e wereldoorlog, de 2e wereldoorlog en

vivisektie. De oosterse godsdiensten hadden een soort boek gemaakt in erg grote uitvoering, dit was ook het geval bij de westerse godsdiensten. De 1e wereldoorlog vond ik niet zo'n geslaagd onderwerp. Zij hadden een paar flappen, een maquette en een hoorspel. De groep van de 2e wereldoorlog had een zeer mooie maquette met een paar flappen. Vivisektie vond ik een goed onderwerp, zij hadden een operatie nagebootst met nep-bloed en andere dingen om misselijk van te worden. Toch viel het presenteren flink tegen. We dachten dat de mensen alleen langs zouden lopen, maar we moesten ook uitleggen en vertellen'.

De ochtendpresentatie wordt door iedere groep gevolgd door een nabespreking waarin zowel de inhoud van de presentatie, als de vormgeving worden besproken. Inhoudelijk richt de bespreking zich op de vragen: Welke macht wordt aan de orde gesteld, wat voor informatie geven de groepsleden hierover en wat is de mening van de groepsleden over het onderwerp?

Wat de vormgeving betreft wordt gekeken naar de oorspronkelijke variatie en de deelname van de verschillende groepsleden en de vraag of het geheel overkomt.

's Avonds vindt het hoogtepunt van het projekt plaats, de presentatie aan alle ouders, docenten en andere belangstellenden. Voor iedere presentatie wordt driftig reclame gemaakt. 'We hebben met de rest van de klas pijlen uitgezet en leuke affiches gemaakt waarmee we de gang hebben volgehangen. We werden daarbij hevig bekonkurreerd door andere groepen, die ook graag belangstelling wilden hebben'. Prima, als het niet ontaardt en sommigen op de aankondigingen zitten te kladderen of er iets anders overheen plakken. Op de presentatie-avond is er een strakke tijdsplanning, na ieder kwartier gaat er een bel en is er vijf minuten de tijd om van lokaal te wisselen. Aan het begin van de avond krijgt iedere belangstellende een rooster met daarop de tijden, de lokalen en de presentatie-onderwerpen. In de pauze wordt iedereen voorzien van een drankje en wat hapjes.

De evaluatie

Na de eerste twee uren te hebben uitgeslapen het staartje van het projekt: de evaluatie. Alle projekten op het Dominicus College worden geëvalueerd op de volgende punten:

- het projekttema
- de organisatie van het projekt
- het funktioneren van de leerlingen
- het funktioneren van de begeleid(st)ers

In eerste instantie is er gewerkt met een uitgebreide vragenlijst, gekombineerd met een klassegesprek. Dit leverde veel informatie op aan de hand waarvan het projekt werd bijgesteld. Veel punten zijn in het voorgaande al genoemd. De belangrijkste zijn de positieve waardering voor het projekttema; 'het biedt heel veel mogelijkheden, maar geeft je toch houvast', en de waardering voor het projekt als afwisseling van het normale schoolpatroon.

Wat betreft de waardering van de open fase is in het voorgaande al wat gezegd. 'De open fase moet doorgaan, je leert creatief bezig te zijn met je onderwerp, je pluist alles erover uit, zo leer je erg veel zonder het echt in je hoofd te stampen. Op die manier vergeet je alles ook niet gauw terwijl dat bij de lessen waar je iets uit je hoofd moet leren wel gauw gebeurt!'

Een ander vindt projektonderwijs veel beter en leuker dan het gangbare onderwijssysteem. 'We waren nu veel meer zelf bezig met een zelf gekozen onderwerp en hoefden niet voortdurend te luisteren naar iemand, die, al dan niet saai, de hele les exact weet te vertellen hoe het wel is'.

De leerlingen vinden het vaak moeilijk om over hun eigen functioneren te oordelen. 'Dat kan ik niet, dat moet u doen!' Er zijn er wel een aantal die na de presentatie konkluderen dat ze er wel meer van hadden kunnen maken, maar de meesten zijn tevreden met zichzelf. De kritiek op de begeleiding richt zich altijd op twee punten. Enerzijds een te onduidelijke uitleg en vaagheid over de bedoeling van het projekt, vooral op het punt van de presentatie. Anderzijds het eventueel te bemoeizuchtig zijn van de begeleid(st)ers. 'De begeleiders waren wel aardig maar soms te behulpzaam, wat ons groepje echt wel ergerde'. Een ander konstateert echter gelukkig: 'voor de volgende keer zou ik, en met mij waarschijnlijk de hele groep, niet graag zien dat de begeleid(st)ers zouden verdwijnen. Ze zijn een onmisbare schakel omdat sommige groepen te verdeeld zijn of niet genoeg zelfstandigheid of lef hebben'.

Tot slot gaat de school weer over tot de orde van de dag. De bel, de les, het vak en volgend jaar hopelijk weer een projekt.



De organisatie van het projekt

Alhoewel het projekt begint in januari en eind maart is afgelopen, beslaan de organisatorische activiteiten het gehele schooljaar. Het leeuwendeel van deze werkzaamheden wordt verricht door de beide koördinatoren. Er moeten docenten aangezocht worden die vaklessen willen verzorgen, docenten die willen begeleiden en er moeten ouder-begeleid(st)ers worden geworven. De begeleidingsvergaderingen worden voorbereid en het benodigde materiaal hiervoor moet worden verzameld en vervaardigd, zoals de plannen en lesopzetten voor de vaklessen en readers over het projekttema. De opzet voor de vrije fase moet worden uitgewerkt en eventuele veranderingen t.o.v. vorig jaar worden voorgesteld. Voor iedere klas moet een projektrooster worden samengesteld en eventuele participerende stagiaires moeten worden ingewerkt. Leerlingenparticipatie moet worden georganiseerd en in samenwerking met het INVRO wordt er een trainingsavond voor begeleid(st)ers opgezet. Tenslotte verzorgen de koördinatoren de evaluatie en de verslaggeving. Dit zijn de belangrijkste taken, naast een ontstellende hoeveelheid regelwerk. De beide koördinatoren overleggen minimaal één maal per week, verdelen taken, voeren deze uit en kijken wat er is blijven liggen.

De start. De werving van begeleid(st)ers

Al aan het eind van het schooljaar wordt een inventarisatie gemaakt van docenten die mogelijk het volgend schooljaar mee kunnen en willen werken aan het tweede klas-projekt. In de maand september worden de verschillende docenten opnieuw nagelopen en wordt bekeken of zich voldoende docenten beschikbaar stellen als begeleid(st)er. Is dit niet het geval dan wordt er opnieuw 'geronseld'. Ook wordt er in het eerste nummer van 'Over en Weer' en het kontaktblad van ouders en school een oproep geplaatst waarin ouders worden gevraagd zich op te geven als projektbegeleid(st)ers. Deze vorm van werving levert meestal niet zo veel op. Ook worden die ouders persoonlijk benaderd, die al eens eerder met een schoolactiviteit hebben meegedaan. Verder werven oud-begeleid(st)ers ook weer nieuwe ouder-begeleid(st)ers en tenslotte krijgen alle leerlingen van de tweede klas nog een keer een brief met een aanmeldingsstrookje mee naar huis. Ook de beschrijving van ouders van hun projektervaringen in het schoolblad heeft een wervende functie. Resultaat is elk jaar dat het streven van minimaal twee docenten en één ouder per projektklas ruimschoots gehaald wordt.

De projekteuren

Een tweetal jaren geleden besloot de Algemene Docenten-vergadering dat in principe elke docent 2% van zijn/haar uren op jaarbasis ter beschikking stelt van het projektwerk. Dit betekent dat iedere docent het aantal lessen dat hij in zijn vak in een week in een klas geeft ter beschikking stelt. Hiermee komt een einde aan de noodzaak te bedelen om

projektuurtjes. Deze uren kunnen zowel besteed worden aan het geven van vaklessen als aan projektlessen in de open fase van het projekt. Indien bijvoorbeeld het vak nederlands drie of meer uren besteedt aan het onderwerp macht dan levert zij verder geen uren meer in voor de open fase. Een vak als biologie waar de stof van de vaklessen een normaal onderdeel van het jaarprogramma vormt, namelijk diergedrag, levert wel nog 2% van haar uren in. Slechts de muzische en creatieve vakken zijn van dit alles uitgezonderd, omdat zij in het voortgezet onderwijs toch al sterk zijn ondervertegenwoordigd.

Het aantal uren dat overblijft na aftrek van de vaklessen is in principe beschikbaar voor de open fase. Of al deze uren ook gebruikt worden hangt af van de mogelijkheden om er voldoende begeleiding voor te vinden.

De algemene begeleid(st)ers bijeenkomst

Deze bijeenkomst vindt eind november, begin december plaats. Belangrijkste agendapunt naast de kennismaking tussen docenten, ouders en stagiaires, is de opzet en inhoud van de vaklessen. Op het verzorgen van die vaklessen kan iedereen aangesproken worden, niet alleen de potentiële begeleiders; soms wordt ook volstaan met een vertegenwoordiger per deelnemende sektie. Op deze bijeenkomsten worden ook leerlingen uitgenodigd, daartoe benaderd door de verschillende mentoren. Geprobeerd wordt om in eerste instantie zittenblijvers bij de vergaderingen te betrekken. Zij kunnen vanuit hun ervaringen met het voorgaande jaar een zinnige inbreng hebben op de bijeenkomsten. De verschillende ideeën en plannen worden doorgesproken en er worden suggesties gedaan om de verschillende vakbijdragen op elkaar af te stemmen. Eventueel noodzakelijke afspraken worden gemaakt. Tenslotte wordt er geïnventariseerd op welke tijden de verschillende begeleid(st)ers beslist verhinderd zijn.

Deze gegevens zijn noodzakelijk om in de kerstvakantie een begin te kunnen maken met het projectrooster.

De start van de open fase

De volgende bijeenkomst vindt een week later plaats. Hierin wordt de open fase voorbereid. De inmiddels gereedgekomen projectroosters worden uitgedeeld en vormen tegelijkertijd de leidraad voor de bespreking. De opzet van het projekt wordt nagelopen en bij iedere fase worden de verschillende voetangels en klemmen besproken. Ook is een aantal suggesties voor de aanpak van de eerste lessen op papier gezet. Het is nu de bedoeling dat de begeleidingsgroepjes verder zelf in onderling overleg alles regelen. De verschillende benodigdheden staan inmiddels klaar (projektmateriaal, klappers, flappen, viltstiften e.d.) De begeleidingsgroepjes zijn zo samengesteld dat in iedere groep minstens één docent zit die bij alle projektlessen aanwezig is. Deze is dan ook verantwoordelijk voor de gang van zaken in de betreffende klas. Hij/zij regelt het overleg tussen de begeleid(st)ers, zorgt dat het benodigde materiaal in de lessen aanwezig is en verzorgt de uitwisseling van de

noodzakelijke informatie over het reilen en zeilen in de klas tussen die begeleid(st)ers die één of meerdere lessen niet ingeroosterd zijn.

De trainingsavond voor begeleid(st)ers.

'Je komt de eerste ochtend wat onwennig binnen. Met de gangen vol leerlingen en overal dikke tassen, ziet de school er toch héél anders uit dan op een ouderavond. Overal starende ogen met zo'n blik van: wat zou die nu weer komen doen? Spitsroeden lopen! En dan zoeken naar het lokaal, met steeds die ogen in de rug. Maar je komt er. Langzaam vult de ruimte zich met leerlingen: stille en druktemakers, verlegen kinderen en brutale rakkers, allemaal tweede klassers en toch allemaal verschillend'.

Op de avond van de eerste projectdag wordt een trainings-bijeenkomst voor alle begeleid(st)ers gehouden, verzorgd door het INVRO-project. Zowel ouders (zie boven) als docenten spraken de behoefte uit zich te oefenen in het hanteren van allerhande probleem-situaties die zich in de verschillende fasen van het project kunnen voordoen. Door middel van rollenspelen met nauwkeurige rolomschrijvingen wordt door verschillende begeleid(st)ers geoefend in het omgaan met verschillende begeleidingsproblemen.

De laatste voorbereidingsbijeenkomst

De functie van deze bijeenkomst is het voorbereiden van de gang van zaken op de werkdagen, nadenken over de presentatie-ochtend en -avond en een evaluatie met de leerlingen. Het tweede gedeelte wordt besteed aan de follow-up van de trainingsavond. De bijeenkomst vindt plaats op de maandag van de laatste projectweek, voorafgaande aan de werkdagen. Eerst worden allerhande praktische zaken geregeld zoals lokalenverdeling, materialen en benodigdheden (van scharen tot audio-visuele middelen) en afspraken over het verloop van de presentatie-avond, opruimen e.d. Vervolgens wordt er nog gesproken over een aantal inhoudelijke zaken. Het gaat hierbij om de rol van de begeleid(st)ers en de klas tijdens de presentaties, belangrijke punten bij de nabespreking van de presentaties en de organisatie en opzet van de evaluatieles, de woensdag na de beide werkdagen.

De evaluatie

Als dan het project achter de rug is, evalueren ook de begeleid(st)ers het project aan de hand van de al eerder genoemde vier punten. Op deze bijeenkomst worden ook de klasse-evaluaties ingebracht. Van de totaalevaluatie wordt een gedegen verslag gemaakt van aanbevelingen en suggesties voor het volgend jaar.

Tot slot de welverdiende borrel, het napraten en de kater als je de volgende dag weer gewoon les hebt.

Henk Donkers
Het INVRO-project

INVRO staat voor Introductie en integratie van Vredesonderwijs/mondiale vorming in het voortgezet onderwijs. Het INVRO-project, dat door de NCO¹ gesubsidieerd wordt, is van start gegaan in het schooljaar '76-'77 en zal duren tot medio '83. In het project werken het Polemologisch Instituut te Groningen en het Studiecentrum voor Vredesvraagstukken te Nijmegen samen. Beide instituten stapten in het project op grond van eerdere ervaringen, welke bepalend waren voor het karakter van het INVRO-project en de afzonderlijke bijdragen van de beide instituten.

