

The choice is theirs

Een interdisciplinair onderzoek naar de bijdragen van onderwijs in de post-2015 agenda aan duurzame individuele ontwikkeling in ontwikkelingslanden



Annelies Penterman (3463516) & Vanya Rooker (3660451)
Bachelorscriptie LAS
Scriptie begeleidster LAS: Ria van der Lecq
Vakreferent OWK: Frans Prins
Vakreferent SGPL: Guus van Westen
Utrecht, juni 2013

The choice is theirs

Een interdisciplinair onderzoek naar de bijdragen van onderwijs in de post-2015 agenda aan duurzame individuele ontwikkeling in ontwikkelingslanden

Bachelorscriptie LAS
LA3V11003 – LAS-scriptie

Referentie titel: Martha Nussbaum (2002)
Referentie afbeelding voorpagina: Albeda College (2011)

Inhoudsopgave

Afkortingen	4
Inleiding	5
1.0 Achtergrond	10
1.1 Belang van onderwijs volgens beide disciplines	12
2.0 Millennium Ontwikkelingsdoelen; niet behaald voor 2015	13
2.1 Huidige stand van zaken	13
2.2 Waar zijn de kwalitatieve indicatoren?	16
3.0 Postmodernistische perspectieven op de post-2015 agenda	17
3.1 De invloed van de moderniseringstheorie: Millennium Ontwikkelingsdoelen	17
3.1.1 MO2 als kwantitatieve blauwdruk	18
3.1.2 MO2 als Westers ideaal	19
3.2 Postmodernistische perspectieven op post-2015 agenda	21
3.2.1 Richtlijn 1	21
3.2.2 Richtlijn 2	22
3.2.3 Richtlijn 3	23
3.3 Conclusie	25
4.0 De bijdrage van onderwijs aan een duurzame ontwikkeling van het individu	27
4.1 Achtergrond onderwijsvisies	28
4.2 Onderwijs en het individu	29
4.3 Motivatie als drijfveer	30
4.3.1 Sub conclusie motivatie	32
4.4 Self-efficacy- "The stronger the perceived self-efficacy, the more active the efforts."	33
4.4.1 Sub conclusie self-efficacy	34
4.5 Post-2015 agenda	34
4.6 Conclusie	35
5.0 Capabilities approach	37
6.0 Integratie	40
6.1 Ontwikkeling	40
7.0 Geïntegreerde visies in de praktijk	41
7.1 Richtlijn 1	41
7.2 Richtlijn 2	43
7.3 Richtlijn 3	44
7.4 Toepasbaarheid	45
8.0 Geïntegreerde antwoord op de onderzoeksvraag	47
9.0 Conclusie	50
Bijlagen	52
Literatuur	56

Afkortingen

CET	Cognitive Evaluation Theory
COP	Community of Practice
EFA	Education For All
IMF	Internationaal Monetair Fonds
OO/ODA	Officiële Ontwikkelingshulp
UDHR	Universele Verklaring van de Rechten van de Mens
UNESCO	Verenigde Naties voor Onderwijs, Wetenschap, Cultuur en Communicatie
VN	Verenigde Naties
SAP	Structural Adjustment Programme
SDT	Self Determination Theory (SD Theory)
PRSP's	Poverty Reduction Strategy Papers

Inleiding

In de jaren '90 werd duidelijk dat tot dan toe gebruikte ontwikkelingsstrategieën niet de resultaten hebben opgeleverd die werden verwacht. Sommige landen zijn zelfs slechter af dan een aantal decennia terug. Een groeiend besef is ontstaan dat bepaalde regio's in de wereld niet kunnen aansluiten bij de globalisering en dat de ongelijkheid tussen, maar vooral in landen toeneemt. Daarbij brengt globalisering, door verbeterde communicatie en transporttechnologie, het besef dat wij niet langer alleen een burger van een staat zijn, maar van een wereld. Deze onderlinge afhankelijkheid maakt duidelijk dat er bepaalde problemen zijn op de wereld die niet binnen de grenzen van één land kunnen worden opgelost, zoals klimaatverandering, economische (in) stabiliteit en groeiende ongelijkheid. In deze context besloot de internationale gemeenschap een mondiale agenda voor ontwikkeling op te zetten, de Millennium Ontwikkelingsdoelen (MO's). Internationale samenwerking bestaat uit veel actoren, naast overheden houden ook multilaterale instellingen, niet-gouvernementele organisaties (NGO's), particuliere organisaties, beroemdheden en een verscheidenheid aan maatschappelijke organisaties zich met ontwikkeling bezig. Door het opstellen van een mondiale agenda voor actie kan de internationale gemeenschap gemobiliseerd worden voor dezelfde doelen. Op deze manier werd getracht om armoede eens en voor altijd aan te pakken.

Inmiddels (2013) blijkt dat de doelen niet behaald zullen gaan worden. Met 2015 als einddatum voor het behalen van de gestelde doelen, is zelfs het VN evaluatierapport over de vooruitgang van de verschillende doelen op zijn best optimistisch over de vooruitgang. Naast de voorzichtige uitspraken over de geboekte vooruitgang wordt hier tevens aan toegevoegd dat het zeer waarschijnlijk is dat geen enkel doel voor de einddatum gehaald zal worden (United Nations, 2010). Er bestaat dan ook veel kritiek op de MO's als kader voor ontwikkeling.

