

MEIKE BOKHORST EN
HANS MOORS

Werkelijkheid versus wenselijkheid



In de jaren tachtig was er nog wel wat ruimte voor ontwikkelingseducatie in het geschiedenisonderwijs. Nu is dat vrijwel niet meer te vinden. Jammer?

Ja, zegt voormalig minister van Onderwijs Ritzen. De scholen moeten er zelf voor kiezen, aldus Arie Wilschut. En BuZa helpt, zegt Corrie de Loenen.

December 1984 bracht *Kleio* een themanummer uit over ontwikkelingseducatie. Het was *Kleio-Didactica* 12, *De lange weg naar Ulongué*, en kon direct gebruikt worden in de klas: *'In dit boekje gaan we ons vooral bezighouden met [...] wat er zoal aan de hand is op het platteland en in de dorpen van Mozambique. De grote politiek hebben we er bewust zoveel mogelijk buiten gelaten. In plaats van veel geschiedenis over de Portugese kolonisatie en de bevrijdingsstrijd van de Frelimo-onafhankelijkheidsbeweging, bieden we je hier de 'kleine' geschiedenis van het leven van de plattelanders, de gewone Mozambikanen'.*

Kennelijk was ontwikkelingseducatie actueel, want in juli 1985 verscheen er weer een themanummer, nu voor docenten, ter voorbereiding op de Conferentie over de vormgeving en invulling van Ontwikkelingseducatie vanuit de vakken Geschiedenis en Aardrijkskunde. Ontwikkelingseducatie diende te leiden tot bewustwor-

ding: *'Onder 'ontwikkelingseducatie' vallen vele en velerlei onderwijsactiviteiten, waardoor leerlingen kijk krijgen op de Noord-Zuid relaties in de wereldsamenleving'.*

In het nummer stond een interview met het toenmalig kamerlid (de latere minister) Eveline Herfkens. Bovendien werden vier voorbeeldlanden nader onderzocht: Indonesië, Mozambique, Mexico en Turkije.

Een taak voor geschiedenisdocenten?

Medio jaren tachtig werd ontwikkelingseducatie, kennelijk veel meer dan nu, tot de taak van geschiedenisdocenten gerekend. Elies van Muyden had voor het themanummer een analyse gemaakt van acht bekende lesmethodes aardrijkskunde en geschiedenis. Zij onderzocht in hoeverre de klassieke westerse, de kritische en de moderne westerse visie in veel gebruikte lesboeken aanwezig waren.

De klassieke westerse visie richtte zich op de problemen in de landen zelf, zonder een causaal verband te leggen tussen de ontwikkeling van het Westen en de onderontwikkeling van het Zuiden. De kritische, op het marxisme geïnspireerde visie legde juist wel de nadruk op de causale relatie tussen de ontwikkeling van Noord en Zuid. De moderne westerse visie, tenslotte, erkende ook dat causale verband én de kloof tussen de ontwikkeling van Noord en Zuid, maar pleitte niet voor het mobiliseren van de arme massa, maar voor het herstructureren van de internationale economische orde. In de moderne westerse visie werd niet gesproken over neo-imperialisme, zoals in de kritische visie, maar over belangenharmonie en wederzijdse afhankelijkheid.

Alleen in de methode *Kijk op de Tijd*, zo bleek uit Van Muydens onderzoek, overheerste medio jaren tachtig nog de klassieke, westerse

visie. In *Sprekend Verleden* en *Geschiedenis in Onderwerpen* domineerde de moderne westerse visie. Op zoek naar het Verleden bleek het enige boek te zijn waar de kritische visie in te herkennen was.

Geen van de geschiedenisboeken besteedde volgens Van Muyden voldoende aandacht aan de belangrijkste thema's op het gebied van ontwikkelingseducatie. In de inleiding van deze *Kleio* werd dan ook gesteld dat de methodes niet toereikend waren voor ontwikkelingseducatie: 'Hoewel diverse methoden de laatste jaren meer aandacht geven aan culturen en ontwikkelingen buiten de westerse wereld, heeft de leerkracht vaak behoefte aan aanvullende leerstof'.