Het Polemologisch Instituut bouwde voort op ervaringen opgedaan in het leerplanontwikkelingsproject van de Werkgroep Vredesonderwijs. Daarin werden onderwijsleerpakketten ontwikkeld over oorlog-vrede en onderontwikkeling. Binnen INVRO besteedt het Polemologisch Instituut vooral aandacht aan de inhoudelijke kant van mondiale vorming. Voor het Studiecentrum voor Vredesvraagstukken lag de basis in het onderzoek 'Leerkrachten en wereldpolitiek' dat in het inleidende artikel ter sprake kwam. Het Studiecentrum schenkt vooral aandacht aan het op gang brengen van vernieuwingsprocessen op scholen. Op deze manier vullen beide instituten elkaar aan.

Uitgangspunten

Bij de start van het INVRO-project lag er geen gedetailleerd actieplan klaar. Er waren alleen een vijftal globale uitgangspunten geformuleerd op basis waarvan met scholen werd samengewerkt:

- mondiale vorming is geen nieuw vak, maar een *verbreding van de pedagogische doelstellingen* van een school, die het gehele onderwijs beïnvloedt. De school moet leerlingen voorbereiden op deelname aan een samenleving, die zich gesteld ziet voor een aantal problemen, waarvan de oplossing verandering vraagt in de organisatie van de samenleving en de levensstijl;
- het gaat niet alleen om het verwerven van kennis en inzicht, maar vooral ook om het *leren kiezen en oordelen*;
- werkvormen die een beroep doen op het eigen initiatief van leerlingen, leerlingen met elkaar leren samenwerken en docenten in een rol van begeleid(st)er plaatsen, zoals vormen van *projektonderwijs*, genieten sterk de voorkeur;
- mondiale vorming is per definitie *politieke vorming* en zal daarom aandacht moeten besteden aan belangentegenstellingen, machts-verhoudingen en vormen van politieke actie;

– wat tematiek betreft is mondiale vorming opgebouwd uit drie probleemvelden, te weten: *oorlog/vrede, onderontwikkeling, milieuproblemen*.

Strategie

Het INVRO-project wil proefondervindelijk onderzoeken hoe mondiale vorming op scholen geïntegreerd kan worden. Daartoe heeft INVRO-Nijmegen jarenlang samengewerkt met drie ontwikkelscholen: in Nijmegen het *Dominicus College* dat in dit nummer uitgebreid aan bod komt, de *Nijmeegse Scholengemeenschap* en in Cuyk het *Merlet College*. Zij konden zich vinden in de door INVRO voorgestane richting van de gewenste verandering. Maar zij zouden zelf tot een konkrete vormgeving moeten komen, aangepast aan hun eigen omstandigheden, wensen en problemen, in plaats van dat zij uitvoerders zouden zijn van een door INVRO uitgewerkt plan. De gevolgde strategie werd zo een strategie van *wederzijdse aanpassing*: de school verandert om mondiale vorming te kunnen integreren, en de idee mondiale vorming krijgt een zodanige vorm dat ze in de betreffende school opgenomen kan worden.

De strategie die INVRO op de ontwikkelscholen gevolgd heeft kan worden getypeerd met de term *mobilisatiestrategie*. Het vernieuwingspotentieel dat op de scholen aanwezig was, werd gemobiliseerd. Docenten die gemotiveerd waren om op school wat te veranderen, werden uit hun isolement gehaald en vormden een groep. Mondiale vorming fungeerde daarbij als een noemer, waaronder het mogelijk was gezamenlijk aan veranderingen te werken, bestaande activiteiten te bundelen of in een bepaald perspectief te plaatsen. Als groep gaf men gestalte aan mondiale vorming en als groep maakte men er zich binnen de school sterk voor. Als zo'n groep groot genoeg is, kan een school er niet meer omheen en krijgt mondiale vorming een basis. Mondiale vorming werd zo in de praktijk ingevuld. Er werd vrij snel toegewerkt naar konkrete activiteiten. Op basis van de projectervaringen kon er daarna verdergegaan worden. Docenten met verschillende motiveringen, maar wel met een zekere eensluidendheid in hun visie op onderwijs(vernieuwing), konden zo betrokken worden bij de vernieuwingen op de eigen school. Op de scholen ontstond op deze manier een breed draagvlak voor mondiale vorming, waar naast docenten ook schoolleiding, ouders en leerlingen deel van uitmaakten. INVRO heeft zich vooral gericht op het op gang brengen en ondersteunen van integratieprocessen. Op elke school is het integratieproces weer anders verlopen en ziet de uitwerking van mondiale vorming er anders uit.

Eindprodukten

Op haar ontwikkelscholen heeft INVRO sinds 1976 ervaringen opgedaan met het opzetten van allerlei soorten mondiale vormingsprojecten over een breed scala van thema's en met verschillende manieren om mondiale vorming in scholen te integreren. Deze ervaringen zitten in de hoofden en harten van mensen, docenten en INVRO-medewerkers. Voor zover mogelijk worden deze op schrift gesteld, zodat ook anderen er wat aan kunnen hebben. Daarom verschijnen er een aantal publikaties.

De basis van de belangrijkste publikaties, de drie handboeken, wordt gevormd door een aantal *projectboeken*. Het zijn publikaties over

projecten rond verschillende thema's. Ze bevatten een karakteristiek van het project, een beschrijving van het proces (ontstaan, voorbereiding, uitvoering, evaluatie), doelstellingen, bijdragen van verschillende vakken, overzichten van media, spelvormen, adressen en evaluatieve opmerkingen van leerlingen, docenten en begeleiders. Een inhoudelijk, een pedagogisch-didactisch en een strategisch handboek vormen de slotpublicaties van het project. De eerste publicatie, *Longitudinaal leerplan mondiale vorming*, handelt over de inhoudelijke kant. Daarbij worden drie leergebieden als basis genomen: oorlog/vrede, onderontwikkeling en milieu. Binnen deze leergebieden worden voor een aantal thema's projectmaterialen ontwikkeld bij wijze van voorbeeld. Daaruit kan een meerjarig leerplan mondiale vorming worden samengesteld voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De tweede publicatie, *Handleiding voor het opzetten van mondiaal vormende projecten*, biedt informatie over het opzetten van een project op school. De ervaringen opgedaan in meer dan 25 projecten moeten in deze publicatie gesystematiseerd en gebundeld worden. De derde publicatie ten slotte, *Handboek voor de integratie van mondiale vorming*, moet inzicht verschaffen in strategieën en processen die kunnen leiden tot een succesvolle integratie. De integratieprocessen op de ontwikkelscholen worden hier geanalyseerd. Daarnaast wordt er ook onderzoek gedaan naar de effecten van de mondiale vormingsprojecten. Ook daarover wordt gepubliceerd. De verschenen en nog te verschijnen titels staan vermeld in de lijst van publicaties.

Toekomst

Hoewel zeker zinvol zijn bovenstaande publicaties gebrekkige middelen om de opgedane ervaringen naar andere scholen te verspreiden. Onderwijsvernieuwingen als de integratie van mondiale vorming, die veel tijd vragen en door leerkrachten zelf bewerkstelligd moeten worden, laten zich niet verspreiden met handleidingen en kant-en-klaar-materiaal. Publicaties kunnen leerkrachten kennis laten maken met een vernieuwing en ze ervoor motiveren. Maar voor het op gang brengen van soortgelijke processen op andere scholen is directe ondersteuning nodig, die gebaseerd is op ervaringen, gericht is op specifieke problemen en mogelijkheden van de betreffende school en op het juiste moment en van nabij gegeven wordt. Op zo'n manier van 'begeleide verspreiding' wil INVRO haar ervaringen



overdragen naar andere scholen. Daartoe is bij de NCO een subsidieaanvraag ingediend voor een overdrachtsproject dat vanaf medio '83 tot medio '87 zou moeten lopen. Vanuit Groningen en vanuit Nijmegen zouden elk ± 10 scholen begeleid kunnen worden. Daarnaast zijn beide instituten betrokken bij de uitvoering van het EPOS-project², dat zich bezighoudt met de integratie van de ontwikkelingseducatie³. Daartoe worden onder andere bijscholingsactiviteiten georganiseerd en scholen begeleid. De beide instituten zullen daarbij voortbouwen op de INVRO-ervaringen.

Projektboeken:

Energie*
 Wonen en werken*
 Welvaart: welzijn?*
 Agressie
 Menselijke relaties
 Allochtonen in Nederland
 Grondstoffen
 Boerendorpen in verandering*
 Voedsel: honger in een wereld van overvloed*
 Schoon water: een droom voor altijd?
 Zeevervuiling: perspectief in troebel water
 Wapens, bewapening en ontwapening
 Emmen is overal: regionale onderontwikkeling als wereldwijd verschijnsel.

Handboeken:

Longitudinaal leerplan mondiale vorming
 Handleiding voor het opzetten van mondiale vormingsprojecten
 Handboek voor de integratie van mondiale vorming

Onderzoek:

Leerlingen worden wijzer; verslag van een onderzoek naar de effecten van het 4^e klas project 'Grondstoffen' op het Dominicus College*

* de met een sterretje aangegeven publikaties zijn verkrijgbaar op de onderstaande adressen. De andere verschijnen in de loop van 1983.

Adressen:

Polemologische Instituut, Heresingel 13,
 Groningen (050-115583)
 Studiecentrum voor Vredesvraagstukken,
 Bijleveldsingel 70, Nijmegen (080-515691)

Noten

- 1 NCO: Nationale Commissie voorlichting en bewustwording Ontwikkelingssamenwerking
- 2 EPOS: Edukatief Projekt OntwikkelingsSamenwerking; het wordt gefinancierd door het Ministerie van Ontwikkelingssamenwerking en onder verantwoordelijkheid van de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO, Enschede) uitgevoerd door het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS, Amsterdam), Centrum voor Internationale vorming in het Nederlands onderwijs (CEVNO, Alkmaar), Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (SCO, Amsterdam), SLO, Polemologisch Instituut (Groningen) en het Studiecentrum voor Vredesvraagstukken (Nijmegen).
- 3 Ontwikkelingseducatie is nauw verwant aan mondiale vorming, zij het dat de Derde Wereld wat centraler staat.

Joke Gierveld

Vredesvragen – een projekt van het Politiek Jongeren Kontakt –

Momenteel ligt er bij de drukker een nieuw PJK onderwijsleerpakket over vrede. Dit onderwijsleerpakket, gemaakt ten behoeve van het vak maatschappijleer, is speciaal ontwikkeld voor leerlingen van MAVO 3/4 nivo. Het materiaal is het resultaat van een onderwijswerkgroep Oorlog en Vrede, die reeds vanaf 1981 binnen het PJK funktioneerde. Deze groep bestaat uit Celine Manschot, docente maatschappijleer aan de lerarenopleiding Zuid-west Nederland, Marc Verdoes, een bijna-leraar, afkomstig van diezelfde opleiding, Mieke Bernaerts, docente maatschappijleer aan de lerarenopleiding van de Vrije Universiteit en aan de Rooms-katolieke scholengemeenschap *De Breul* te Zeist en Joke Gierveld van het PJK.

Naast deze vaste kern is er nog een drietal leerkrachten, dat incidenteel heeft meegewerkt bij het onderzoek, het testen van het materiaal en bij de evaluatie. De verwachting is dat het pakket begin december klaar is voor gebruik in de klas. Het is zeker aan te raden, om in de daarop volgende kerstvakantie tijd te reserveren voor het doorlezen ervan. Daarop vooruitlopend, zullen in dit artikel een aantal vragen toegelicht worden, die iedere potentiële gebruiker zich zal stellen. Vragen als: hoe is het materiaal ontwikkeld, wat zijn de uitgangspunten en hoe zit het projekt in elkaar. Voor meer en uitgebreidere informatie kunnen belangstellenden terecht bij de samenstellers, te bereiken via het PJK, Driekoningenstraat 15, 1016 AL Amsterdam (020) 224592.

De uitgangspunten

Op basis van een literatuurstudie en een inventarisatie van het reeds uitgebrachte materiaal rond het thema oorlog en vrede is eerst een voorlopig voorstel ontwikkeld. Als centrale thema's werd gekozen voor: de recente politiek en militair-strategische ontwikkelingen, de konsekventies daarvan voor een beperkte nucleaire oorlog in Europa, en de politieke rol van Nederland met betrekking tot het kernwapenvraagstuk. Belangrijker echter dan deze, naar het onderwijs toe nog onvertaalde, uitgangspunten achtten de samenstellers het om inzicht te krijgen in hoe leerlingen denken over kernwapens en wat hun ideeën zijn over oorlog en vrede. Immers, dat zou wel eens belangrijke aanknopingspunten kunnen bieden voor een lessenserie, die nauw wil aansluiten bij de denk- en leefwereld van MAVO-scholieren. Met vriendelijke medewerking van een aantal leraren maatschappijleer is daarom in december 1981 een onderzoek gehouden onder 300 MAVO-leerlingen. Daartoe is een zestal scholen geselecteerd uit

verschillende delen van het land om daarmee zoveel mogelijk recht te doen aan de eis van representativiteit.

De onderzoeksresultaten

Eén van de opmerkelijkste resultaten van het onderzoek is de door leerlingen getoonde belangstelling voor het onderwerp. Het is verstandig hierbij te bedenken dat het onderzoek enkele weken na de grote demonstratie van 21 november plaatsvond. Eerder onderzoek in hetzelfde jaar onder werkende jongeren, uitgevoerd door Lenny Vulperhorst en Martin van Vugt, toont echter eenzelfde grote belangstelling voor het onderwerp kernwapens (*Politieke en Sociale vorming*, mei 1982, pag. 207).