Onderwijs leidt tot ontwikkeling. Het lijkt erop dat iedereen dit aanneemt, zonder dit in twijfel te trekken. De nadruk op Westerse ontwikkelingshulp wordt met deze reden gelegd op: onderwijs. Een groot deel van het budget, wordt ingezet op primair onderwijs (Lieshout, et al., 2010). MO2 is het doel binnen de mondiale agenda voor actie over onderwijs: het verzekeren dat in 2015 alle kinderen, jongens en meisjes, de mogelijkheid hebben om een compleet traject van primair onderwijs af te ronden (UN, 2012). De gedachte achter dit doel is dat als alle kinderen naar school gaan, de ontwikkeling automatisch zal volgen. Sinds 1960 is er een

flinke toename zichtbaar in het budget dat gereserveerd wordt voor primair onderwijs. Er is echter lang niet overal een stabiel stijgende lijn te ontdekken als gekeken wordt naar ontwikkelingsindicatoren. Hieruit valt te concluderen dat er geen causaal verband is tussen onderwijs in het algemeen en ontwikkeling (Lieshout, et al., 2010). Niet iedere vorm van onderwijs biedt ruimte voor ontwikkeling. Veel landen zijn erop gericht (mede dankzij MO2), zoveel mogelijk kinderen naar school te laten gaan. In veel landen zijn echter niet genoeg leraren beschikbaar voor het aantal kinderen. Dit heeft tot gevolg dat er soms tot 200 kinderen in één klas worden geplaatst. Daarnaast is de kwaliteit van leraren vaak ver te zoeken (Lieshout, et al., 2010).

Inmiddels is de internationale gemeenschap bezig met het formuleren van een post-2015 agenda. Hoe deze eruit komt te zien is nog niet bekend. Wel is het duidelijk dat de huidige 8 MO's niet ongewijzigd kunnen worden gehandhaafd. In juni 2012 kwam de Verenigde Naties van Duurzame Ontwikkeling bijeen op een conferentie in Rio de Janeiro, Brazilië. Tijdens deze Rio+20 conferentie werd gereflecteerd op de nieuwe uitdagingen die er zijn met betrekking tot ontwikkeling. De post-2015 agenda wordt gelinkt aan de uitkomsten van de Rio+20 conferentie. Een aantal richtlijnen met betrekking tot deze post-2015 agenda (UN System Task Team, 2012) van onderwijs zijn:

- Een verschuiving van het overbrengen van informatie en kennis van leraar tot leerling naar meer individueel leren buiten de grenzen van formeel onderwijs.
- Leven lang leren in tegenstelling tot de huidige benadering waarin het klaslokaal centraal staat.
- Integratie van verschillende rollen die één individu binnen de maatschappij aanneemt (school, werk en privé).

Voor dit paper is in eerste instantie MO2 en zijn indicatoren onderzocht. Hieruit is geconcludeerd dat deze indicatoren niet afdoende zijn om duurzame ontwikkeling te meten.

De richtlijnen van de post-2015 agenda voor onderwijs laten een nieuwe benadering zien. Hoe deze nu zijn opgesteld, bieden deze richtlijnen een meer holistische visie op de ontwikkeling van het individu. Het is belangrijk om zich bewust te zijn van de onderliggende aannames achter deze nieuwe richtlijnen en dit heeft geresulteerd in de volgende hoofdvraag: *“Hoe kan onderwijs in de post-2015 agenda voor internationale samenwerking bijdragen aan een duurzame ontwikkeling van het individu?”*

Het onderzoek is volgens een interdisciplinair stappenplan uitgevoerd, met Onderwijskunde en Ontwikkelingsgeografie als twee voornaamste disciplines. De discipline Onderwijskunde houdt zich bezig met het beschrijven, begrijpen en verklaren van leren, opleiden en ontwikkelen in onderwijs en bedrijfsleven. Het ondersteunen, organiseren en ontwikkelen van leerprocessen vormt het uitgangspunt van deze discipline. De discipline Onderwijskunde is interdisciplinair en biedt inzichten van drie verschillende disciplines: Sociologie, Pedagogiek en Psychologie. Een van de uitgangspunten van Onderwijskunde valt onder de noemer socio-constructivisme, dat kennis en wetenschap ziet als een voortdurend proces van actief en interactief leren. In dit paper wordt er vanuit deze discipline gekeken naar twee grote theorieën: *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci) en *self-efficacy* (Bandura). Het opstellen van de MO's is gedaan door internationale wereldleiders. Middels deze theorieën wordt beargumenteerd dat deze hiërarchische benadering niet wenselijk is, omdat dit de motivatie van het individu niet ten goede komt.