Het laatste deel van die conclusie staat twintig jaar later nog steeds overeind. Geschiedenisdocenten die aandacht willen besteden aan ontwikkelingssamenwerking zullen buiten de gangbare lesmethodes om aan goed en bruikbaar materiaal moeten komen.

Dat is toch best een wonderlijke situatie. Ontwikkelingssamenwerking op zichzelf is voor de meeste historische lesmethoden weliswaar een te specialistisch onderwerp. Maar vakken als geschiedenis, maatschappijleer, aardrijkskunde en economie raken wel steeds meer aan ontwikkelingsthema's vanwege de groeiende aandacht voor globalisering en de opkomst van het leergebied Mens en Maatschappij (M&M).

Geschiedenis doortrekken naar het heden

Het is aardig om – ter illustratie van dit perspectief – twee onderbouwmethodes anno nu naast elkaar te leggen: het thematisch georganiseerde en op de moderne mondiale geschiedenis gerichte *Sfinx* en het meer klassiek opgebouwde *Memo*. *Sfinx* laat het beste zien hoe vanuit geschiedenisonderwijs een verband kan worden gelegd met thema's uit de ontwikkelingssamenwerking. In de vmbo-t-havo en havo-vwo boeken voor de onderbouw wordt het thema imperialisme en nationalisme behandeld (hoofdstuk 5). Niet Nederland vormt het uitgangspunt van het hoofdstuk, maar de Europese landen (met paragrafen als 'Afrika en de

In het gebied van de Portugezen: **Onderdrukking**



In het gebied van Frelimo: **Vrijheid**



Uit 'De lange weg naar Ulongue', KD 12 (1984).

Europeanen'). Door eerst de brede historische context te schetsen wordt het inzichtelijker hoe het kwam dat Europese landen, waaronder Nederland, koloniën stichtten en in de negentiende eeuw overgingen tot een politiek van imperialismisme. Als motief wordt niet alleen nationalisme van de individuele landen genoemd, maar ook Europacentrisme: de opvatting dat Europa het middelpunt van de wereld vormde. Doordat *Sfinx* de geschiedenis doortrekt naar het heden wordt de leerling gedwongen na te denken over de gevolgen van de historische ontwikkeling voor de eigen tijd. Het boek toont in één oogopslag het logo van de VOC en van Shell, zodat er een associatief verband ontstaat.

In deze verbinding tussen het nu en de moderne geschiedenis verschilt *Sfinx* sterk van de methode *Memo*. Deze lesmethode deelt de paragraaf

over Suriname in met de kopjes voor en na 1870. Wat er in 1975 na de onafhankelijkheid met het land gebeurt, blijft onbesproken.

Sfinx gaat in het vmbo-KGT boek in op de onafhankelijkheidsstrijd van Desi Bouterse en noemt de decembermoorden. Onder het kopje 'In de steek gelaten?' gaat het boek in op de spanningen in de ontwikkelingssamenwerking tussen Nederland en Suriname. Eerst wordt het achterliggende morele dilemma verwoord: 'Sommige mensen vinden dat Nederland moet helpen met geld. Suriname was toch vroeger van Nederland?' Daarna wordt het perspectief van beide partijen toegelicht. Nederland heeft al veel gegeven en wil dat Suriname eerst de economie op orde brengt. Die Nederlandse bemoeienis irriteert Suriname. Boeiend startpunt voor een discussie in de klas. Ook introduceert *Sfinx* veel algemene termen uit de andere vakken bin-

DOM KIJKEN VOOR AFRIKA EN SMS'EN TEGEN DE DOODSTRAF

WE CARE!