<i>Belangrijkste probleem</i>	<i>Aantal kinderen</i>	<i>%</i>
Kernwapens	125	43
Oorlog en Vrede, Polen,		
Rusland, VS, Reagan	43	14,5
Werkloosheid/Economie	33	11,1
Energie	42	14,1
Milieu	24	9
Honger/3e wereld	7	2,3
Andere onderwerpen	16	7
Niet ingevuld	7	2

Een andere kwestie is of kernwapens voor leerlingen een alledaags probleem vormt in die zin dat ze er ook van wakker liggen. Zo opgevat maakt het onderwerp kernwapens nauwelijks deel uit van hun beleavingswereld. De oorzaak kan vermoedelijk gevonden worden in fatalisme en onkunde. Fatalisme is terug te vinden in de houding van 'als er oorlog komt dan gaat alles plat en daar kunnen we nu eenmaal niets tegen beginnen'. Onkunde of een gebrek aan voorstellingsvermogen is af te leiden uit het gegeven dat oorlog voor leerlingen toch ver weg is, iets waar Nederland niet gauw bij betrokken zal raken. Van de leerlingen schat 62% de kans op een oorlog, waarbij Nederland daadwerkelijk betrokken is, klein tot zeer klein. Op de vraag: 'Hoe groot schat jij de kans dat er tussen Nederland en één van de bovengenoemde landen binnen 10 jaar een oorlog uitbreekt' komen de MAVO-respondenten met de volgende percentages:

zeer groot	4,5%
groot	25 %
klein	39,5%
zeer klein	23 %

De gedachte van de meeste leerlingen is dat oorlogen plaatsvinden in landen die ver weg liggen zoals het Midden-Oosten en Afrika. Een oorlog tussen Rusland en de Verenigde Staten wordt niet waarschijnlijk geacht, die twee landen houden elkaar wel in evenwicht. Dit laatste vormt overigens een belangrijke aanduiding in die zin dat leerlingen niet op de hoogte zijn van de laatste ontwikkelingen, zoals de variant op de afschrikkingsteorie en de daaruit ontstane mogelijkheid van een beperkte nucleaire oorlog in Europa.

De houding van leerlingen ten aanzien van kernwapens is niet uitgebalanceerd. Globale, vaak emotionele inzichten hebben daarbij de overhand. Het hoge percentage leerlingen dat bij de meningsvragen over

kernwapens zijn toevlucht zoekt bij de antwoordcategorie 'geen mening' ondersteunt het vermoeden dat er bij leerlingen van die schooltypes nog niet of nauwelijks sprake is van een éénduidige of samenhangende stellingname.

Uit de kennisvragen over kernwapens en de gevolgen ervan blijkt dat de meeste leerlingen geen idee hebben over hoe het feitelijk toe zou gaan bij een atoomaanval. Leerlingen reageren veelal met de opmerking 'alles is dan kapot'. Weinig of geen kennis is er aanwezig over de landen die behoren tot de twee machtsblokken.

Dit gegeven hoeft op zich geen verbazing te wekken. Veel volwassenen weten ook vaak niet welke landen nu tot de NAVO of het Warschaupact behoren. Wat echter wel verbazing wekt, is het percentage leerlingen dat Rusland noemt als de grote bedreiger van Nederland, namelijk 74%.

Door de leerlingen wordt de kans op oplossingen voor het kernwapenprobleem zeer klein geacht. Slechts 7,4% denkt dat een oplossing mogelijk kan zijn binnen een periode van 10 jaar. Bij deze uitslag moet echter opgemerkt worden dat de leerlingen veelal niet op de hoogte zijn van de verschillende scenario's om de kernwapenwedloop terug te dringen of op te lossen. Het onoplosbare zit hem vooral in het bestaan van de twee machtsblokken, waarvan gezegd wordt dat die altijd wel tegenover elkaar zullen blijven staan. Op de vraag 'Denk je eens in dat je 10 jaar ouder bent en dat je in het jaar 1991 leeft. Welke van de vier problemen (uit vraag 1) zullen dan opgelost zijn?' – antwoordt slechts 7,4% van de leerlingen dat het probleem van de kernwapens dan opgelost zal zijn. 92,6% ziet voorlopig geen oplossing voor het probleem.

Didaktische opzet

Op basis van de bovenstaande uitkomsten is er gekozen voor een drietal doelstellingen, die de ruggegraat van de lessenserie vormen. Deze doelstellingen luiden: 1. het verduidelijken van de daadwerkelijke betrokkenheid van leerlingen bij een onderwerp als oorlog en vrede; 2. het doorbreken van het uitsluitend denken in machtsblokken en vijandbeelden teneinde leerlingen te leren denken in alternatieve vredesstrategieën; 3. het bevorderen van een kritische houding ten aanzien van kernwapens, die gebaseerd is op zowel emotionele als cognitieve elementen.

Voor de organisatie van de lessenserie is gebruik gemaakt van het onderstaande didaktische model. Dit model wordt binnen het onderwijs vrij algemeen toegepast en is zeer goed toepasbaar voor een vak als maatschappijleer, waar het leerproces zowel cognitieve als affectieve doelstellingen kent:

Presentatie/oriëntatiefase:

Het vergroten van de betrokkenheid van leerlingen bij het onderwerp door middel van het thema een kernoorlog dicht bij huis.

Informatie/verwerkingsfase:

- Het ontstaan van de twee machtsblokken.
- De betrokkenheid van Europa als mogelijk strijdtoneel.
- Vijandbeelddoorbreking
- Alternatieve strategieën
- Handelingsperspektieven

Evaluatiefase:

Gelegenheid tot stellingname van leerlingen

Projektbeschrijving, zes lessen over oorlog en vrede

Les 1 is onderdeel van de presentatie/oriëntatiefase, waarin het erom gaat leerlingen te betrekken bij het onderwerp. Een viertal alternatieve mogelijkheden, zowel voor enkele- als blokuren, zijn hiervoor ontwikkeld. Het betreft zaken als een hoorspel en diverse situatiespelen. De 2e, 3e en 4e les behoren tot de fase van informatie en verwerking. Zo gaat het in les 2 om het ontstaan van machtsblokken en het voorkomen van vijandbeelden. Voor deze les zijn 2 keuzemogelijkheden uitgewerkt met werkvormen van diverse aard, zoals een kommentaar op een voetbalwedstrijd en een gedicht. Ter toelichting op de leestekst, die in het leerlingmateriaal opgenomen is, is een landenkaart bijgevoegd, waarin leerlingen door middel van inkleuren zicht krijgen op de verdeling van de wereld in twee blokken.

Les 3 heeft een sterk informatief karakter. Centraal in deze les staan de strategieën die de machtsblokken tegenover elkaar hanteren en de ontwikkeling, die zich daarin heeft voorgedaan. Het principe van vergelding, dat in een konfliktsituatie tot volledige vernietiging leidt, wordt gekonkretiseerd aan de hand van de bom op Hiroshima. Bijbehorende werkvormen en hulpmiddelen zijn achtereenvolgens een zeer eenvoudige en duidelijke leestekst, een stellingenspel en de play-reading: 'De atoombom op Hiroshima', geschreven op basis van verschillende ooggetuigenverslagen. Les 4 is gericht op het doorbreken van het denken in machtsblokken en vijandbeelden. Werkvormen en hulpmiddelen hierbij zijn: een leestekst, een lijst met uitspraken van Amerikaanse en Russische leiders, waaruit de gelijkheid blijkt in de argumenten die over en weer gebruikt worden om de bewapening te verdedigen en als derde een vereenvoudigd interview met de uitvinder van de neutronenbom. De bedoeling van deze hulpmiddelen is dat leerlingen ervaren dat het moeilijk is vol te houden om te spreken van een goed en een slecht land.

In les 5 staat Nederland in internationaal verband centraal. Er wordt aandacht geschonken aan de kleine-landen-strategie en de effecten van de vredesbewegingen. Ook bij deze les zijn 2 keuzemogelijkheden uitgewerkt, één van 50 minuten en één van 90 minuten.

In les 6, behorende tot de evaluatiefase, gaat het om handelingsperspektieven en een mogelijke standpuntbepaling van leerlingen met betrekking tot kernwapens. In aansluiting hierop zijn een tweetal werkvormen ontwikkeld in de vorm van sketches en een hoorzitting.

Ter afsluiting

Alle leestekens en andere opdrachten voor leerlingen zijn gebundeld in een pakket. Daarin bevinden zich ook allerlei hulpmaterialen zoals rolomschrijvingen enzovoorts. In de bijbehorende lerarenhandleiding zijn achtereenvolgens opgenomen de lesdoelstellingen, een beschrijving van het lesverloop, diverse werkvormen, benodigdheden en achtergrondinformatie per thema.

Bijgevoegd bij de lerarenhandleiding is een bandje met een hoorspel, over wat er gebeurt bij een atoomaanval op een gefingeerde plaats in Nederland.

Harro van Zijl

NPIJ – konferentie Vrede en Ontwapening

Van 14 tot 17 oktober werd in Amersfoort in het Evert Kupersoord de eerste Europese Dialoog van Jongeren en Studenten over Vrede en Ontwapening gehouden. Deze bijeenkomst werd georganiseerd door het Nederlands Platform voor Internationaal Jongerenwerk (NPIJ) in het kader van de Pan Europese Jongeren en Studentensamenwerking. Doel van deze dialoog was het gesprek tussen jongerenorganisaties over vrede en ontwapening naar een ander niveau te tillen. Tot nu toe werd hier op een traditionele (diplomatieke) manier over gesproken. Met deze dialoog wilden we het gesprek brengen naar het nivo waarop jongeren met deze thema's bezig zijn. Hoe beleef je de bewapeningswedloop, wat doe je daar tegen, hoe kun je als jongere individueel of in organisatieverband je steentje bijdragen aan de strijd voor vrede en ontwapening en hoe ervaar je dat?

Een Dialoog dus die dichter staat bij de leefwereld van jongeren. Tegelijkertijd wilden we door middel van deze bijeenkomst de samenwerking tussen de internationale jongerenorganisaties een impuls geven in de richting van wederzijds vertrouwen binnen de Pan Europese Samenwerking van Jongeren en Studenten. Alvorens iets over deze konferentie zelf te vertellen, eerst iets over de voorgeschiedenis van deze Dialoog en de betekenis van de Pan Europese Jongeren en Studenten Samenwerking.

Het Pan Europese Jongeren en Studenten Samenwerkingsverband (PEJSS) is opgericht in oktober 1980 met als doel de samenwerking tussen jongeren in geheel Europa te bevorderen en daarmee een invulling te geven aan de Slotakkoorden van de Conferentie over Veiligheid en Samenwerking in Europa (CVSE) welke in 1972 in Helsinki werd gehouden.

Daarmee is de PEJSS een uniek gegeven. Voor zover ons bekend het enige gestructureerde samenwerkingsverband tussen Oost en West Europa met een jaarlijks activiteitenprogramma. Hiermee geven jongeren uiting aan de ontspanning tussen West en Oost-Europa en proberen deze vast te houden ook in periodes waarin de ontspanning door internationale politieke gebeurtenissen in gevaar komt.

Aktiviteiten in het afgelopen jaar waren onder andere een milieukonferentie in Zweden en initiatieven om te komen tot bilaterale uitwisselingen en jeugdtoerisme. De belangrijkste activiteit van 1982 was echter deze dialoog over Vrede en Ontwapening en het is minstens pikant te noemen dat deze bijeenkomst in Nederland plaats vond. Nederland heeft een naam op het gebied van vrede en ontwapening en mag zonder overdrijving de voortrekker van de Europese vredesbeweging worden genoemd.

Om die reden had het NPIJ vertegenwoordigers van de verschillende Nederlandse vredesgroepen gevraagd aanwezig te zijn tijdens deze dialoog. In de Nederlandse delegatie waren deelnemers opgenomen die actief betrokken zijn bij het thema vrede en ontwapening. De vredesbeweging was niet opgenomen in de officiële delegatie maar met informatiemateriaal aanwezig op de plenaire bijeenkomsten. Op de 'Social Evening' zijn de vredesgroepen voorgesteld aan de deelnemers van de dialoog en is aandacht besteed aan hun werkwijze in en buiten Nederland.

Het aksent van dit kongres lag op het werken in de verschillende werkgroepen waarvan de thema's waren Europese veiligheid, de wapenwedloop en zijn sociale en economische gevolgen, vredesopvoeding en de rol en betekenis van de vredesbeweging, waarbij vooral gesproken werd over individuele verantwoordelijkheid van jongeren en jongerenorganisaties.

De Nederlandse delegatie bestond uit vertegenwoordigers van politieke jongerenorganisaties (o.a. CDJA, Jonge Socialisten, JOVD) en vertegenwoordigers van o.a. ANJV, Kindervuist, Hervormde Jeugdraad en Uitwisselingsorganisaties.

Om te voorkomen dat in de verschillende werkgroepen lange eentonige verklaringen werden afgelegd was aan de deelnemende organisaties van te voren gevraagd, op een zo creatief mogelijke wijze hun standpunten over vrede en ontwapening te presenteren.

Een aantal deelnemers had inderdaad aan deze oproep gehoor gegeven en kwam met complete diaserie's, fototentoonstellingen etc. naar Amersfoort. Daarnaast waren er natuurlijk de voorspelbare verbale bijdragen van de verschillende deelnemende organisaties.

Binnen de PEJSS worden alle besluiten met consensus genomen. Dat maakt deze samenwerking van 30 internationale jongerenorganisaties uniek maar ook moeizaam. Een scherpe veroordeling van de Russische inval in Afghanistan of het verbieden door de Poolse regering van de vakbond Solidariteit is derhalve niet mogelijk. Vandaar dat tijdens deze dialoog bewust het opstellen van een uitvoerig slotdokument achterwege is gelaten en gekozen voor een korte persverklaring. Kontroversiële onderwerpen zijn echter wel degelijk aan de orde geweest.

In zijn openingstoespraak wenste Marco Swart, voorzitter van het NPIJ, de deelnemers aan deze dialoog een flinke hoeveelheid verwarring toe en deze wens is voor een groot gedeelte in vervulling gegaan. Leden van de Nederlandse delegatie waren soms enthousiast, dan weer ontevreden. Soms hevig geëmotioneerd, liepen ze later in de wandelgangen weer vriendelijk en glimlachend verder te diskussiëren.