Onderwijs wordt in de post-2015 agenda wederom een centraal thema en het belang hiervan wordt niet in twijfel getrokken. De invulling van onderwijs kan echter op verschillende manieren plaatsvinden en resulteren in veel verschillende uitkomsten. Om verzekerd te zijn van een duurzame ontwikkeling bij het individu, is van belang te kijken naar hoe de post-2015 agenda hier aan kan bijdragen. Dit aspect wordt vanuit Onderwijskundig perspectief behandeld. De volgende vraag wordt beantwoord: *“Hoe kan onderwijs invulling geven aan een duurzame ontwikkeling van het individu?”*

Ontwikkelingsgeografen analyseren de sociaal-ruimtelijke aspecten van ontwikkeling, op macro-, meso- en microniveau. De rol die aan onderwijs wordt toegekend is deels afhankelijk van het paradigma dat de wetenschapper aanhangt. De paradigma's gebruikt in dit paper zijn: de modernisering theorie en het postmodernisme. De richtlijnen van de post-2015 agenda, zoals hierboven geformuleerd, zijn aan de hand van deze twee paradigma's onderzocht. Het onderzoeken van de aannames en inzichten die onder deze paradigma's vallen, is relevant vanwege het feit dat deze aannames van grote invloed zijn op hoe ontwikkelingshulp wordt vormgegeven. Dit resulteert in de volgende deelvraag: *“Wat zijn de postmodernistische visies op de nieuwe richtlijnen van de post-2015 agenda?”*

Een interdisciplinaire aanpak is hiervoor noodzakelijk geweest. Enerzijds richt Onderwijskunde zich op de invloeden van het onderwijssysteem op de ontwikkeling van het individu. Anderzijds is het onderwijs in onderontwikkelde landen deel van ontwikkelingssamenwerking. Ontwikkelingsgeografen behandelen deze aspecten. Om de

inzichten van beide disciplines te integreren in één antwoord is het van belang een interdisciplinaire aanpak te hanteren. De inzichten uit beide disciplines zijn geïntegreerd, wat heeft geresulteerd in een herdefiniëring van het concept ‘ontwikkeling’. Deze meer holistische visie is vervolgens gebruikt om een analyse te maken van de drie richtlijnen uit de post-2015 agenda. De conclusie die hieruit wordt getrokken zorgt voor meer inzicht in de aannames die ten grondslag liggen aan de drie richtlijnen. Deze inzichten kunnen gebruikt worden als een referentiekader voor een verdere invulling van de drie richtlijnen in de praktijk.

Het onderzoeksproces wat ten grondslag ligt aan dit paper, is aan de hand van een interdisciplinair stappenplan van Repko uitgevoerd. Dit plan gaat uit van acht stappen. Een eerste stap is het definiëren van het probleem, het onderwerp of de vraag. Als tweede stap is gekeken naar de redenen waarom een interdisciplinaire aanpak nodig is. Vervolgens is geanalyseerd wat de betrokken disciplines kunnen bijdragen aan het oplossen van het probleem. Een literatuur en bronnenonderzoek uit elke discipline was de volgende stap. Deze zijn geanalyseerd en geëvalueerd in termen van kracht en zwakte van theorieën en methoden. Er is gekozen om een derde discipline te betrekken in het onderzoek, namelijk de Wijsbegeerte. De *capabilities approach* van Nussbaum is hierbij gebruikt als theorie, welke inzichten van grote toegevoegde waarde waren op de al gevormde inzichten. Om helder te krijgen dat over dezelfde inzichten gesproken wordt, was de volgende stap het identificeren van conflicten tussen de disciplineaire inzichten. Dit heeft geresulteerd in een *common ground*. Tot slot zijn de disciplineaire inzichten tot een nieuwe geheel gevormd en waar mogelijk toepasbaar gemaakt. Dit paper kan worden beschouwd als theoretisch kader voor vervolgonderzoek.

In de inleiding is uiteengezet wat de aanleiding is voor het schrijven van dit paper. In dit deel is weergegeven wat de hoofd- en deelvragen van dit paper zijn en hoe deze beantwoord zullen worden vanuit de verschillende disciplineaire inzichten. Hoofdstuk een laat de context zien waarin de Millennium Ontwikkelingsdoelen zijn ontstaan. Het tweede hoofdstuk is met name gericht op het schetsen van de huidige situatie van de MO's en de voortgang hiervan. Tevens wordt hier gesteld dat een kwantitatieve benadering niet afdoende is om ontwikkeling te genereren. Hoofdstuk drie behandelt de inzichten van ontwikkelingsgeografen in de MO's en de post-2015 agenda vanuit de twee eerder genoemde paradigma's. Het vierde hoofdstuk laat

enkele onderwijskundige theorieën zien die van invloed zijn op de individuele ontwikkeling. Hoofdstuk vijf omschrijft de *capabilities approach* van Nussbaum vanuit de discipline wijsbegeerte. Hoofdstuk zes is het hoofdstuk waarin de *common ground* uit een wordt gezet. Hoofdstuk zeven laat zien hoe de geïntegreerde visies uit hoofdstuk zes er in de praktijk uit kunnen zien. De drie geselecteerde richtlijn van de post-2015 agenda dienen hiervoor als basis. Hoofdstuk acht is het antwoord op de hoofdvraag van dit paper. Het paper wordt afgesloten met hoofdstuk negen en dit is de conclusie. Hierna volgen de de bijlagen.

1.0 Achtergrond

Voorafgaand aan het opstellen van de Millennium Ontwikkelingsdoelen (MO's) zijn de kerndoelstellingen van ontwikkelingshulp onderhevig geweest aan allerlei veranderingen.

In het jaar 1948 is de moderne ontwikkelingshulp tot stand gekomen en dit wordt dan ook veelal aangehouden als startpunt bij het beschrijven van de geschiedenis van ontwikkelingshulp. In dit jaar gaf George Marshall een beroemde speech over de wederopbouw, van het door de oorlog vernietigde Europa. De staatsecretaris van de Verenigde staten, George Marshall, was initiatiefnemen voor het Marshall plan. Het Marshall plan was om \$13 miljard in Europa te investeren, een bedrag wat momenteel \$85 miljard waard zou zijn, wat de gigantische grootte van het plan weergeeft (Riddel, 2008).