Al dat geklets van mensen dat de jongeren van nu niet meer in actie komen, maar alleen bezig zijn met hun mobieltjes en computers is onzin! Jongeren houden zich WEL bezig met de problemen van mensen in ontwikkelingslanden. Leesss maar...

LAAT JE HONGER SPONSOREN!

Er worden talloze acties door jongeren bedacht en uitgevoerd om geld op te halen voor ontwikkelingslanden. Ook de afgelopen tijd hebben duizenden jongeren hun best gedaan geld te verdienen voor mensen die het moeilijk hebben. Ze deden dat bijvoorbeeld door hun lippen te zippen en door zeer dom te kijken! Veel acties lopen nog steeds en dus kun jij eraan meedoen.

***** ZIP YOUR LIP *****

Het begon 34 jaar geleden in Canada. Nu zijn er wereldwijd 1,5 miljoen jongeren die een elmaal voedsel weigeren tijdens de actie. Zip your Lip! Het geld wat ze verdienen gaat naar voorlichting over HIV en aids en naar aids-wezen in Afrika. Doe ook mee! Geef die malende kaken eens 24 uur rust en laat je honger sponsoren. Check www.zipyourlip.nl



***** SPIJBELEN VOOR AZIË *****

Veel scholieren spijbelen voor Azië. Denk je nu: ja dat lijkt mij ook wel wat, lekker in stad hangen voor het goede doel! Dan moeten we het misschien ietsjes nuanceren: scholieren kunnen voor 2 euro per persoon op school een lesuur 'kopen'. In dat lesuur moeten ze aandacht besteden aan de ramp in Azië. Interesse in deze actie van het World Congress of Youth (WCY) samen met het Landelijk Actie Komitee Scholieren (LAKS)? Surf dan even naar www.zetazieopjeagenda.nl



Uit 'No Kidding', de rubriek van het ministerie in het jongerenblad Pauze (nr. 5/2005).

nen het leergebied m&m, waardoor leerlingen sneller verbanden leggen met het nu en met de andere schoolvakken: wereldhandel, saneren, schaarste, staatsschuld, demografie, nationaal inkomen.

Het bieden van een brede context en het leggen van verbanden lijkt een geschikte manier om ontwikkelings-thema's te doorgronden. Maar dat vergt wel veel van de leerlingen en dus ook van de docent. De lesmethode die overzicht biedt én aandacht heeft voor moderne internationale ontwikkelingen, waaronder derde-wereldlanden en ontwikkelingsproblematiek, moet nog worden geschreven. Althans, als daar onder geschiedenisleraren belangstelling voor bestaat!

Moet geschiedenis iets met ontwikkelingssamenwerking?

Hooft het onderwerp ontwikkelingssamenwerking eigenlijk wel in de geschiedenisles thuis? En zo ja, op wat voor een manier kan een docent het onderwerp dan het beste voor de klas brengen? Deze vraag legde Kleio tijdens drie interviews voor aan een bestuurder, een vakdidacticus en een medewerker publieksmiddelen.

Jo Ritzen, voorzitter van het college van bestuur van de Universiteit Maastricht, oud-minister van Onderwijs en voormalig vice-voorzitter van

de Wereldbank, is een fervent voorstander van aandacht voor ontwikkelingssamenwerking in het onderwijs. Dat hoeft niet per se in de geschiedenisles, al zou hij graag zien dat niet alleen de historie van westerse landen, maar ook die van niet-westerse landen onderwezen wordt. Kennis leidt in zijn optiek tot draagvlak.

Arie Wilschut, hoofd van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek in Amsterdam, vindt ontwikkelingssamenwerking niet echt een onderwerp voor het vak geschiedenis. Toch acht hij een historische benadering van ontwikkelingssamenwerking wel degelijk zinvol. Volgens Wilschut gaat het hierbij in de onderbouw vooral om het vertellen van verhalen en in de bovenbouw om het uitdagen tot debat.