Deze verwarring werd mede veroorzaakt door de grote kulturele verschillen tussen de deelnemers. Los van de politieke verschillen is er een onmiskenbare kulturele kloof. Vooral nieuwkomers op dergelijke grote bijeenkomsten worden hierdoor gehandicapt. Dat werd bijvoorbeeld duidelijk in een werkgroepdiskussie over vredesopvoeding. Lessen over militaire dienst in Oost Europa worden ondergebracht bij vredesopvoeding. De benaderingswijze en het taalgebruik zijn dan in onze westerse ogen karikaturen.

De Nederlandse delegatie had voor de vredesbeweging en haar betekenis Laurens Klappe, totaalweigeraar, uitgenodigd om zijn motieven toe te lichten en de werkwijze van Onkruid uiteen te zetten. Helaas is dit onderdeel door ziekte komen te vervallen. Het fenomeen totaalweigeren is volslagen onbekend in Oost Europa maar ook elders in West Europa.

Indrukwekkend was de bijdrage van de voorzitter van de Zwitserse Jeugdraad, zelf dienstweigeraar, over de behandeling van dienstweigeraars in Zwitserland. Daar is tot nu toe in Nederland vrij weinig over bekend. Dergelijke verhalen zijn inspirerend en geven een extra dimensie aan een massaal gebeuren wat zo'n dialoog toch is.

Een Europese Dialoog kent derhalve vele beperkingen en het nut en de betekenis wordt door velen in twijfel getrokken. Dat blijkt ook uit reacties van journalisten. De werkgroepen waren openbaar zodat de pers vrij kon rond lopen. Dat is voor journalisten prettig maar beperkt toch weer een aantal deelnemers, en niet alleen uit Oost Europa, in hun optreden.

Ook binnen het NPIJ leven twijfels over het effect van deze konferentie. De grootste zorg is en blijft het betrekken van de basis bij dergelijke evenementen. Bij de voorbereiding is er naar gestreefd de voorwaarden voor een dergelijke participatie te scheppen.

In de toekomst zal moeten blijken of vanuit deze dialoog nieuwe impulsen ontstaan bij de Nederlandse jongerenorganisaties op het gebied van vrede en veiligheid. Maar vooral ook of het doel, te werken op een manier die jongeren aan de basis aanspreekt, ook in toekomstige activiteiten van de PEJSS doorwerkt. Pas dan zal deze unieke samenwerking niet alleen gedragen worden door 'jongerendiplomaten' maar voor grote groepen jongeren in Europa. Dan krijgt ontspanning tussen Oost en West misschien betere kansen.

Clemens Wijlens

Enige literatuur over vredesonderwijs/mondiale vorming

Op de meeste scholen wordt van tijd tot tijd aandacht besteed aan maatschappelijke vraagstukken als oorlog, onderontwikkeling, schending van de mensenrechten, werkloosheid, milieuvervuiling en dergelijke. Nu eens geven actuele gebeurtenissen daartoe aanleiding, dan weer biedt het leerplan of het leerboek van een vak een aanknopingspunt in die richting. De behandeling van maatschappelijke vraagstukken is in veel gevallen incidenteel en weinig systematisch. Dat is niet verwonderlijk als je de problemen ziet, die daarbij om de hoek komen kijken.

Het onderzoek *Leerkrachten en Wereldpolitiek* van Schennink dat al weer tien jaar geleden werd uitgevoerd, toont aan dat een overgrote meerderheid van de leerkrachten in ons onderwijs overtuigd is van de wenselijkheid dat er op hun school aandacht wordt geschonken aan (wereld)politieke vraagstukken. Veel minder docenten komen er echter daadwerkelijk aan toe.

Eisen van leerplan en examens beperken de beschikbare ruimte. Docenten zijn van oordeel dat er onvoldoende geschikt materiaal aanwezig is. Zij achten zich vaak onvoldoende toegerust om dit soort problemen binnen hun lessen te behandelen. De leerboeken bieden doorgaans weinig steun om in te springen op actuele maatschappelijke problemen.

Uit het onderzoek van Schennink valt een duidelijke openheid (althans in principe) bij leerkrachten te bespeuren naar de samenleving en haar problemen. Deze openheid is in de afgelopen tien jaar sterk toegenomen, ondermeer door de invloed van de derde wereldbeweging en vooral ook door de steeds sterker wordende vredesbeweging in de tweede helft van de jaren zeventig. Dat is wel anders geweest, zo kunnen we lezen in de DIC-map *Vredesopvoeding*. In de inleiding op deze uitgave wordt er op gewezen, dat er in ons land na de tweede wereldoorlog lange tijd weinig aandacht is geweest voor vredesopvoeding. De koude oorlog heeft zeker niet bijgedragen tot het denken over opvoeding en vrede. Het blijkt dat Kees Boeke en Mevrouw Freudenthal-Lutte met enkele publikaties in die tijd roependen in de woestijn waren. Wat verderop in genoemde publikatie lees ik dat het Associated Schools Project van de UNESCO op niets uitliep en dat ook de bekende pedagoog Kohnstamm pogingen ondernam die echter bij zijn kollega's geen gehoor vonden.

Schennink, B.H.C.,
Leerkrachten en Wereldpolitiek, verslag van een onderzoek naar wat onderwijzers en leraren in het voortgezet onderwijs doen aan wereldpolitieke vorming op hun school, hun wensen op dit gebied en de problemen die zij daarbij ontmoeten. Nijmegen, 1973. Te bestellen bij: Studiecentrum voor Vredesvraagstukken, Bijleveldsingel 70, 6524 AE Nijmegen, (080) 512317.

Vredesopvoeding, DIC-map, Amersfoort 1981. Een verzameling artikelen over vredesopvoeding van kinderen en jongeren. Besteladres: De Horstink, Postbus 400, 3800 AK Amersfoort, (033) 11523.

Deze in 1981 verschenen map bevat een vijftigtal korte artikelen over vredesopvoeding die reeds elders verschenen zijn. Voor lezers die zich nader willen oriënteren op dit gebied lijkt me deze verzameling zeer geschikt. Aan bod komen onder meer verschillende opvattingen over vredesopvoeding, vredesopvoeding in het gezin, vredesopvoeding met kleuters en peuters en vredesopvoeding binnen het lager en voortgezet onderwijs en vormingswerk. Verder is een literatuurlijst opgenomen en wordt een grote hoeveelheid projecten genoemd.

Rond 1955 werd het stil rond vredesopvoeding en pas tien jaar later werd die stilte doorbroken toen de Montessori-Vereniging haar congres in Amsterdam hield over vredesopvoeding en Derksen eerst zijn artikel in de Gids schreef en twee jaar later in 1967 *Hoe leren wij de vrede* uitbracht. In 1969 verscheen *Vrede in vakken* waarin vooral het artikel van Ter Veer *De behandeling van oorlog- en vredesvraagstukken in het middelbaar onderwijs* veel aandacht trok.

Voor wat betreft het vredesonderwijs staan deze twee publikaties aan het begin van een periode van hernieuwde belangstelling voor het aan de orde stellen van maatschappelijke vraagstukken in het onderwijs. In een opvallende stijl (gemakkelijk leesbaar en boordevol verwijzingen naar allerlei grootheden op verschillende terreinen) voert Derksen een pleidooi voor een soort omvangrijke geestelijke gezondheidszorg, aangezien het slecht gesteld zou zijn met de politieke opvoeding van vooral de jongeren die daardoor gemakkelijk manipuleerbaar zouden zijn in de richting van oorlog. Zijn erg negatieve analyse van de politieke betrokkenheid van jongeren is snel door de tijd achterhaald, want de drukinkt van zijn boek was amper droog of jongeren kwamen in veel landen massaal in verzet.

Zijn nadruk op de psychisch onvolwassen mens, die hij vergelijkt met een aap in een Rolls Royce, staat centraal in veel van zijn latere artikelen en vormt ook het uitgangspunt van zijn in 1978 als dissertatie verschenen *Leren om te overleven*. Achtergrond van dit boek is de gedachte dat de mensheid op dit ogenblik geen andere keus heeft dan die tussen verdwijnen en voortbestaan op een hoger bewustzijnsniveau. Hij tracht aannemelijk te maken, dat een fundamentele verandering in ons (politieke) denken niet alleen een levensnoodzaak is, maar ook mogelijk is.

Een andere lijn die deze auteur tot op heden doortrekt, is de gedachte dat er voor vredesopvoeding een apart vak moet komen. In 1967 verzucht hij 'dat ook de goden wel eens slapen' om vervolgens 'een zeer bekwaam pedagoog als prof. dr. N. Perquin' er op te wijzen dat diens opvatting dat het bij vredesopvoeding om een gezindheid en niet om een vak gaat, niet meer dan een slag in de lucht is. In zijn dissertatie pleit hij voor de invoering van het schoolvak irenologie. Hij is van oordeel dat je van docenten niet mag verwachten dat ze steeds op deze problemen inspelen. Daarvoor zouden docenten zowel inhoudelijk als didactisch onvoldoende toegerust zijn. Zolang het vak irenologie er nog niet is, zal genoegen genomen moeten worden met een plaats binnen maatschappijleer.

Derksen, S.C., *Hoe leren we de vrede*, Wolters-Noordhoff, Groningen 1967.

Veer, B. ter, *De behandeling van oorlog- en vredesvraagstukken in het middelbaar onderwijs*, in: Albinski, H. (red), *Vrede in Vakken*, Romen, Roermond, 1969.

Derksen, S.C., *Leren om te overleven*; noodzaak en mogelijkheden van de vredesopvoeding, met name in de twee hoogste leerjaren van het voortgezet onderwijs, Proefschrift Vrije Universiteit Brussel, 1978.

Voor zover ik de ontwikkelingen tot nu toe heb gevolgd, staat Derksen met het idee inzake invoering van een nieuw vak tamelijk alleen. Voor dat idee heeft hij zeker Ter Veer niet warm kunnen krijgen. In diens hiervoor genoemde artikel uit 1969 benadrukt hij de noodzaak van het veranderen van structuren die een vreedzame, mondiale samenleving in de weg staan. Achter deze visie schuilt de opvatting dat de kans op oorlog zal verminderen wanneer de mensheid als geheel, door geleidelijk nieuwe structuren te creëren en nieuwe denkgewoonten aan te leren, zich feitelijk én mentaal de mogelijkheid gaat ontzeggen om naar geweld te grijpen, zoals bepaalde maatschappijen zich ook feitelijk en mentaal de mogelijkheid hebben ontzegd om er slaven op na te houden, geestelijk gestoorden te straffen of een deel van de bevolking te laten verhongeren. Waar Derksen denkt aan de invoering van een nieuw vak, pleit Ter Veer voor het inbouwen van een onderwijsprogramma over oorlog en vrede in het leerplan voor de sociale vakken.

In het artikel *Vredesopvoeding: mondiale vorming van het voortgezet onderwijs* van Bartelds en van Dellen, dat in 1979 in *Intermediair* verscheen, wordt er op gewezen dat sterker dan voorheen gedacht wordt vanuit een samenwerking van oorlog, armoede en milieuvernietiging. Er wordt steeds meer gezocht naar een gemeenschappelijke structuur achter deze problemen. Het gevolg hiervan is dat binnen de mondiale vorming nieuwe benaderingen ontwikkeld worden. Zij onderscheiden er twee die zij typeren met de begrippen 'veranderingsbereidheid' en 'emancipatie'. Binnen de eerste benadering wordt benadrukt dat opvoeding en onderwijs de leerlingen moeten voorbereiden op veranderingen in onze maatschappelijke structuur en levensstijl, die nodig zijn voor een rechtvaardige en veilige (wereld)samenleving. Herverdeling van welvaart, inkomens en zeggenschap wordt bepleit. Binnen deze benadering wordt veel waarde gehecht aan goede en evenwichtige informatie over mondiale vraagstukken en over onze betrokkenheid daarbij.

Een voorbeeld van deze sterk leerstof gerichte benadering vormt het curriculum van de Werkgroep Vredesonderwijs. Dit *Curriculum voor Vredesonderwijs* werd in 1979 voltooid en bevat een tiental onderwijsleerpakketten met ondersteunend materiaal. De onderwerpen zijn zo gekozen dat daarmee de problematiek van oorlog en onderontwikkeling in het onderwijs aan de orde kan komen, zo lezen we in de bundel *Mondiale vorming in het onderwijs*, die in 1980 verscheen. In deze bundel is het eindverslag van genoemd curriculumproject opgenomen. Het is een degelijk verhaal dat de lezer inzicht verschaft in de manier waarop het lesmateriaal is ontwikkeld, de uitgangspunten die gehanteerd zijn en de ervaringen die ermee zijn opgedaan. Het betreft hier lesmateriaal dat in principe ontwikkeld is voor de vakken aardrijkskunde en geschiedenis. Veel van de ideeën die Ter Veer in 1969 ventileerde zijn in dit curriculumproject terug te vinden.

Ik onderschrijf de noodzaak van het ontwikkelen van goed lesmateriaal over mondiale problemen. Kritiek valt er echter te leveren op de schoolafstandelijke wijze waarop het curriculum tot stand is gekomen.

Bartelds, C.H.M., en Dellen, P., van *Vredesopvoeding: mondiale vorming in het onderwijs* in: *Intermediair*, 15, 1979, nr. 41, pag. 39-45.

Curriculum voor Vredesonderwijs. *Onderwijsleerpakketten voor HAVO/VWO*, te bestellen bij: Stichting Vredesopbouw, Parkstraat 9, 3581 PA Utrecht, (030) 316925.

Bartelds, C.H.M., (red.). *Mondiale vorming in het onderwijs*, Polemologisch Instituut, Heresingel 13, 9711 ER Groningen, 1980; (050) 114349.

Een voorbeeld van onderwijsmateriaal dat veel dichterbij het schoolgebeuren staat, treffen we aan in het boek *De onderontwikkeling van de derde wereld; Latijns-Amerika als voorbeeld* van Donkers. Deze in 1980 verschenen publikatie is vooral gebaseerd op een cultuurkritische visie op het onderwijs. Onderwijs heeft eerder tot taak andere zienswijzen naar voren te brengen, dan de heersende zienswijze te versterken. Het boek waarvoor een, voorlopige, docentenhandleiding is geschreven, is ontstaan in nauwe samenwerking met docenten. Zij hebben het mee ontwikkeld, uitgeprobeerd in hun lessen en geëvalueerd. Een beperking is dat het in eerste instantie geschreven is voor aardrijkskundedocenten, waardoor mondiale vorming al snel de kans loopt in één vak ondergeschoven te worden. Vanuit de opvatting dat mondiale vorming in eerste instantie probleemgericht zou moeten zijn, biedt een thema als onderontwikkeling ruime mogelijkheden. Zo'n multi-disciplinaire aanpak wordt door deze publikatie te weinig gestimuleerd.