1948 was tevens het jaar waarin de Universele verklaring van de Rechten van de Mens (UDHR) werd opgesteld, om te proberen de verschrikkingen van de Tweede Wereldoorlog in de toekomst te voorkomen. President Truman gaf in 1949 een speech die de daarop volgende decennia zeer invloedrijk is gebleken. In deze speech benadrukte Truman vooral het belang van economische groei als de manier om armoede te bestrijden (Potter, 2008). Ontwikkelingshulp werd in de jaren '50 en '60 dan ook vooral verschaft met als doel meer economische groei te genereren, zoals dat ook in Europa was gebeurd. De aanname achter deze vorm van ontwikkelingshulp is, dat vooral door het verstrekken van kapitaal aan kapitaal-arme landen, zij de middelen zouden hebben om groei te genereren.

De tot nu toe gebruikte vormen van ontwikkelingshulp hebben niet kunnen leiden tot een reductie van armoede. Een herdefiniëring van de problemen waarmee onderontwikkelde landen kampten, bleek nodig, mede omdat er werd geconstateerd dat de sociale ongelijkheid alleen maar toenam (Nederpelt, 2004). Er vond een verschuiving plaats van de focus op economische groei, naar directe relatieve of absolute armoedevermindering. Deze verschuiving had tot gevolg dat ontwikkelingshulp op een meer directe manier op de armen zelf gericht moest worden, in plaats van op de indirecte manier om economische groei te stimuleren in de hoop dat deze de armen zal bereiken. Ontwikkelingshulp werd nu op bepaalde sectoren gericht en het aantal (lokale) ontwikkelingsprojecten groeide hard (Riddell, 2008).

De welvarende jaren '70 werden gevolgd door een diepe economische crisis die ook de geïndustrialiseerde landen diep raakte. Er werd gepleit voor het reduceren van overheidsuitgaven en allerlei andere maatregelen die de private sector in een land doen

groeien. Het doel was om de rol van de overheid te beperken, omdat teveel bemoeienis van de overheid de economie zou verwoesten. Het duurde niet lang of dit gedachtegoed werd ook toegepast op ontwikkelingshulp, met vernietigende effecten. De focus werd wederom gelegd op de lage groei die onderontwikkelde landen doormaakten. Om de gewenste veranderingen in het ontvangende land te bewerkstelligen gingen multilaterale en bilaterale donoren eisen stellen aan het ontvangende land in ruil voor ontwikkelingshulp. Deze structurele aanpassingsprogramma's (SAPs) stelden dergelijke verregaande eisen, dat zij niks meer te maken hadden met het effectiever en efficiënter maken van de te ontvangen ontwikkelingshulp (Riddell, 2008).

De jaren '90 vormden wederom een omslag voor de aanpak van ontwikkelingshulp. Het vallen van de Berlijnse muur en het einde van de Koude Oorlog deed vele mensen hopen op het einde van de op politieke relaties gebaseerde gegeven ontwikkelingshulp. Er werd wederom gezocht naar een nieuwe benadering voor het geven van ontwikkelingshulp en armoede kwam weer centraal te staan. Dit werd bijvoorbeeld zichtbaar door het opstellen van jaarlijkse *Human Development Reports (HDRs)* door het Ontwikkelingsprogramma van de Verenigde Naties (UNDP), waar de complexiteit van armoede centraal staat tezamen met indicatoren van menselijke ontwikkeling (Riddell, 2008). Riddell (2008) beschrijft het uitgangspunt van deze rapporten als de noodzaak voor arme mensen om keuzevrijheid te hebben over hun levens en welzijn en hen hier ook toe in staat te stellen. Ontwikkeling kan zo van onderop worden gegenereerd.

Verscheidene internationale conferenties werden gehouden over verschillende facetten van ontwikkelingshulp, vooral geleid door de Verenigde Naties (VN). Een van deze internationale conferenties is de 2000 Summit. Na de hevige wisselingen van aanpak van ontwikkelingshulp in de voorgaande decennia, werd tijdens deze Summit de nadruk gelegd op een gecoördineerde aanpak van alle landen om armoede de wereld uit te helpen. De Millennium Declaration is opgesteld, waaruit een jaar later de MO's uit voortkwamen (zie bijlage 1). Het bereiken van universeel (primair) onderwijs is al lang één van de belangrijkste doelen van internationale samenwerking geweest. Al in 1934 werd de eerste Internationale Conferentie voor Educatie gehouden door de voorloper van de VN, de League of Nations. Na de Tweede Wereldoorlog verankerde de VN universeel primair onderwijs in de Universele Declaratie van de Rechten van de Mens. Ondanks deze internationaal gestelde doelen, werd het doel telkens niet behaald binnen de gestelde deadline. De deadline werd verschoven van

1980 naar 2000 en nu naar 2015, en hiermee werd universeel primair onderwijs als doel geïntegreerd in de MO's (Clarke & Feeny, 2000).