Corry de Loenen, medewerker op de Directie Voorlichting en Communicatie, afdeling publieksmiddelen van het ministerie van Buitenlandse Zaken, denkt dat leerlingen het best buiten de les en de school om voor ontwikkelingssamenwerking te interesseren zijn. Het ministerie koopt bijvoorbeeld een paar pagina's in het blad *Pauze* voor informatie over ontwikkelingssamenwerking om zo onderwerpen als AIDS en armoede aan de orde te kunnen stellen.

Daarnaast vindt zij het zinvol om populaire groepen en media als MTV, Blöf en radio 538 in te zetten.

Meer geld naar communicatie

In maart 2005 is het boek van Jo Ritzen *A Chance for the World Bank* uitgekomen, dat gaat over de rol van de Wereldbank binnen de ontwikkelingssamenwerking. Hierin maakt Ritzen zich onder meer zorgen over het gebrek aan publiek bewustzijn en kennis van ontwikkelingsbeleid. Men heeft het idee dat ontwikkelingssamenwerking de westerse samenlevingen veel geld kost. Er zijn maar weinig mensen die weten dat zelfs de landen die het meeste geven altijd nog minder dan 0,8 procent van hun nationale inkomen besteden. Hoewel de steun voor ontwikkelingssamenwerking de laatste twee decennia hoog en stabiel was, variërend van 70 procent in Frankrijk tot 95 procent in Ierland, verwacht Ritzen dat het gebrek aan kennis op termijn ook de steun zal uithollen. *'Uit onderzoek van de OESO is gebleken dat in landen als Denemarken en Zweden, waar mensen veel meer weten van ontwikkelingssamenwerking dan in Nederland, het draagvlak ervoor ook groter is. Weten vertaalt zich in ondersteuning. Nederland heeft een achterstand op het gebied van communicatie over ontwikkelingssamenwerking. Mensen moeten weten waar ontwikkelingssamenwerking over gaat en wat er in arme landen gebeurt.'*

De reden waarom er in Nederland te weinig aan communicatie gedaan

wordt, is volgens Ritzen de mythe van de laatste jaren dat de overheid teveel overhead heeft. Communicatie wordt te gauw gezien als overbodige bureaucratie. In het geval van de Wereldbank heeft die houding ertoe geleid dat er meer onbegrip, en dus verzet tegen het beleid, bestaat dan nodig is.

Ritzen: *'De Wereldbank maakt veel te weinig geld vrij voor beeldvorming. Ik heb in mijn functie als vice-president vaak met anders- en anti-globalisten gepraat. Dan merk je hoeveel onwetendheid en misverstand er schuil gaat achter de fel verkondigde tegenstandpunten. Er bestaat een negatiever beeld dan nodig is. Het is tragisch om zoveel betrokkenheid gecombineerd te zien met zo weinig kennis.'*

Juist via het onderwijs

Het idee van Corry de Loenen om jongeren vooral buiten het onderwijs om te bereiken en te interesseren voor ontwikkelingssamenwerking verwerpt Ritzen.

'Dat moet juist wel via het onderwijs gebeuren. In hun vrije tijd komen niet alle leerlingen ermee in aanraking. Via het onderwijs bereik je alle jongeren, vooral hen die kennis van en interesse in wereldontwikkeling niet van huis uit hebben meegekregen. Sociale emancipatie dient juist onafhankelijk van het milieu van de ouders plaats te vinden. Aandacht voor maatschappelijke thema's als ontwikkelingssamenwerking hoort bij de jeugd. Het is de meest vormende fase. Het idealisme van jongeren moet je juist benutten zolang het er nog is en niet weg laten vloeien in antistemmingen.'

Vooraf via het onderwijs is er een wereld te winnen. Het verbeteren van de communicatie is een kwestie van geld en van organisatie.