Dat neemt niet weg dat ik instem met de positieve beoordeling van dit boek door Molenaar en Schilder, die onder de titel *Mondiale vorming en projektonderwijs* een analyse presenteren om zes alternatieve onderwijsmethoden met betrekking tot ontwikkelingsproblematiek op pedagogisch-didaktische criteria. De titel van deze in 1981 verschenen afstudeerscriptie wijst op de relatie tussen mondiale vorming en projektonderwijs. Met deze aandacht voor projektonderwijs komen we bij de tweede integrale benadering die door Bartelds en Van Dellen wordt samengevat met het brede begrip 'emancipatie'. Deze benadering is radicaler dan de eerste die uit is op het aankweken van veranderingsbereidheid bij de leerlingen. Zij gaat uit van de visie dat kinderen binnen het onderwijs de wereld leren zien als onveranderbaar in plaats van als een door mensen gemaakte werkelijkheid, die door mensen veranderd kan worden.

Projektonderwijs wordt als de meest passende vorm gezien voor de vorming van zelfbewuste, kritische mensen die het (zelf)vertrouwen hebben ontwikkeld dat de werkelijkheid veranderd kan worden en dat zij daarin een rol kunnen spelen. De redenering is: leerlingen die zelf ervaren of van heel nabij gezien hebben wat onrecht, ongelijkheid en onmacht betekenen en ontdekten hebben dat dergelijke situaties niet vastliggen maar veranderd kunnen worden, zullen veel beter begrijpen wat onrecht, ongelijkheid en onmacht in breder maatschappelijk verband betekenen.

Toch staat mondiaal vormend projektonderwijs meestal op slechte voet met de huidige schoolpraktijk. Molenaar en Schilder besteden mijns inziens dan ook terecht veel aandacht aan allerlei belemmeringen bij de realisering van mondiale vorming in projektvorm. Het interessante van deze scriptie is, dat bij de analyse van onderwijsmethoden niet zo zeer de nadruk is gelegd op de inhoud als wel op de pedagogisch-didaktische aanpak. Daarmee wordt nog eens extra aangegeven dat het bij mondiale vorming niet alleen gaat om de problematiek maar tevens om de *vorm* waarin leerlingen en docenten hiermee omgaan.

Donkers, H. *De onderontwikkeling van de derde wereld; Latijns Amerika als voorbeeld*, uitgave: Stichting Publikaties SOF, Javastraat 33, 6524 LT Nijmegen, 1980.

Molenaar, D. en Schilder, K. *Mondiale vorming en projektonderwijs; een analyse van zes alternatieve onderwijsmethodes met betrekking tot de ontwikkelingsproblematiek op pedagogisch-didaktische criteria*, Amsterdam/Zwaag, 1981.

Dit idee is duidelijk terug te vinden in verschillende publikaties die in de afgelopen jaren verschenen zijn over projektonderwijs aan het Wagenings Lyceum. In dit verband wil ik wijzen op het dit jaar verschenen boek *'Themakeuze in open projektonderwijs'* van Janssen en Kammen.

In Wageningen startte men 7 jaar geleden met vak- en vakkenintegratieprojecten. Na enige tijd werden de vakken losgelaten en ging men spreken van open projecten. Aanvankelijk werden de thema's gekozen door de leraren, waarbij herkenbaarheid van de vakken nog een belangrijke rol speelde. Daarnaast werden er echter ook andere criteria geformuleerd waaraan thema's dienden te voldoen, zoals onderzoekbaarheid in de omgeving van de school en maatschappelijke relevantie. Thans laat men al enkele jaren de keuze van het thema over aan de leerlingen in een door projektdocenten begeleid proces van enkele weken.

Aangezien projektonderwijs op veel scholen een nogal beladen begrip is, vind ik het waardevol dat de schrijvers een aantal vooroordelen uit de weg proberen te ruimen. Er wordt maar al te vaak gedacht dat bij open projektonderwijs duidelijke doelstellingen ontbreken en dat leraren de leerlingen maar wat laten aanmodderen.

Door aan te geven dat projektonderwijs wel degelijk duidelijk omschreven doelstellingen kent die de richting bepalen voor de opzet van beoogde leerprocessen, nemen de auteurs echter het kontroversiële karakter van projektonderwijs niet weg. Projektonderwijs betekent een fundamentele kritiek op de gangbare schoolpraktijk die veelal een beperkt, gesloten karakter kent met leerstof gebonden doelstellingen. Beheersing van afzonderlijke vakkennis en -inzichten domineren zo sterk ons onderwijsbestel dat het afzweren daarvan ten gunste van bewuste persoonlijke en maatschappelijke vorming van de leerlingen, nogal eens op verzet stuit bij docenten die de individuele leerprestatie van de leerlingen vooropstellen en vinden dat zij als (vak)docent de eerst aangewezenen zijn om datgene aan te reiken wat leerlingen moeten verwerken.

Mijn ervaringen bij het INVRO-project zijn, dat de ontwikkeling in de richting van projecten waarin leerlingen echt geactiveerd worden om hun eigen vragen te stellen en antwoorden te vinden een moeizaam en langdurig leerproces is van zowel docenten als leerlingen. Dit leerproces wordt negatief beïnvloed door het schoolsysteem waarin deze vorm van leren moet gedijen. De kans op een terugval naar het 'oude vertrouwde' of, voor de zeer gemotiveerden, het zich terugtrekken binnen een projekt dat geïsoleerd staat van de rest van het schoolgebeuren, is levensgroot. Ik ben het eens met een van de schrijvers, dat het bezig zijn met projecten en de reflectie op de problemen die zich daarbij voordoen, de feiten van ons onderwijssysteem bloot leggen en dat van daaruit druk moet worden uitgeoefend om verdergaande en grootschalige onderwijsvernieuwing gerealiseerd te krijgen binnen school.

Ik denk dat de publikaties over open projektonderwijs op het Wagenings Lyceum het denken van veel vernieuwingsgezinde leraren enorm hebben gestimuleerd. Wat echter volgens mij te

Jansen, Th., en Kammen, A.R., van. *Themakeuze in open projektonderwijs*, Purmerend, 1982.

vaak verborgen blijft is dat hetgeen thans bereikt is, het resultaat is van al meer dan zeven jaar hard werken waarin voldoening afgewisseld werd door teleurstelling en tegenslagen. Doordat zo weinig meer zichtbaar wordt van de beginperiode waarin en vakkenintegratieprojecten gedaan werden, kan een publikatie als die hier genoemd is, gemakkelijk leiden tot gevoelens van twijfel omtrent de haalbaarheid van zoiets op de eigen school. Daarmee wil ik helemaal niet beweren dat dit soort publikaties niet het licht zouden moeten zien. Integendeel: hoe meer hoe liever. De vraag waar ik mee zit is: hoe kun je op school onderwijsvernieuwing in de zin van mondiaal vormend projektonderwijs zo aan de orde stellen dat een aantal docenten gezamenlijk een initiatief starten dat als leerervaring gaat functioneren binnen een verdere ontwikkeling. Ervaringen van INVRO en een drietal scholen lopen tot op zekere hoogte parallel met die op het Wagenings Lyceum. In een beginstadium zijn docenten vrij gemakkelijk aanspreekbaar op hun vak waardoor een projekt waaraan meerdere docenten als vakleraar deelnemen, wel haalbaar is, zeker wanneer daarbij ondersteuning wordt verleend. Evaluatie van deze projecten brengt allerlei problemen boven water, niet in de laatste plaats die van de rol van de afzonderlijke vakken, bij een goede behandeling van het gekozen thema. In bijna alle gevallen leiden deze evaluaties tot het 'opener' maken van projecten, waarbij de dominantie van de vakken voor de tijd van een projekt wordt teruggedrongen.

Wanneer we de hiervoor behandelde literatuur bekijken dan valt een verschuiving op van de behandeling van maatschappelijke problemen binnen één of enkele vakken in de richting van een meer tematische, vakoverstijgende benadering en meer aandacht voor de verhouding tussen leraar en leerling.

Uit de hoek van het vredesonderwijs zijn in dit verband drie pakketten interessant die zijn ontwikkeld voor de onderbouw van het lager beroepsonderwijs. Ze zijn niet voor een bepaald vak bedoeld. De pakketten zijn het resultaat van de samenwerking tussen enkele docenten en een medewerker van het Nederlands Instituut voor Vredesvraagstukken en Vredesopbouw te Utrecht.

Elk pakket behandelt een bepaald aspect van conflicten. Voor het eerste leerjaar zijn de titels: *Praten of vechten* (over geweld) *Zij en wij* (over vooroordelen) en *Meer of minder* (over ongelijkheid). Voor het tweede leerjaar zijn de thema's verdiept. Het pakket *Met of zonder geweld* sluit aan bij *Praten of vechten*. Minderheden kan gezien worden als een verdere uitdieping van het pakket *Zij en wij*, het pakket *Werk van Meer of minder*. Elk pakket bestaat uit een boekje, twee handleidingen en leerlingenmateriaal.

Het valt toe te juichen dat hier materiaal vervaardigd is voor een schoolsoort die vaak weinig aandacht krijgt. Docenten die kant-en-klaar lesmateriaal wensen met duidelijke richtlijnen voor gebruik, zullen met deze pakketten goed uit de voeten kunnen, want elke les is tot in details uitgewerkt. Bij mij roepen deze pakketten echter associaties op met een blik kant-en-klare erwtensoep dat snel genuttigd kan worden als de tijd voor koken ontbreekt. Als je echter voldoende tijd hebt, ik trek de vergelijking in het culinaire nog even door, kiezen fijnproevers meestal voor

Project Vredesonderwijs.
Praten of vechten/Met of zonder geweld; zij en wij/Minderheden; meer of minder/Werken. Pakketten te bestellen bij: Nederlands Instituut voor Vredesvraagstukken, Antwoordnummer 1275, 2500 XK Den Haag.

zelfgemaakte soep. Wat daarvoor nodig is zijn spliterwten, prei, wortels, knolselderij, zout, peper, bouillon een rookworst e.d. met een aantal tips voor de bereiding. Rekening houdend met de smaak van je eters bepaal je wat je er in doet en hoeveel. De vergelijking maakt hopelijk duidelijk dat ik liever gezien had dat de pakketten wat opener waren geweest waardoor ze leraren en leerlingen de mogelijkheid zouden bieden ze aan te passen aan specifieke wensen en omstandigheden. Voor leraren die zelf lesmateriaal willen ontwikkelen op het gebied van vredesonderwijs, raad ik aan om *Vrede kun je leren* te gebruiken als wegwijzer. Het gaat hier om een speciaal nummer van Het Schoolblad (nr. 43a, 9 december 1980) dat een uitgebreide inventarisatie bevat van leermiddelen zowel voor het basis- als voortgezet onderwijs.

Belangrijke noot bij genoemde inventarisatie is, dat ze mogelijk is gemaakt door de Algemene Bond van Onderwijzend Personeel (ABOP) die zich in haar nota *Over Vrede en Veiligheid* (Schoolblad Extra nr. 33a, 25-9-'80) uitdrukkelijk uitspreekt voor de stimulering van vredesonderwijs. Niet door de invoering van een nieuw vak zoals eerder door Derksen bepleit werd, maar door het uitvoeren van projecten in meerdere leerjaren, waarbij docenten van verschillende vakken samenwerken. Bepleit wordt dat vorm en inhoud van deze projecten op school zelf ontwikkeld worden en dat in schoolbeleid en schoolwerkplan hiervoor ruimte geschapen wordt. Nu leiden dit soort inventarisaties aan het euvel dat ze snel verouderen. Daarom is het goed erop te wijzen dat de Leermiddelenverzameling Mondiale Vorming van het Studiecentrum voor Vredesvraagstukken elk half jaar *Nieuwe Aanwinsten* publiceert. Het gaat hier om recent verschenen publikaties van niet-kommerciële uitgevers, van actiegroepen die op verschillende terreinen actief zijn en van studenten en leraren die op school ontwikkeld materiaal beschikbaar hebben gesteld. Het materiaal is onderverdeeld in de categorieën arm-rijk, arbeid, discriminatie, emancipatie, energie, godsdienst, cultuur, milieugezondheid, onderwijs, oorlog en vrede, politieke stromingen, wonen/werken. Genoemde publikaties worden op verzoek toegezonden.

Onderwijsgevenen die in het basisonderwijs een project willen opzetten kunnen nuttige tips halen uit *Vredesopvoeding, praktijkboek voor het basisonderwijs*, samengesteld door G. Visser in samenwerking met de Werkgroep Lager Onderwijs Projekt (LOP). Zoals de titel al aangeeft bevat deze klapper (4 rings, A4-formaat) veel informatie over de praktijk van de vredesopvoeding. Verlevendigd met veel foto's en tekeningen gaat het grootste deel van de klapper over initiatieven die op 6 basisscholen zijn ondernomen. Het goede van deze beschrijving is dat ze voor leraren zichtbaar maakt hoe op scholen projecten worden voorbereid, uitgevoerd en geëvalueerd.

Hetzelfde geldt voor het *Projektboek Welvaart-Welzijn?* van Schennink en Van Straalen. Op zeer uitgebreide wijze, misschien te uitgebreid, wordt verslag gedaan van een open mondiaal vormingsprojekt op een school voor voortgezet onderwijs. In de eerste twee hoofdstukken wordt aandacht besteed aan de tematische voorbereiding en de doelstellingen. Daarna wordt de

Spijkers, J. (samensteller). *Vrede kun je leren*, special van Het Schoolblad, uitgave Abop, nr. 43a, 9 dec. 1980.