1.1 Belang van onderwijs volgens beide disciplines

Zowel vanuit de discipline Ontwikkelingsgeografie als de discipline Onderwijskunde, wordt onderwijs als essentieel voor verdere ontwikkeling gezien. Onderwijs is gericht op het integreren van vaardigheden, kennis en attitudes. Door het individu deze drie componenten aan te leren, kan deze zich aanpassen aan zijn eigen omgeving en hierop inspelen. Vanuit de interdisciplinaire visie van Onderwijskunde, wordt onderzoek verricht vanuit drie verschillende disciplines: Psychologie, Pedagogiek en Sociologie. Deze drie disciplines bieden vanuit verschillende invalshoeken zicht op het individu als lerende.

De discipline Onderwijskunde is gericht op het niveau van het individu. Als het individu centraal staat en zichzelf ontplooit, volgt ontwikkeling hieruit voor de gemeenschap. De discipline Ontwikkelingsgeografie richt zich echter niet alleen op het niveau van het individu, maar kijkt ook naar het macro- en mesoniveau. Enkele voorbeelden zijn: de gevolgen van onderwijs voor de economie of de politieke ontwikkeling die onderwijs teweeg kan brengen.

Ook de mogelijke relatie tussen onderwijs en democratie krijgt de laatste jaren meer aandacht van ontwikkelingsgeografen, omdat er bewijs is dat bepaalde vormen van onderwijs bepaalde democratische waarden en gedragingen zouden stimuleren (Harber & Mncube, 2012). Deze constatering is zeer belangrijk, omdat een fragiele staat, een staat die niet in staat is de basis publieke diensten te leveren en waar politiek geweld gebruikelijk is, een van de voornaamste redenen van onderontwikkeling is (Besley & Persson, 2011).

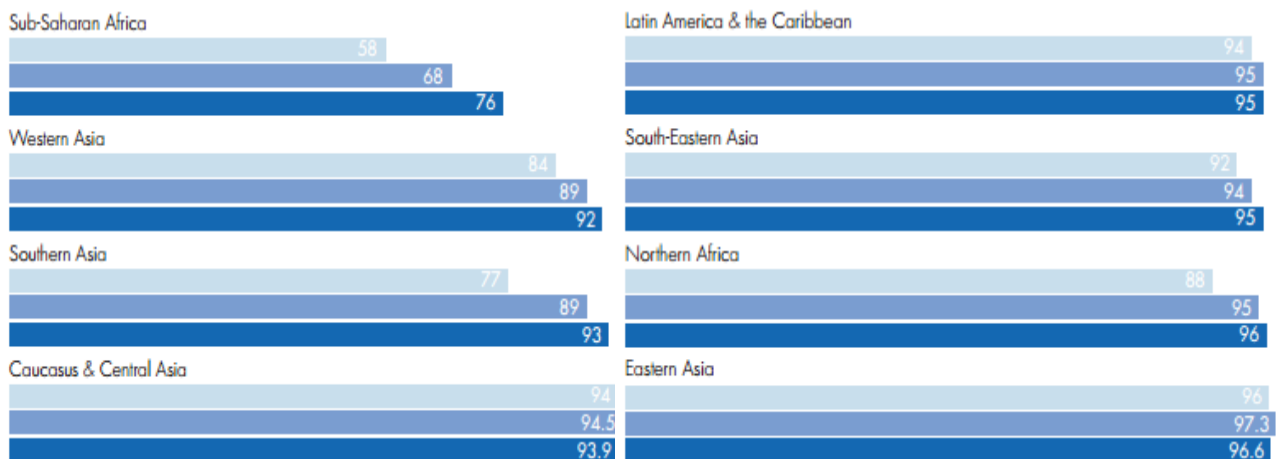
2.0 Millennium Ontwikkelingsdoelen; niet behaald voor 2015

In plaats van te kijken naar kwantiteit in het onderwijs, moet gekeken worden naar de kwaliteit. Pas als gekeken wordt naar inhoud en kwaliteit van onderwijs, wordt gekeken naar ontwikkeling (Lieshout et al., 2010). Om kwaliteit van onderwijs meetbaar te kunnen maken, dient eerst gekeken te worden naar welke vorm van onderwijs daadwerkelijk ontwikkeling kan stimuleren. In dit hoofdstuk schetsen wij de ontwikkelingen met betrekking tot MO2 vanaf 1985 tot nu.

2.1 Huidige stand van zaken

De vooruitgang van MO2 wordt gemeten aan de hand van drie indicatoren, namelijk: (1) inschrijvingsratio primair onderwijs, (2) percentage leerlingen die starten in groep 1 en die het laatste primaire level behalen en (3) geletterdheidsratio van personen tussen 15 en 24 jaar oud, vrouwen en mannen (United Nations, 2008). Nu 2015 dichterbij komt wordt duidelijk dat MO2 niet behaald zal gaan worden, alhoewel er in de meeste regio's vooruitgang is geboekt in de laatste decennia. In grafiek 2.1.1 is te zien dat de ratio van inschrijvingen aan primair onderwijs in de regio Sub-Sahara Afrika gestegen is van 58% in 1999 naar 76% in 2010. Ook in West Azië, Zuid Azië, Zuidoostelijk Afrika en Noord Afrika is het percentage inschrijvingen gestegen sinds 1999. Maar in de regio's Kaukasus, Centraal Azië en Oost Azië zijn de inschrijvingen juist gedaald. Er wordt geschat dat in 2010 zeker 60 miljoen kinderen van basisschoolleeftijd niet deelnemen aan het primair onderwijs en dat hiervan de helft uit Afrika komt (United Nations, 2012).