Ritzen: *'Het ministerie van Buitenlandse Zaken zou meer geld aan onderwijsondersteuning moeten uitgeven. Er zijn wel allerlei maatschappelijke organisaties met scholenprojecten, maar dat is niet voldoende. De versnippering in het wereldje van ontwikkelingsorganisaties is veel te groot. Er zou een algemene strategie moeten komen over hoe er gecommuniceerd moet worden over ontwikkelingsamenwerking.'*

Geschiedenis: een kennisvak

Ritzen pleit voor waardevrije kennisoverdracht. Een historicus klinkt dat vreemd in de oren. Waar het om gaat is dat het overdragen van die kennis als gevolg heeft dat er meer draagvlak zal komen voor bepaalde waarden zoals internationale solidariteit, maar het met opzet overbrengen van die waarden is niet de doelstelling van het onderwijs. Maatschappijleer in combinatie met aardrijkskunde lijken hem meer voor de hand liggende vakken dan geschiedenis w.b. ontwikkelingseducatie. Die vakken zouden steeds meer over Europa en over de wereld moeten gaan. Aandacht voor ontwikkelingssamenwerking kan dan ingepast worden in aandacht voor sociaal-economische ontwikkeling.

De aandacht zou zich dan op een aantal deelonderwerpen moeten richten.

'Ten eerste is het van belang dat leerlingen leren hoe landen hun eigen positie bepalen en hoe ze voor zichzelf zorgen. Vervolgens zou inzicht gegeven moeten worden in het belang van corruptiebestrijding en goed bestuur in ontwikkelingslanden. Tegen die achtergrond kan daarna de interactie tussen arme en rijke landen uitgelegd worden, waarvan ontwikkelingsamenwerking een onderdeel uitmaakt. De dynamiek en het zelfbewustzijn van de landen zelf dient het uitgangspunt te zijn, niet zozeer het Westerse armoedebeleid. Ontwikkelingsamenwerking zelf is voor die landen maar in beperkte mate relevant. Het is onvoorstelbaar hoeveel tijd en inspanning ontwikkelingssamenwerking vergt van het bureaucratisch apparaat. Een land als Tanzania moet elke vier maanden 2400 verantwoordingsrapporten schrijven voor alle organisaties waarvan het subsidie ontvangt.'

Thinking out of the box

Met deze relativisering van het belang van ontwikkelingssamenwerking voor de ontwikkelingen binnen derde wereldlanden komt Ritzen toch weer bij het geschiedenisonderwijs terecht.

'Er is in westerse landen veel te weinig bekend over de geschiedenis van ontwikkelingslanden. Ik heb zelf nog col-

lege gehad van Jan Tinbergen, die zich daar als een van de eersten echt in heeft verdiept.

Het is interessant om te zien welke veranderingen ontwikkelingssamenwerking in de tijd heeft ondergaan. Eerst is er het stadium van het koloniale verleden. Dan komt de dekolonisatie met in de jaren vijftig en zestig de gouden tijd voor ontwikkelingslanden. In de jaren zeventig ontstaan de ontwikkelingsparadigma's en politiseert het beleid. Met hulp gelden koopt men tijdens de Koude Oorlog vriendschap. De omslag komt na de olie- en schulden-crisis, wanneer in Engeland en de VS het nieuwe marktdenken ontstaat. In het geschiedenisonderwijs zou echt veel diepte te geven zijn aan het inzicht over de ontwikkelingsrichtingen van arme en rijke landen.

Geschiedenis daagt uit tot het vergroten van de context. Het kan bijdragen om nieuwe horizonnen te ontdekken. Thinking out of the box.'

De school bepaalt

Arie Wilschut is het met Ritzen eens dat ontwikkelingssamenwerking niet per se deel hoeft uit te maken van het geschiedenisonderwijs, maar dat een historisch perspectief wel degelijk zinvol is. De school beslist, aldus Wilschut. En als de docent het er over wil hebben, moet hij niet aankomen met een politiek correct praatje. Onderbouwers bereik je met spannende verhalen, de bovenbouwers moet je verontrusten met controverste stellingen.