ABOP. *Over vrede en veiligheid*, nota verschenen in Schoolblad Extra, nr. 33a, 25.9.80.

Nieuwe Aanwinsten. Te bestellen bij:
Leermiddelenverzameling
Mondiale Vorming,
Studiecentrum voor
Vredesvraagstukken,
Bijleveldsingel 70, 6524 AE
Nijmegen, 513074.

Visser, G. (samensteller). *Vredesopvoeding, praktijkboek voor het basisonderwijs*, te bestellen bij Vredesopbouw, Parkstraat 9, 3581 PA Utrecht, (030) 316925.

Schennink, B., en Straalen, J., van. *Projektboek Welvaart-Welzijn?* Te bestellen bij Studiecentrum voor Vredesvraagstukken, Bijleveldsingel 70, 6524 AE Nijmegen, (080) 515691/515791.

organisatorische opzet en de wijze waarop het project in de klas is uitgevoerd onder de loupe genomen. Schematisch en voorzien van commentaar wordt de hele voorbereiding, uitvoering en evaluatie beschreven en wordt aandacht besteed aan de manier waarop gestreefd is het projectwerk een vaste plaats te geven binnen het schoolbeleid.

Bezig zijn met mondiale vorming op school is een kwestie van nieuwe dingen uitproberen en bijsturen. Regelmatige evaluatie is daarom een belangrijke activiteit. Hieraan wordt in ruime mate aandacht geschonken aan een brochurereeks van een projectgroep van de Rijksuniversiteit van Utrecht. Zij is geschreven met het doel een aantal ervaringen, inzichten en leermomenten met betrekking tot het werk van scholengroepen aan een breder publiek door te geven. Problemen die veel van deze groepen ondervinden bij het evalueren van hun projecten worden in deze reeks op een rijtje gezet. Waar mogelijk worden middelen en methoden aangegeven die tot een oplossing ervan kunnen bijdragen. In totaal zijn tot dusver 5 brochures verschenen waarin aan de orde komen:

Evaluatie, Voorbereidingsfase van een project, Uitvoeringsfase van een project, Beginsituatie van de leerlingen, Onderwijs. De ruimte staat niet toe de verschillende brochures afzonderlijk te bespreken. Belangrijk is dat in de reeks duidelijk doorklinkt dat het bij evaluatie om meer gaat dan alleen maar napraten over hoe een project bevalen is. Tijdens de voorbereiding en uitvoering van projecten worden tientallen beslissingen genomen. Elke beslissing heeft gevolgen voor de activiteiten erna. Evaluatie wordt zo een proces van voortgangsverheldering. Het betekent dat je elke stap bereflecteert op zijn gevolgen en bijstuurt waar dat nodig blijkt te zijn. Het is dus niet een activiteit die je er nog even bij doet wanneer daar de tijd voor is. Evaluatie moet een integraal onderdeel vormen van je mondiale vormingsactiviteiten vanaf het allereerste begin.

De laatste tijd wordt het mondiale vormingswerk in Nederland nog op een andere manier geëvalueerd. De Nationale Commissie Voorlichting en Bewustwording Ontwikkelings-samenwerking (NCO) subsidieert allerlei groeperingen en instanties die op dit terrein initiatieven ontplooiën. Wie regelmatig de krant leest zal het niet ontgaan zijn dat die NCO het de laatste tijd zwaar te verduren heeft, niet in de laatste plaats door de houding van de huidige minister van ontwikkelingssamenwerking die het liefst de NCO zo wenst te herstrukturieren dat zij een spreekbuis wordt waardoor het beleid van de minister gelegitimeerd wordt. Zonder alle kritiek op de NCO schouderophalend terzijde te willen schuiven, ben ik ervan overtuigd dat zonder de steun van deze instantie veel publikaties die nu een plaats hebben gekregen in deze kroniek, helemaal niet geschreven hadden kunnen worden. En dan heb ik nog maar een zeer beperkte selectie gemaakt van de grote hoeveelheid publikaties die vaak mede dankzij de steun van die NCO konden worden uitgebracht.

Verweel, P., e.a. *Evaluatie, voorbereidingsfase van een project. Uitvoeringsfase van een project. Beginsituatie van leerlingen.* Verschenen in de brochurereeks Mondiale Vorming en onderwijs, vakgroep Kooperatieve Economische Studiën, (KOSES), RU Utrecht, 1981. Kontaktadres: Havikstraat 14 bis, 3514 TP Utrecht.

Signalement

Boekenwijs, boekenwijzer I

'Boekenwijs, boekenwijzer' is de opvolger van de reeks brochures 'Het kinderboek vanuit een andere hoek' van de werkgroep Kinder- en Jeugdlektuur te Eindhoven. Toen de werkgroep werd opgericht was er nog nauwelijks lektuur waarin aandacht werd besteed aan onderwerpen als echtscheiding, abortus, dood, conflicten met ouders. Tegenwoordig is daar geen gebrek meer aan, maar ontbreekt het nog vaak aan een goede uitwerking.

Daarom heeft de werkgroep gekozen voor een nieuwe vorm. De boeken worden nu zowel op inhoud (waarbij het aksent blijft liggen op maatschappij-kritische aspecten) als op vormkwaliteit beoordeeld. Bij vormkwaliteiten wordt gelet op de opbouw van het verhaal, de stijl, het taalgebruik, de omslag en de illustraties in relatie met de tekst.

Er staan tachtig besprekingen in, verder een verantwoording, een overzicht van activiteiten van de werkgroep, contactadressen (ook van andere werkgroepen) en een kumulatief register van 'Boekenwijs, boekenwijzer' en de vier voorafgaande brochures.

De prijs is f 14,50 inclusief verzendkosten en het boekje is te bestellen bij het NBLC, postbus 93054, Den Haag (bestelnummer 16250, isbn 90 6252 186 x) en natuurlijk bij de boekhandel.

C.R.

Orlando

Orlando is een nieuw tijdschrift dat eens per drie maanden zal uitkomen. Het is onafhankelijk en opgezet door het persoonlijk initiatief van enkele mensen. Orlando wil op eenvoudige, maar diepgaande wijze ingaan op de belevingswereld van mannen en vrouwen die buiten de gebruikelijke man-vrouw-patronen bewegen en op de wisselwerking tussen (homo)seksualiteit en samenleving.

Het eerste nummer heeft als thema 'tieners en homoseksualiteit'. Het laat veel tieners aan het woord over hun eerste kontakten, de privé-vaststelling homo te zijn en het moment dit aan de buitenwereld duidelijk te maken en over de reacties van die buitenwereld. 'Wat ik gemist heb is een reëel beeld van homoseksualiteit', zegt Marieke. Of, in de woorden van de auteurs Guus van der Veer en Ruth van Royen, 'Waar het werkelijk om gaat is dat seksualiteit, dus ook homoseksualiteit, zo gewoon wordt dat twaalfjarigen zich niet genoodzaakt voelen hun gevoelens geheim te houden en zichzelf te verbergen'. Ik denk dat deze passage vrij goed de optiek van Orlando aangeeft.

Verder in dit nummer een kort interview met Nannie Kuiper, de gouden griffel-winnares, een artikel over homoseksualiteit in kinderboeken met een bedroevende oogst aan boeken die een enigszins reëel beeld geven (alleen 'Verliefd' van Dolf Verroen) en een poging weer te geven hoe het met de wetenschappelijke verkenningen van het verschijnsel seksualiteit staat.

Men kan zich voor f 17,- per jaar abonneren op Orlando. Een briefje naar postbus 16645, 1001 RC Amsterdam is voldoende. Of bel (020) 730029.

H.v.E.

Begroting Justitie

Een centrale discussie binnen het departement van justitie betreft de zeer snel gestegen kosten voor de rechtshulp. Het aantal processen, gratis toevoegingen en bureaus voor de rechtshulp neemt zodanig toe dat de kosten nauwelijks meer te beheersen zijn. Vereenvoudiging van de regelgeving, van de rechtsprocedure zelf, minder vergoeding voor toevoegingen, een eigen bijdrage, vermindering van het aantal advocaten; er wordt driftig overlegd.

Verder zijn er opvallend veel wetten in de maak dan wel in behandeling. Op het gebied van het jeugdbeleid noemen we de herziening van het jeugd(beschermings)recht, het strafrecht voor jeugdigen, de zedelijkheidswetgeving (wanneer mag wat?), de rechtspositie van het onwettige kind, de huwbaarheidsleeftijd, een wettelijke regeling voor samenwonenden op vermogensrechtelijk gebied. En dan is er veel aandacht voor het toenemende aantal tweede generatie kinderen in de residentiële hulpverlening, de positie van Vietnamese wezen, de experimenten ten aanzien van opvang van adolescenten, de vroeghulp en alternatieve straffen.

Dan noemen we nog het voornemen om de ouderbijdrage voor kinderen in tehuizen en inrichtingen te verhogen.

Voor geïnteresseerden tot slot onderstaand overzichtje.

Percentage Nederlanders boven de 15 jaar dat slachtoffer is geworden van een delict in de jaren 1975 t/m 1980

	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Beschadiging van eigendom	5,0	5,9	6,8	7,7	9,7	10,4
Aanrijding buiten schuld + doorrijden dader	1,0	1,0	0,9	0,9	1,2	1,4
Fietsendiefstal	4,5	5,4	5,9	5,7	7,5	7,6
Bromfietsdiefstal	6,5	4,0	4,2	4,5	3,9	4,9
Bedreiging/mishandeling op straat	1,5	2,5	2,6	2,8	3,2	4,1
Zakkenrollerij/diefstal van portem.	1,7	3,0	2,4	2,5	2,8	2,6
Diefstal uit een personenauto	1,7	3,0	2,3	2,3	3,4	2,6
Handtastelijkheden op straat met seksuele bedoelingen	1,1	1,3	1,5	1,4	1,5	1,5
Inbraak thuis (particulieren)	1,1	1,1	1,2	1,2	1,7	1,3
Diefstal van personenauto	0,4	0,5	0,6	0,3	0,5	0,4

H.v.E.

Begroting Onderwijs

Op het terrein van het onderwijs is alles in beweging. De nieuwe basisschool is op komst evenals de PABO, de geïntegreerde opvolger van de opleiding voor kleuterleidsters en de Pedagogische Akademie. Een stapje hoger zien we de plannen om tot een Voortgezet Basis Onderwijs van drie jaar te komen. En dat leidt weer tot een herziene structuur van het daarop volgende onderwijs via diverse stromen. Aangeland bij het Wetenschappelijk en het Hoger Beroeps Onderwijs zien we de geplande invoering van een Kaderwet Hoger Onderwijs die voorziet in één samenhangend stelsel.

Naast deze totaal herzien structuuropzet, komen dan de volwasseneneducatie-varianten en de Open Universiteit. En intussen blijft men door een onderwijsvoorrrangsbeleid, ekstra voorzieningen voor buitenlandse jongeren en het emancipatiebeleid, proberen de 'achterblijvenden' bij te trekken.

Ook inhoudelijk zal het onderwijs veranderen. Waarschijnlijk het meest door de opkomende computers, chips e.d. wat zijn weg zal vinden in het vak Informatica en later in de daadwerkelijke invoering van deze apparatuur.

Verder speelt ook bij dit departement sterk de kostenbeheersing. Onderwijs is het duurste ministerie en bezuinigingen hier tellen zwaar. Gezocht wordt naar een nieuwe salarisstructuur (HOS = herziening onderwijs salarisstructuur) met als belangrijk element het loslaten van een betaling naar diploma. Ook het profijtbeginsel zal meer toegepast gaan worden. De ouderbijdragen voor het Wetenschappelijk en het Hoger Beroepsonderwijs zullen veranderd worden.

H.v.E.

CRM-begroting

Temidden der begrotingen valt die van CRM door twee zaken op. Ten eerste door de zeer persoonlijke, heldere uiteenzetting van de visie van de Minister en in dit geval te oordelen naar inhoud en taalgebruik van zijn eigen hand. Het is een goede poging een eigen gezicht te laten zien van waaruit dan het terrein verder overzien kan worden. Ten tweede door het extreem doorvoeren van de beginselen van de samenhang, het sektor-, facet- en categoriaal beleid. Steeds weer keren vrijwilligers, de minderheden en de jeugd terug. Zo vinden we over randgroepjongeren driemaal eenzelfde stuk. Een te sterk streven de samenhang te benadrukken schept weer een nieuwe ondoorzichtigheid.

De minister noemt 8 criteria die hij toepast bij de beoordeling van het beleid en de invoering van bezuinigingen: 1) opvang van negatieve gevolgen van werkloosheid is een groot belang; 2) de zorg voor de meest kwetsbaren mag niet in het gedrang komen; 3) evenmin de zorg voor monumenten; 4) ook de natuur en de openluchtrecreatie moeten zoveel mogelijk gespaard worden; 5) de kunsten behoeven bescherming uit oogpunt van cultuurbehoud; 6) waar mogelijk zal het profijtbeginsel ingevoerd worden of versterkt; 7) soms is het beter enkele organisaties op te heffen dan allen evenredig korten; 8) uitvoerend werk heeft voorrang boven ondersteunend werk.

In konkreto betekent dat bezuinigen op de vormingsinternaten, de residentiële voorzieningen, de podiumkosten (volumevermindering) en hogere bijdragen voor de gezinsverzorging, de bibliotheek en kunst-uitvoeringen, musca e.d.

Opvallende gedeelten zijn verder die waar de volwasseneducatie aan de orde komt en waar ingegaan wordt op de functie van het sociaal-kultureel werk. CRM gaat wat nadrukkelijker op de bres staan voor de eigen invalshoek. Bij educatie nadruk op de algemeen vormende kant van de zaak en het binnenhalen van de zogenaamde ongemotiveerden. Bij het sociaal-kultureel werk beklemtoning van de kritische signaleerfunctie en het dicht-bij-de-mensen zijn. En juist sociaal-kultureel werk wil mensen stimuleren tot zelfwerkzaamheid en eigen verantwoordelijkheid plus natuurlijk de solidariteit (een geliefd woord van de minister).