Grafiek 2.1.1 Netto inschrijvingsratio in primair onderwijs (percentage).

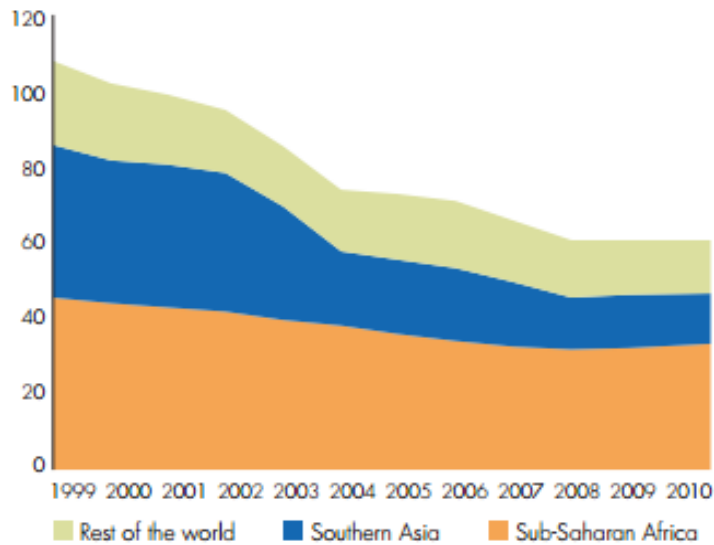


Bron: UNDP Millennium Development Report, 2012.



Ook de andere twee indicatoren waarmee MO2 wordt gemeten tonen niet genoeg vooruitgang om het doel in 2015 te behalen. Het percentage basisschoolkinderen die het complete traject primair onderwijs heeft af gemaakt is gestegen van 81% in 1999 naar 90% in 2010. Deze stijging is onvoldoende om in 2015 alle kinderen basisonderwijs af te laten maken. Vooral in de regio Sub-Sahara Afrika is de vooruitgang onvoldoende, meer dan de helft (33 miljoen) van de 61 miljoen kinderen die niet deelnemen aan het primair onderwijs komt uit deze regio. Uit figuur 2.1.2 is af te lezen dat na Sub-Sahara Afrika, Zuid-Azië de tweede regio is betreffend het grootste aantal kinderen die niet deelnemen aan het primair onderwijs. Hiernaast toont deze indicator zeer grote regionale verschillen, van 70% in Sub-Sahara Afrika naar bijna 100% in Latijns Amerika (United Nations, 2012).

Grafiek 2.1.2. Kinderen in de basisschool leeftijd die niet deelnemen aan het primair onderwijs, 1999-2010 (in miljoenen).



Bron: UNDP Millennium Development Report, 2012.

De derde indicator, het percentage geletterdheid voor mannen en vrouwen tussen de 15 en 24 jaar, toont te lage percentages om MO2 voor 2015 te behalen. Het voortgangsrapport over de MO's van de VN schat dat er wereldwijd 122 miljoen mensen zijn in deze categorie die niet geletterd zijn. Zoals blijkt uit onderstaande tabel heeft Sub-Sahara Afrika relatief het laagste percentage geletterdheid, welke maar met 6% is gestegen sinds 1985 tot 72% geletterdheid in 2010.

Tabel 2.1.1 Percentage geletterdheid jongeren (15 tot en met 24 jaar) per regio, 1985/1994 – 2005/2010 (percentage van totaal).

Regio	1985-1994	2005-2010
Sub-Sahara Afrika	66	72
Arabische Staten	74	89
Centraal Azië	100	100
Oost Azië en de Pacific	95	99
Zuid en West Azië	60	81
Latijns Amerika en de Caribien	93	97
Noord Amerika en West Europa
Centraal en Oost Europa	98	99

Bron UNESCO rapport, 2012.

2.2 Waar zijn de kwalitatieve indicatoren?

De kwantitatieve benadering van MO2 en de bijbehorende indicatoren betekenen niet automatisch kwalitatieve vooruitgang. Naast de kwantitatieve haalbaarheid van MO2 is de kwalitatieve haalbaarheid ook van zeer groot belang. Immers het hebben van 100% inschrijvingen in het primair onderwijs betekent niet automatisch dat deze kinderen de kans hebben zich te ontwikkelen. Daarbij betekent een inschrijving niet automatisch dat een scholier daadwerkelijk deelneemt aan het programma. Ook zegt het niets over de kwaliteit van het onderwezen programma (Clarke & Feeney, 2000). Naast inschrijvingsratio's, geletterdheid en sekse gelijkheid spelen ook de beschikbare financiën een rol, alsmede het aantal beschikbare (goed opgeleide) leraren en de beschikbaarheid van materialen en schoolgebouwen. Deze, vooral praktische zaken, spelen zich af in een context waarin armoede hardnekkig is en waar kinderen vaak een belangrijke rol hebben in het bijdragen aan het gezinsinkomen.

Onderwijskunde is gericht op het individu. Ontwikkelingsgeografie bestudeert voornamelijk de context. In beide disciplines is er veel interesse voor kwalitatieve ontwikkeling. De duurzame ontwikkeling van het individu kan daarmee niet alleen via nationale statistieken worden geëvalueerd. Er zal meer ruimte moeten komen voor de kwaliteit van duurzame ontwikkeling.