Wilschut brengt ontwikkelingssamenwerking samen met onderwerpen als modern imperialisme, kolonialisme, VOC, WIC en slavenhandel onder bij het thema westerse en niet-westerse culturen. Vrijwel alle geschiedenisboeken besteden daar enkele pagina's aan. Of ontwikkelingssamenwerking vroeger een veel prominenter plaats in het geschiedenisonderwijs had, weet hij niet, maar hij heeft de indruk dat de hoeveelheid aandacht sinds de invoering van de basisvorming in 1993 hetzelfde is gebleven.

Of er nu aandacht aan besteed wordt is volgens hem lastig te achterhalen, omdat het een algemene trend is dat de overheid steeds meer de invulling



IS in de nieuwe opzet: ook geschikt voor jongeren.

van het onderwijs overlaat aan de scholen zelf. Eisen worden veel globaler geformuleerd. De vraag of een bepaald onderwerp nog ergens voorkomt, is een vraag voor de school geworden, niet meer voor de overheid. Bovendien wordt geschiedenis meer en meer een keuzevak. 'In de onderbouw richten docenten zich op het geven van een overzicht van de geschiedenis. Ontwikkelingssamenwerking is daarvoor een te specifieke onderwerp. In de bovenbouw is ontwikkelingseducatie niet echt een thema.'

Of ontwikkelingssamenwerking in de historische canon thuis hoort, hangt volgens Wilschut dus van de school af: 'De school kiest de canon'.

Persoonlijk verzet hij zich tegen het idee van een algemeen geldende historische canon.

'De canon wordt gepresenteerd als een wet waarin staat wat iemand moet

weten, zonder aan te geven waarom. Welk maatschappij-ideologisch doel zit er achter die canon? Gaat het om het bevorderen van patriottisme? Om de inburgering van nieuwkomers?'

Als voormalig secretaris van de commissie-De Rooy heeft Wilschut daarom gepleit voor het historisch referentiekader. Het geschiedenis-onderwijs zou leerlingen historisch besef moeten bijbrengen, zodat ze feiten en ontwikkelingen kunnen plaatsen en met elkaar op een meer rationele wijze en beter geïnformeerd kunnen discussiëren.

Wie Willem van Oranje was, is een canonvraag. Een referentiekader-vraag wil dat je weet dat Nederland een land is dat in de zestiende eeuw is ontstaan uit de opstand tegen Spanje. Tegen die achtergrondkennis kun je behalve Willem van Oranje ook vele anderen een plaats geven en hun rol op waarde schatten, vindt hij.

Hoe kun je leerlingen interesseren voor ontwikkelingssamenwerking? Als een docent aandacht aan ontwikkelingssamenwerking wil besteden, moet hij volgens Wilschut echt zijn best doen en goed afstemmen op zijn leerlingen. 'Het gaat er in de onderbouw om dat de docent de nog aanwezige fantasie en verbeeldingskracht van leerlingen weet te prikkelen. Onderbouwleerlingen hebben een romantische belangstelling. Ze komen zelf aan met films als *Troy*, *Alexander* of spannende documentaires op Discovery Channel. Geschiedenis moet spannend, spectaculair, concreet gepresenteerd worden, niet als een maatschappelijk probleem.

'Leerlingen zitten in een romantische fase waarin ze alles van iets willen weten. Het is de mentaliteit van de postzegelverzamelaar. Het verzamelen van kennis geeft ze het idee dat ze iets in hun macht hebben. De leerlingen proberen de uitersten van de werkelijkheid in hun greep te krijgen, zonder interesse in stelsels en structuren. Kijk je met die kennis van leerlingen vervolgens naar de teksten in de geschiedenisboeken, dan zie je dat ze allemaal op elkaar lijken en ongelofelijk saai zijn. Teksten bestaan uit een regelige mededelingen. Dat kan veel

beter. Verhalen over sultans, historische helden als Columbus, of Multatuli's *Sajidjah* en *Adinda* zullen onderbouwleerlingen wel interesseren. Maar het is de vraag of via die verhalen een link met ontwikkelingssamenwerking te leggen is.