Uitgebreid wordt ingegaan op het jeugdbeleid. Dit is meer dan ooit van belang want de toekomst staat op spel. We moeten af van een te grote aandacht voor de individualisering. Het laten zien van waarden, het overdragen van cultuur en het opvoeden tot onderlinge solidariteit zijn gewichtige principes. In zijn algemeenheid gezegd moet er opnieuw nagedacht worden over de relatie individu-gemeenschap.

Tot slot nog iets over hetgeen de Interdepartementale Stuurgroep Jeugdbeleid mee bezig is en over de dingen die aan de Raad voor het Jeugdbeleid gevraagd gaan worden. De ISJ is bezig de raamnota verder uit te werken en adviezen voor te bereiden op de deelterreinen voortgezet basisonderwijs, gevolgen van echtscheiding voor kinderen, randgroepjongeren, het jaar van de jeugd 1985 en een betere structuur voor het jeugdonderzoek. De raad voor het jeugdbeleid mag adviezen gaan geven over het komende vervolg op de Raamnota Jeugdbeleid, de kinderopvang, de gevolgen van het inkomensbeleid voor jeugdigen, de herordening van landelijke functies op het gebied van jeugd- en jongerenwerk, de speelruimtetwet.

Er is in ieder geval genoeg werk aan de winkel voor Raden en ambtenaren.

H. v. E.

Zelf beginnen

'Zelf beginnen' is een leidraad voor het opzetten van een bedrijf of een werkproject voor en door werklozen. Het begint met wat achtergrondinformatie over werk en werkloosheid en het aangeven van enkele knelpunten als men een eigen project wil starten. Daarna volgen reeksen vragen die men zich moet stellen als het ernst gaat worden. In het vierde hoofdstuk belanden we bij de beschrijving van de fasen die men moet doorlopen en in welke volgorde dit het handigste is. In deze brochure zijn dan verder weer talloos veel adressen en enkele andere nuttige bijlagen.

Voor degenen die daadwerkelijk bezig zijn plannen te ontwikkelen kan deze brochure een nuttige informatiebron zijn. Door f 15,- over te maken op giro 3925338 onder vermelding van 'Zelf beginnen' ten name van het Werkcentrum Opbouwwerk Zuid-Oost Nederland, krijgt men de brochure thuis gestuurd.

H. v. E.

Kleinschalige onderwijsvernieuwing in wurggreep van overheid

De frisse aanpak bij kleinschalige onderwijsvernieuwing dreigt verloren te gaan. Bekende projecten als Arbeidservaringsleren (AEL), Stichting Ontwikkeling Projektonderwijs (SOP), en INVRO worden halverwege het werk door de officiële structuur overgenomen. Jarenlang hebben zij met overheidssteun gewerkt aan onderwijsvernieuwing. Niet op de gebruikelijke, weinig effectieve manier van grootschalige verspreiding van kant-en-klare produkten, gekombineerd met incidentele, afstandelijke schoolbegeleiding. Daartegenover stelden deze projecten een werkwijze, waarbij direct en intensief met slechts enkele scholen werd samengewerkt en school en projekt samen invulden wat de vernieuwing precies in moest houden. Een verademing, deze werkwijze, die ook tot daadwerkelijke resultaten leidde: onderwijsvernieuwing die stand hield, die in de school geïntegreerd werd, in plaats van onderwijsvernieuwing die éénmalig en verwaterd werd uitgevoerd. Resultaten, die er mochten zijn en waar de overheid zich regelmatig in lovende bewoordingen over heeft uitgelaten.

Nu, na het sukses van hun werkwijze zijn de projecten in staat de opgedane inzichten en ervaringen bruikbaar te maken voor meerdere scholen. Een essentiële en logisch volgende stap. De afzonderlijke projecten hebben hiervoor al eerder hun verspreidingsplannen ingediend. Belangrijk kenmerk van deze plannen is, dat ervaren projektdocenten samen met projektmedewerkers, docenten van andere scholen begeleiden op die andere scholen en eventueel in de klas.

En nu wil de overheid wel profiteren van de resultaten, maar zelf bepalen wat er precies verspreid gaat worden en hoe. Zelfstandige verspreiding door de projecten ziet de overheid niet zitten. Verspreiding moet binnen de eigen kaders plaatsvinden, volledig door haar beheerst kunnen worden. Het SOP wachtte anderhalf jaar tevergeefs op antwoord en kreeg begin dit jaar indirect een afwijzing te horen van Deetman, huidige minister van O & W: 'Het behoort niet tot de taken van een kleinschalig ontwikkelingsprojekt de opgedane ervaringen naar andere scholen te verspreiden'.

Het AEL kreeg vlak voor de zomervakantie een afwijzing met een nogal duistere motivering: 'Ofschoon ik erken dat Uw verspreidingsmodel qua effectiviteit hoog kan worden ingeschat heb ik er uit het oogpunt van efficiency bezwaren tegen'. In beide gevallen verwees Deetman naar de officiële verzorgingsstructuur van het onderwijs om de resultaten te verspreiden.

Over het INVRO-verspreidingsplan is nog geen beslissing gevallen; de kans op realisering is onduidelijk. De overheid laat duidelijk blijken geen zin meer te hebben in kontinuering van kleinschalige onderwijs-

projecten. Hun werkwijze, hun inzichten en ervaringen worden verwerkt in de molen van het logge, maar officiële overheidsapparaat. Dat betekent: kleinschalige, schoolspecifieke vernieuwingen die grootschalig, schoolanoniem verspreid gaan worden. Een aanpak die het konkrete, het specifieke en daarmee de ziel uit de vernieuwing perst. Een aanpak die een voortvloeisel is van een centralistische onderwijspolitiek. Voor de projecten is het afgelopen. Zij worden er als wildgroei uitgesneden. Wat voor hen nog mag, mag slechts binnen de beperkte bewegingsruimte van de officiële structuur.

En tegelijkertijd is er voor de projecten een bedenkelijke ontwikkeling aan de gang op het ministerie van Ontwikkelings-samenwerking. Veel kleinschalige onderwijsprojecten worden gesubsidieerd door de Nationale Commissie voor voorlichting en bewustwording van Ontwikkelingssamenwerking (NCO). Ruim 10 jaar heeft de NCO ervaring met projecten op het gebied van mondiale vorming. Kortgeleden is de NCO onder curatele gesteld van de minister. In de ogen van Van Dijk heeft ze zich teveel bezig gehouden met vorming en bewustwording en te weinig met voorlichting!? Ze had anders gezegd meer aandacht moeten besteden aan de honger in de Derde Wereld en minder aan de problemen van gastarbeiders hier. Ze had meer aan het handje moeten lopen van het officiële nederlandse ontwikkelingsbeleid en politiek gezien gevoelige projecten niet mogen financieren. Konsekwenties van dit onder curatele stellen van de NCO zijn nog niet duidelijk, maar de kans bestaat dat verschillende subsidies voor kleinschalige onderwijsprojecten in gevaar komen. Bovendien is de NCO opvallend gepasseerd bij de opzet van het door hogerhand ontworpen Edukatief Projekt Ontwikkelings-Samenwerking (EPOS). Dit projekt is het plannenstadium net voorbij en wil nu mondiale vorming, in EPOS-kringen hardnekkig ontwikkelingseducatie genoemd, integreren in het voortgezet onderwijs. De aanpak van EPOS wordt sterk leerplangericht, wat in het geheel niet aansluit bij de uitgebreide ervaring van de binnen de NCO verenigde projecten. Kortom, de ontwikkelingen rond EPOS zijn zo eigenzinnig, dat ze het beste begrepen kunnen worden in een geheel eigen kader, nl. het kader van centralisering en beheersing van het veld van vernieuwingen. Het gevaar is reëel dat EPOS in de toekomst een normerend karakter gaat krijgen naar projecten, die zich met dezelfde problematiek bezighouden, maar dan op een eigen manier. Met de mogelijke uitwerking dat aan de overheid onwelgevallige projecten gemakkelijk afgewezen kunnen worden.

Al met al verstevigt de overheid dus op verschillende manieren zijn greep op de kleinschalige onderwijsprojecten. Een centralistische politiek, die nu al beklemmend werkt en in de toekomst alleen nog maar beklemmender gaat werken. Incidenteel blijven progressieve ontwikkelingen natuurlijk mogelijk. Maar de meeste scholen krijgen binnenkort de aanbevolen vernieuwingen over de post toegestuurd in de vorm van handleidingen, leermiddelen en versleten modellen. Is onderwijsvernieuwing dan toch een mythe?

John Karskens

Ondanks deze kritische kanttekeningen heeft INVRO besloten mee te werken aan de voorbereiding en uitvoering van EPOS. Vanuit de opgedane ervaringen en inzichten op het gebied van mondiale vorming en onderwijsvernieuwing wil INVRO zoveel mogelijk de eigen ideeën binnen EPOS-verband gerealiseerd krijgen. Deze strategische beslissing was en is herhaaldelijk onderwerp van discussie. Of het een verstandige beslissing is geweest, moet nog blijken.

Publikaties

Dirck van Bennekom

Opgelegde hulpverlening: over voogdij en gezinsvoogdij

WIJN, Utrecht en Stichting voor het Kind, Amsterdam

109 blz., f 10,- overmaken op giro 1122 t.n.v. Stichting voor het Kind, Amsterdam o.v.v. brochure K23

Na een korte schets van de geschiedenis van de kinderscherming krijgt de lezer van dit boek informatie over de wettelijke regeling van voogdij en gezinsvoogdij. De schrijver toont aan dat de speelruimte van het partikulier initiatief bij de uitvoering van de 'maatregelhulp' groot is en de controle door de overheid gering. 'Belang van het kind', 'behoorlijke opvoeding en verzorging' zijn criteria die slechts met nadere invulling bevorderlijk zijn voor de kwaliteit van het kinderschermingswerk.

In het derde hoofdstuk worden het Ministerie van Justitie, de Raden voor de Kinderscherming, Kinderrechter, Kinderpolitie en verschillende soorten tehuizen en pleeggezinnen behandeld ('een oerwoud van instellingen, instanties en voorzieningen'). Volgens de auteur moet de Raad voor de Kinderscherming de pretentie een hulpverlenende instantie te zijn verlaten, dan zal het werk duidelijker worden (blz. 26). En over pleeggezinnen schrijft hij: het 'gewone' pleeggezin neemt een kind op om het groot te brengen als een eigen kind. Akkoord, maar deze stelling staat wel op gespannen voet met Van Bennekoms opvatting, dat het om een tijdelijke plaatsing gaat: het pleegkind, de pleegouders en de eigen ouders kunnen een eind maken aan het verblijf in het pleeggezin (blz. 36).

Dan volgen achtergrondinformatie en een analyse van de professionalisering van (gezins)voogdijwerk en van de invloed van de maatschappij op deze hulpverlening. Hier komt ook de veelheid van alternatieve hulpverleningsvormen aan bod, evenals de nieuwe ontwikkelingen in de bestaande instellingen. De auteur geeft een goed overzicht met extra aandacht voor werkgroep 'De kortste weg' (scheiding, hulp en recht) en werkgroep Mik. Naar mijn mening blijven de doelstellingen van de alternatieve groepen verwarrend omdat zij soms niet duidelijk aangeven wie als cliënt wordt beschouwd, het kind of de ouders (bijvoorbeeld de Adviesbureaus Kinderbeschermingskonflikten, de AKK's). Zo verzwaren belangentegenstellingen het toch al zo moeilijke werk!

In de tweede helft van het boek worden organisatie en beleid van (gezins)voogdij-instellingen belicht. Ook komen de functie van het bestuur en de democratisering aan de orde en tenslotte de werkelijke hulpverlening, die de (gezins)voogdij-instellingen bieden middels 'intake', hulpverleningsplan, rapportage. Welke obstakels doemen op bij deze hulp? Welke verblijfplaatsen zijn er voor kinderen die niet meer bij hun ouders wonen?

Het negende en laatste hoofdstuk gaat over de toekomst: over rechten voor minderjarigen, scheiding hulp en recht, subsidiesysteem en regionalisering. Tot slot wordt opgemerkt dat (gezins)voogdijwerkers vanuit hun ervaring structurele misstanden aan de kaak moeten stellen (blz. 102). De cliënt moet serieus worden genomen, een goede klachtenprocedure hoort hierbij. Het boekje wordt afgesloten met een lijst van boeken, tijdschriften en belangrijke adressen.

Ik vind in dit boek een schetsmatige weergave van de ontwikkeling van voogdij- en gezinsvoogdijwerk, steeds in verband gebracht met de gehele kinderscherming en het gehele welzijnswerk. Dirck van Bennekom, een vlotte, ervaren schrijver, roert in dit boekje ongelooflijk veel aan. Hij stelt vragen te over voor verder discussie en geeft net genoeg achtergrondinformatie om lering te

trekken uit hetgeen in het verleden reeds is geprobeerd. Dit zeer leerzame boekje acht ik geschikt voor ieder die belangstelling heeft voor kinderen die hulp nodig hebben, in of buiten hun eigen gezin, en voor ieder die in de kinderbescherming werkt of wil gaan werken.

Elfriede van den Hul-Schrek

Anneke van Doorne-Huiskes

De sociale positie van vrouwen, balans en beleid

Van Loghum-Slaterus, Deventer
1982 94 blz. f 14,50

Dit kleine boek (deel 2 van de Serie Alternatieven onder redactie van L. Rademaker) bevat een kort samengevat en goed gefundeerd overzicht van de problematiek betreffende de maatschappelijke positie van vrouwen. Het geeft een indrukwekkende literatuurlijst. Er worden drie kernvragen gesteld. Hoe is de positie van vrouwen? Waarom verandert die zo traag? Wat kan er gedaan worden om noodzakelijke veranderingen te bespoedigen? Vooral de tweede vraag is prikkelend. Waarom stoppen vrouwen met werken bij huwelijk of bij de geboorte van hun eerste kind? Zijn wij, vrouwen zo weinig ambitieus, hebben we liever een klein baantje met een prettige sfeer dan promotie? Hoe zit dat allemaal?