3.0 Postmodernistische perspectieven op de post-2015 agenda

De MO's bieden een duidelijke agenda voor actie en zij genieten veel publieke steun, zelfs buiten het werkveld van ontwikkelingssamenwerking om. Hierdoor hebben de verschillende actoren veel geld en middelen kunnen inzamelen om de doelen te verwezenlijken. Daarbij biedt de agenda coherentie voor de vele actoren die zich met ontwikkelingssamenwerking bezig houden. Helaas blijkt, zoals in het voorgaande hoofdstuk te lezen was, dat het zeer onwaarschijnlijk is dat MO2 voor 2015 behaald zal gaan worden. Momenteel is de internationale gemeenschap druk bezig met het opstellen van richtlijnen voor de post-2015 agenda.

In de discipline Ontwikkelingsgeografie bestaan er een aantal paradigma's die elk een grote invloed hebben op het denken over ontwikkeling. De meest relevante in dit onderzoek zijn de modernisering theorie en het postmodernisme. De volgende deelvraag zal in dit hoofdstuk worden beantwoord: *'Wat zijn de postmodernistische visies op de nieuwe richtlijnen van de post-2015 agenda'*? Eerst zal de modernisering theorie worden uitgelegd en daarbij zal duidelijk worden wat de invloed is van deze theorie op het denken over ontwikkeling. De nadruk ligt hierbij op de MO's, omdat deze kunnen worden geplaatst in het modernisering paradigma. Hierop volgend zal het postmodernisme paradigma worden uitgelegd en diens invloed op het denken over ontwikkeling. Hierbij zal duidelijk worden dat de post-2015 agenda richtlijnen passen binnen dit paradigma.

Het verdelen van dit hoofdstuk in de twee paradigma's betekent niet dat deze in de praktijk los van elkaar voorkomen. Vaak zijn de ideeën afkomstig uit beide paradigma's terug te zien in de praktijk, waarbij de ene niet per definitie beter is dan de andere.

3.1 De invloed van de moderniseringstheorie: Millennium Ontwikkelingsdoelen

De MO's worden geprezen vanwege de duidelijke indicatoren die behaald moeten worden binnen een bepaalde tijd. Ze geven de internationale gemeenschap een duidelijke agenda voor actie, waarin de opgestelde doelen vrij gemakkelijk geëvalueerd kunnen worden aan de hand van een aantal simpele indicatoren, die vrijwel allemaal openbaar in te zien zijn via de website van bijvoorbeeld de Wereldbank¹. Een gevolg van het opstellen van statische

¹ <http://data.worldbank.org/>

indicatoren is dat deze bepalen wat er onder ontwikkeling wordt verstaan. Volgens Lieshout et al. (2010) hebben de donoren grote invloed uitgeoefend op hoe de doelen en indicatoren zijn opgesteld. Zij hebben in grote mate kunnen bepalen wat er onder ontwikkeling wordt verstaan. Onderontwikkelde landen dienen dus dezelfde basisconcepten over ontwikkeling van de ontwikkelde landen te accepteren (Närman, 1995), omdat (Westerse) donoren de ontwikkelingsagenda domineren.

Het probleem van onderontwikkelde landen volgens de modernisering theorie is voornamelijk dat zij te traditioneel zijn, gekenmerkt door 'zaken als loyaliteit aan de familie en de grotere sociale groep, conformisme, grote rol van religie, grote sociale afstanden en monopolisering van de macht' (Nederpelt, 2004). Omdat de Westerse ervaring van modernisering een gebleken succesverhaal is, wordt binnen dit paradigma onderontwikkeling gezien als het onvermogen van landen om het westerse maatschappijmodel na te volgen (Nederpelt, 2004). Modernisering staat, in dit paradigma, gelijk aan Verwestersing (Potter, 2008). Aan de hand van deze Westerse ervaring trachten modernisten een *grand theory*, een blauwdruk, te ontwerpen die alle aspecten van ontwikkeling en modernisering samenvat (Brohman, 1995).

3.1.1 MO2 als kwantitatieve blauwdruk

MO2 is een voorbeeld van een blauwdruk, want het pleit voor 'alle kinderen naar school', zonder dat er iets vermeld staat over de lokale contexten waarin dit doel behaald moet worden. Ook richt het doel zich op één aspect van verandering, maar om het volgen van onderwijs vruchtbaar te maken zal er meer veranderd moeten worden in de maatschappij dan alleen het beschikbaar maken van primair onderwijs. De MO's gaan daar voorbij aan de structurele veranderingen die nodig zouden moeten zijn in een maatschappij, zoals het versterken van productieve sectoren zoals de landbouw (Lieshout et al., 2010).

Men kan zich ook afvragen waarom alleen primair onderwijs wordt betrokken in MO2 en geen andere vormen van leerervaringen, zoals volwassenen onderwijs en vaardigheidstrainingen gegeven door anderen dan officiële leerkrachten. Door MO2 als blauwdruk te formuleren wordt er voorbij gegaan aan alternatieve benaderingen om onderwijs of andere leerervaringen, voor kinderen, zo niet voor iedereen, mogelijk te maken. UNESCO benadrukt dan ook het belang van de integratie van *non-formal education* in de bestaande MO's (UNESCO, 2006).