Ontwikkelingssamenwerking als probleem is niet interessant voor ze.'

In de bovenbouw zitten leerlingen in een fase waarin ze wel op problemen als ontwikkelingssamenwerking aanspreekbaar zijn. Ze zoeken en ontdekken in deze ideologische fase grote stelsels en principes die alles verklaren, aldus Wilschut.

'Het marxisme is bijvoorbeeld zo'n simpele, holistische theorie. Het gaat om een particuliere beleving van ideologie. In welk stelsel geloof ik eigenlijk? Socialisme en liberalisme worden dogma's. Moslims kunnen op die leeftijd hun geloof herontdekken.

Het kortzichtige karakter van de ideologische fase kan gevaarlijk zijn. Het is daarom te hopen dat uiteindelijk na de middelbare school eenieder de ironische fase bereikt, leert relativiseren en gaat inzien dat er meerdere kanten zitten aan een zaak.'

Zowel de boeken van de onderbouw als die van de bovenbouw deugen niet, volgens Wilschut. Ze zijn te saai en te glad. Door de werkboeken verwordt geschiedenis tot het maken van invuloefeningen in plaats van dat leerlingen ergens over praten. Het gaat erom dat je als docent de juiste formule kiest. De jonge leerlingen kun je bereiken met verhalen. De oudere leerlingen moet je intrigeren en aan het denken zetten. 'Breng ze in verwarring, in opstand of verontrust ze. Kies een opvallende invalshoek of een verrassend perspectief dat discussie uitlokt. Lagerhuisachtige debatten met controversiële stellingen zijn een populaire formule onder jongeren.'

Liever MTV

Corry de Loenen is binnen het ministerie van Buitenlandse Zaken al meer dan tien jaar verantwoordelijk voor de productie van publieksmiddelen over ontwikkelingssamenwerking gericht op jongeren. Ze is steeds bezig met de vraag op welke manier ze jongeren het beste kan

bereiken. Daarbij maakt ze gebruik van jongerenonderzoek, heeft ze contacten met scholen en test ze publieksmiddelen bij klankbordgroepen van jongeren. Die ervaringen hebben haar afgebracht van het idee om ontwikkelingssamenwerking vooral via de school bij de jongeren onder de aandacht te brengen. Ze kiest liever voor meer populaire middelen: MTV, radio 538, de popgroep Blöf, televisie en bioscoopfilms.

De sandwich-formule, het vermengen van informatie en entertainment, is volgens haar het meest succesvol. Jongeren voelen zich meer aangesproken en vinden het leuker als ze buiten de klas met ontwikkelingssamenwerking in aanraking komen.

Voorheen probeerde het ministerie middelbare scholieren te bereiken met een op de doelgroep gericht blad *Kids*. Omdat dat blad veel geld kostte en niet echt effectief was, heeft het ministerie sinds 1998 een eigen rubriek van vier pagina's in het populaire scholierenblad *Pauze* onder de titel 'No Kidding'. Thema's zijn de gelijkheid van mannen en vrouwen, seksuele rechten, of de rol van onderwijs bij armoedebestrijding. Dankzij het lezersonderzoek van *Pauze* blijft het ministerie bovendien goed op de hoogte van de kennis en interesses van de jongeren.

Voor kinderen van 10 tot 14 is er al dertig jaar het blad *Samsam* met veel foto's en verhalen over leeftijdgenoten in ontwikkelingslanden en dan gaat het zowel over het watertekort in Afrika als over het carnaval in Rio de Janeiro. Net als No Kidding verschijnt *Samsam* ook op een eigen website.