Inderdaad, Anneke van Doorne toont dat aan met feitenmateriaal en tabellen, de deelname van de vrouw op de arbeidsmarkt is bescheiden. Het vele huishoudelijke werk dat ze nog steeds doet wordt onvoldoende gewaardeerd en nauwelijks gehonoreerd. De omvang van het huishoudelijke werk is nauwelijks verminderd, de deelname van mannen in het huishoudelijke werk is in de loop van de jaren maar matig toegenomen.

Hoe zit het met het onderwijs dat meisjes volgen? Blijkens statistieken hebben meisjes, relatief gesproken, weinig belangstelling voor exacte en technische vakken, hetgeen hun maatschappelijke

kansen verkleint. Meisjes hebben de neiging lagere voortgezette opleidingen te kiezen dan die waarop hun middelbare schoolopleiding recht geeft. Van jongens wordt meer volharding verwacht, en dat werkt voor meisjes niet stimulerend.

Verdeling van inkomen, kennis en macht is een veel gehoorde kreet. Hoeveel macht hebben vrouwen? Hoeveel macht willen ze? Geen eenvoudig probleem. Vrouwen worden zelden aangetroffen in belangrijke sleutelposities. Maar wensen ze die? In hoeverre wordt het gedrag van vrouwen door angst beheerst? Wat hoort wezenlijk tot haar aard en wat is het gevolg van diepe, eeuwenoude schuwheid om in het publieke leven op de voorgrond te komen? Toenemende macht van vrouwen wordt vaak als een bedreiging gevoeld. Vrouwen hebben de neiging om, wanneer ze macht hebben, er niet zo vanzelfsprekend gebruik van te maken als mannen. Vrouwen ontnemen dikwijls macht aan haar hulpeloosheid, maar ze zijn ook vaak in het nadeel. Ze spreken onzeker en worden dan ook gemakkelijk onderbroken. Wat is oorzaak, wat is gevolg? Dat veranderingen zo traag tot stand komen wijt de schrijfster aan drie factoren, namelijk structurele, kulturele en psychologische.

Wat die *strukturele factoren* betreft: dat vrouwen minder verdienen dan mannen en geringere promotiekansen hebben schrijft de auteur toe aan de houding van de werkgevers, aan hun 'statistische discriminatie' en hun 'loonstructuur', wat kort gezegd hierop neerkomt, dat zij op zakelijke gronden vinden dat in een man investeren voordeliger is dan in een vrouw. Vrouwen zijn bovendien nog altijd primair met gezinstaken belast. Ze kunnen dus – en dit vind ik een opvallend goeie opmerking – niet meedoen in de buitenwereld en daardoor niet gemakkelijk kontakten leggen. Kostwinners hebben nog steeds de meeste macht en de meeste status. Nog altijd worden meisjes in de eerste plaats voor het huwelijk 'bestemd'.

Bij het bespreken van de remmende *kulturele factoren* komen de traditionele rolpatronen ter sprake. Is het vreemd dat de maatschappij slechts langzaam verandert

wanneer zoveel vrouwen het eigenlijk nog heel prettig vinden om getrouwd te zijn, weliswaar afhankelijk maar emotioneel veilig te zijn, de gelegenheid te hebben warmte en affektiviteit te ontwikkelen? Streven naar onafhankelijkheid roept immers vaak agressie op en dat is niet zo leuk.

Dan zijn er nog de *psychologische factoren* die de noodzakelijke veranderingen in de weg staan.

Vrouwen zijn nu eenmaal vaak niet 'prestatie-gemotiveerd', zijn onzeker, ambivalent, komen moeilijk tot het onafhankelijk en analyserend denken dat tot wetenschappelijke prestaties leidt. Telkens weer kom je, al lezend, tot de vraag: wat is oorzaak, wat gevolg? Is ons gedrag het gevolg van normen of zijn die normen het gevolg van ons gedrag? Een vicieuze cirkel, die doorbroken zal moeten worden willen nieuwe ontwikkelingen tot stand kunnen komen.

Een aantal ontwikkelingen is al gaande. Er ontstaan nieuwe relatievormen. Er is een grotere deelname van vrouwen aan het beroepswerk. Steeds jonger zijn de vrouwen wanneer hun laatste kind het huis verlaat en het nest leeg is. Er is veel

vrijwillige kinderloosheid. Door het toenemend aantal echtscheidingen komen veel vrouwen er achter dat een huwelijk niet meer een veilige economische basis is en dat ze zelf aan de slag zullen moeten gaan.

Volledigheidshalve herhaal ik hier wat de auteur aangeeft als wensen voor de nabije toekomst: meer deeltijdarbeid, betere voorzieningen voor werkende vrouwen, meer onderwijsdeelname van de kant van vrouwen, een weldoordacht beleid (te beginnen met een positieve discriminatie ten aanzien van vrouwen), betere opleiding en voorlichting, een bewuste herwaardering van de zogenaamde 'vrouwelijke waarden', algemene verkorting van de arbeidsdag tot vijf uur en herverdeling van taken binnen het gezin en daarbuiten.

U ziet het, een programma waar we het voorlopig mee kunnen doen. Niet alles van wat in dit boekje wordt aangekaart is nieuw. Dat kan ook niet. Ik hoop dat de lezers zich niet zullen laten afschrikken door de zakelijke, compacte vorm waarin een en ander gebracht wordt.

Dieuwke Eringa

Neem nou nieuws

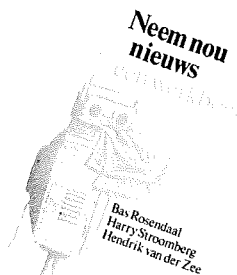
een werkboek

door: Bas Rosendaal, Harry Stroomberg en Hendrik van der Zee

Hoe de deelname aan de openbare communicatie te bevorderen? NEEM NOU NIEUWS is een boek dat materiaal biedt om aan de slag te gaan. Het wil helpen het publiek een stem in het kapittel te geven. Het is een leesboek, een leerboek, maar bovenal een werkboek. Voor mensen die het nieuws boven de pet gaat. Voor mensen die vinden dat ze wat te melden hebben. En voor wie meer wil weten over de achtergronden van het nieuwsbedrijf.



nblc Postbus 93054
2509 AB 's-Gravenhage



175 pagina's
ISBN 90 6252 230 0
Bestelnummer 19115
Prijs f 11,70

Verkrijgbaar bij de boekhandel

Jeugd en samenleving
zoekt
REDAKTIESEKRETARIS

Op ons bureau zorgt een klein team, bestaande uit hoofdredakteur, redaktiesekretaris, produktie-koördinator en twee administratieve medewerkers, voor het tot stand komen van het tijdschrift.

De *redaktiesekretaris* heeft daarin een centrale plaats. Tot zijn of haar taak behoren het notuleren van vergaderingen van bestuur, redactie en werkgroepen, het redigeren en persklaar maken van artikelen, het korrigeren van drukproeven, de promotie van het blad en de abonnementenwerving, het bewaken van het budget, de organisatie en bewaking van de produktie en alle daarmee verbonden werkzaamheden en kontakten.

Een goede beheersing van het Nederlands is bij dit alles een vereiste. Enige journalistieke bekwaamheid en belangstelling voor de inhoudelijke kant van het blad worden op prijs gesteld.

Wij denken aan iemand die naast ervaring met het uitgeven van periodieken zicht heeft op het werkterrein en de verschillende disciplines waar Jeugd en samenleving zich mee bezig houdt. Een universitaire of daarmee vergelijkbare opleiding is wenselijk.

De funktionaris treedt in dienst van de *Stichting Jeugd en samenleving*.

Salariëring geschiedt, afhankelijk van leeftijd, opleiding en ervaring, volgens schaal 36-46, funktiecode SB (f 4.398,94 tot f 5.234,74. Arbeidsovereenkomst volgens de cao Welzijnswerk.

Schriftelijke sollicitaties zijn welkom tot vrijdag 3 december aan het adres van hoofdredakteur *Hans van Ewijk*, p/a *Maliesingel 27, 3581 BH Utrecht*. Inlichtingen over de funktie worden tijdens kantooruren gegeven door de huidige redaktiesekretaris *Roel van der Kleij*, (030) 313430 of 313397. Een *informatiepakket* sturen wij u op aanvraag graag toe.

Personalia

Henk Donkers (1952) studeerde sociale geografie aan de KU te Nijmegen. Was 6 jaar als docent aardrijkskunde werkzaam bij het VO. Is sinds 1979 als wetenschappelijk medewerker in dienst van de KU, eerst op de vakgroep Onderwijsgeografie (vakdidaktiek) en daarna bij het Studiecentrum voor Vredesvraagstukken (INVRO en EPOS).

Dieuwke Eringa (1911) studeerde Frans aan de VU en geschiedenis aan de GU te Amsterdam. Was lerares aan diverse middelbare scholen en is actief in sociaal werk en vrouwenbeweging. Publiceerde enkele dichtbundels.

Jerry Fortuin (1955) studeerde politikologie aan de KU Nijmegen. Werkte van 1980 tot 1982 als docent maatschappijleer aan het Dominicus College. Geeft nu les op de Sociale Akademies in Enschede en Hengelo en op de Akademie voor Gezondheidszorg in Hengelo.

Joke Gierveld (1951) studeerde Sociale Wetenschappen aan de VU Amsterdam (Bedrijfs sociologie). Werkt als konsulent politieke vorming onder jongeren bij het PJK in Amsterdam. Werkt regelmatig mee aan PJK-publicaties.

Elfriede van den Hul-Schrek (1930) studeerde tot haar kandidaats en volgde de Cisca. Werkte dertien jaar bij de Raad voor Kinderbescherming te Arnhem en was verbonden aan de afdeling gezinsvoogdij van Pro Juventute in Den Haag.

John Karskens (1951) studeerde sociale psychologie aan de KU Nijmegen. Gaf een jaar les aan de Sociale Akademie in Den Bosch en is sinds 1979 als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Studiecentrum voor Vredesvraagstukken in Nijmegen, waar hij aan het INVRO-project werkt.

Clemens Wijlens (1948) studeerde sociologie aan de KU te Nijmegen en is sinds 1974 wetenschappelijk medewerker aan de KU (Studiecentrum voor Vredesvraagstukken, INVRO-project).

Harro van Zijl (1951) werkte bij de landelijke Hervormde Jeugdraad in Driebergen en bij het instituut voor internationale excursies in Bergen, waar hij jongerenreizen naar Afrika organiseerde. Werkt sinds september bij het NPIJ, belast met de voorbereiding van het internationaal jongerenjaar 1985.

Inhoud

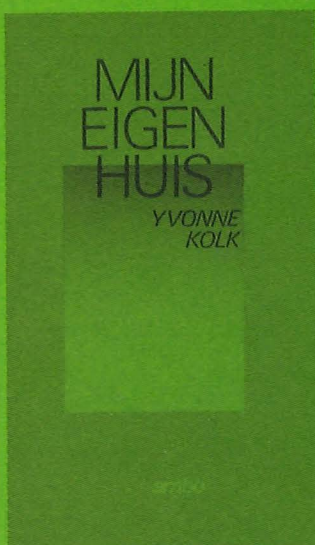
- 689 In dit nummer
- 690 Van de redactie
- 692 *Henk Donkers*
Mondiale vorming in het onderwijs
- 697 *John Karskens*
Ervaringen van een projektdocent
- 701 *John Karskens*
De verstoorde rust
- 710 *Jerry Fortuin*
Macht... mag 't?
- 723 *Henk Donkers*
Informatief I
- 727 *Joke Gierveld*
Informatief II
- 731 *Harro van Zijl*
Informatief III
- 734 *Clemens Wijlens*
Kroniek
- 742 Signalement
- 746 In de marge
- 748 Publikaties
- 752 Personalia

De tekening op het omslag is van Roel van der Kleij jr., 13 jaar.

De prijs van dit nummer is f 7,50. **Losse nummers** kunt u bestellen door dit bedrag over te maken op gironummer 2956320 t.n.v. Jeugd en samenleving, Utrecht, onder vermelding van **11/82**.

Verzamelbanden op dezelfde wijze bestellen (prijs f 7,50) onder vermelding van **verzamelband**.

In de volgende nummers onder meer aandacht voor rechtsextreme opvattingen bij schoolgaande jeugd, jeugdbeleid, woningnood onder de tweede generatie buitenlanders en voor Janusz Korczak, pedagoog.



Yvonne Kolk

Mijn eigen huis

Yvonne Kolk is arts in een verpleeghuis voor demente bejaarden. In dit ontroerende boekje geeft zij haar indrukken over mensen aan het eind van hun leven, die nauwelijks meer weten dat ze bestaan.

40 pagina's – f 8,90

God is ieder ogenblik nieuw

Edward Schillebeeckx in gesprek met Huub Oosterhuis en Piet Hoogeveen. Een verhelderende interpretatie van het werk van de vermaarde theoloog.

160 pagina's – f 16,50 – vierde druk

Harry Brentjens,

Paul Voestermans en

Hans van der Ven

Waar blijft de jeugd

Wordt het niet hoog tijd dat bij alle theorieën over jeugdproblematiek de oudere generatie zichzelf leert ontdekken in de spiegel van de jongeren?

80 pagina's – f 12,50



Wibo's Ophangkalender '83

f 17,50

Marguerite Yourcenar

Met open ogen

Een van de belangrijkste hedendaagse schrijvers over zichzelf, haar leven, haar overtuigingen en de dood.

256 pagina's – f 29,50 – tweede druk

Friedrich Hacker

Drugs – gebruik en misbruik

Onze angst voor drugs leidt tot verslaving van de kinderen. In dit boek vindt u uitgebreide informatie.

200 pagina's – f 26,50

Mary MacCracken

Stadskind

Op haar beproefde manier helpt de schrijfster van *Kinderen in de kring* en *Lovey* een klein joch dat nergens voor lijkt te deugen.

240 pagina's – f 29,50 – tweede druk

Mariet van Hattum

Vergeet je niet de lichten uit te doen

Aan het sterfbed van haar moeder ziet een dochter wie haar moeder is geweest.

104 pagina's – f 14,50

NIEUW BIJ AMBO

In de boekhandel