Voor volwassenen is er het blad *Internationale Samenwerking*, of liever IS. In november 2004 heeft dat blad een geheel nieuwe stijl gekregen, waardoor het hopelijk beter toegankelijk is geworden voor geïnteresseerde jongeren in de examenklassen van het vo.

Op verzoek van docenten is het ministerie van Buitenlandse Zaken toch maar weer begonnen met het uitgeven van lesmateriaal nu ontwikkelingssamenwerking een regulier

onderdeel is geworden van het examenprogramma Maatschappijleer-2 van havo en vwo. Een aantal docenten maatschappijleer merkte dat er weinig actueel materiaal was over het onderwerp dat aansluit bij de beleavingswereld van jongeren. Op verzoek van de leraren is daarom in 2001 in samenwerking met Alice O, een conglomeraat van instellingen tegen discriminatie, de educatieve cd-rom *Click the Globe* ontwikkeld. Van Loenen: *'De eerste oplage van tienduizend exemplaren was al snel vergeven. In januari 2005 is een tweede, compleet vernieuwde versie verschenen. De cd-rom gaat over thema's als onderwijs, vrede, veiligheid en goed bestuur, handel, milieu en water, en bevat zowel informatie als experimenten die leerlingen kunnen uitvoeren. Leraren kunnen 25 gratis exemplaren aanvragen. Mogelijk verschijnt het materiaal ook op internet.'*

Conclusie

Wereldoriëntatie wordt almaar belangrijker in het onderwijs. Vakken als aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en economie zijn (organisatorisch en inhoudelijk) verstrengeld geraakt. De integratie van Europa en opkomst van landen als China en India zal er toe leiden dat het nationale en westerse perspectief dat nu nog hoogtij viert in het voortgezet onderwijs langzaam maar zeker vervangen zal worden door een Europees en mondiaal perspectief. Landen buiten het Westen doen er steeds meer toe, dus ook hun geschiedenis en de geschiedenis van hun sociale, economische, politieke en culturele ontwikkeling.

Een onderwerp als ontwikkelingssamenwerking is niet onderdeel van een specifiek vak als aardrijkskunde of geschiedenis. Maar juist met het oog op voornoemde trend kan het bij uitstek het geschiedenisonderwijs bijdragen aan de kennis van en discussie over ontwikkelingsvraagstukken door achterliggende normatieve vragen te verwoorden en de geschiedenis te verbinden met de actualiteit.

Omdat de huidige lesmethodes over het algemeen niet expliciet ingaan op thema's uit de ontwikkelingssamenwerking, hangt het van de individuele docent af of en hoe er in de



klas aandacht aan besteed wordt. En dan geldt de vraag: gaat het om de kennis, het engagement of het debat?

De ene docent voelt zich misschien aangesproken door de geëngageerde, wat dirigistische visie van Ritzen en zal zich vooral richten op kennisoverdracht en het verruimen van de horizon van de leerlingen. Voor een ander gaat het er vooral om, zoals Wilschut propageert, aansluiting te zoeken bij de beleavingswereld van jongeren en debat uit te lokken. Ook Van Loenen neemt de beleavingswereld van jongeren als uitgangspunt. Het idee van Ritzen dat de school het voornaamste platform voor kennisoverdracht over ontwikkelingssamenwerking zou moeten zijn, is in haar optiek passé. Zij verwacht veel meer van rolmodellen in populaire media als MTV voor het betrekken van jongeren in deze problematiek en het overbrengen van engagement.

Wat deze drie invalshoeken echter gemeenschappelijk hebben, is dat het onderwerp ontwikkelingssamenwerking allesbehalve ouderwets, rood of zielig is. Integendeel, het is een uiterst modern onderwerp, of liever nog, een actuele manier van kijken naar historische en maatschappelijk ontwikkelingen in de wereld én in Nederland.