De kwantitatieve focus van MO2 kent nadelen en is al vaak bekritiseerd vanwege zijn simpliciteit. Het voortgangsrapport van de MO's, opgesteld door de Verenigde Naties Ontwikkelingsgroep, geeft zelfs toe dat MO2 te reductionistisch is opgesteld, daarbij andere onderwijs-gerelateerde zaken, zoals vroegtijdige educatie en vaardighedentrainingen voor volwassenen achterwege latend (UN, 2012). Ook Närman (1995) stelt dat, als gevolg van modernisering theorie, er teveel nadruk is gelegd op het verstrekken van zoveel mogelijk educatieve voorzieningen en dat dit over het algemeen ten koste is gegaan van de kwaliteit. Deze neiging tot reductionisme komt voort uit het idee van het *trickle down* effect, waarbij er wordt aangenomen dat ontwikkeling vanzelf tot stand zal komen wanneer er meer, zo niet alle, kinderen primair onderwijs volgen. Het opstellen van kwantitatieve doelen kent ook voordelen. Complexe doelen, zoals ontwikkelingsdoelen, zijn relatief makkelijk te meten. Simpele doelen en kwantitatieve indicatoren zorgen ervoor dat alle verschillende betrokken partijen dezelfde doelen nastreven. Publieke steun en financiële middelen kunnen op deze manier makkelijker gemobiliseerd worden. Dit is één van de redenen waarom de post-2015 agenda aangevuld zal worden met andere doelen, in plaats van deze compleet te vervangen.

William Easterly, een bekende Amerikaanse ontwikkelingseconoom, is zeer kritisch over (Westerse) blauwdrukken, of *The White Man's Burden*, zoals hij ze noemt. Ontwikkelingsbeleid, bestaat volgens hem uit 'Grote Plannen'. Deze worden vooral uitgevoerd door planners die geen rekening houden met verschillende contexten, zoals dit bij de modernistische blauwdruk past. Easterly stelt dat met Grote Plannen, zoals de MO's, geen maatschappijhervorming tot stand zal komen omdat een maatschappij daarvoor te complex is (Easterly, 2006). Daarnaast kleven er tal van nadelen aan Grote Plannen, die de effectiviteit van ontwikkelingshulp in de weg staan. Westerse ontwikkelingshulp vindt plaats vanuit het gezichtspunt van het Westerse publiek, die bestaat uit de mensen die de rekening betalen. Volgens Easterly weten deze rijke Westerlingen te weinig van de armen, maar bepalen zij wel de ontwikkelingsagenda omdat zij de betalende partij zijn (Easterly, 2006). Dit is meteen het probleem van feedback, waarbij de ontvangende partij (de armen) geen of nauwelijks de mogelijkheid heeft tot het geven van feedback. Door de omvang van Grote Plannen is het haast onmogelijk de causaliteit vast te stellen tussen de individuele interventies en de resultaten (Easterly, 2006). Alhoewel Jeffrey Sachs beschouwd wordt als de aartsvijand van Easterly, omdat Sachs wel pleit voor een Groot Plan (*The big Push*), is ook Sachs het op dit punt met Easterly eens wanneer hij stelt dat alleen het verschaffen van primair onderwijs niet voldoende is (Sachs, 2005). Sachs pleit voor een *bottom-up* benadering voor onderwijs, door

op lokaal niveau grote groepen mensen op te leiden in uiteenlopende onderwerpen, waarbij zij de opgedane kennis helpen verder te verspreiden. Dergelijke alternatieve benaderingen voor ontwikkelingssamenwerking komen in paragraaf 3.2 aan bod.

3.1.2 MO2 als Westers ideaal

Omdat de Westerse modernisering een succes is gebleken en omdat Westerse ontwikkelingshulp gefinancierd wordt door Westerse rijken bestaat er een eurocentrische aanname dat onderontwikkelde landen zich volgens Westers voorbeeld zouden moeten ontwikkelen. De MO's zijn opgesteld door de VN en momenteel zijn er 191 landen lidstaat van de VN. De enige landen die na 2000, na het opstellen van de MO's, lid van de VN zijn geworden zijn: Montenegro, Oost-Timor en Zwitserland. Alle andere lidstaten waren actief betrokken bij de totstandkoming van de MO's. Echter, de MO's zijn gebaseerd op de UDHR die in 1948 zijn afgesproken door de toenmalige lidstaten van de VN. In 1948 waren er aanzienlijk minder VN lidstaten, zie daarvoor bijlage 2. Vooral veel Afrikaanse landen waren in die tijd nog geen lid, wat mede verklaarbaar is door het feit dat velen van hen nog gekoloniseerd werden door Europese machten. Maar het feit dat vele, vooral Afrikaanse, landen de toenmalig afgesproken vooral Westerse universele rechten behoren op te volgen laat een eurocentrische aanname zien, waarin belangrijk geachte (Westerse) waarden en normen via deze geïnstitutionaliseerde manier indirect worden opgelegd aan anderen.

Een ander gevolg van eurocentrisme is dat het onderwijs wat in onderontwikkelde landen wordt gegeven vaak gebaseerd is op Westerse ideologie. De Onderwijskundige, Wetenschappelijke en Culturele organisatie van de Verenigde Naties (UNESCO) heeft alle lidstaten opgelegd een nationaal actieplan te schrijven waarin de lidstaten moeten aangeven hoe zij onderwijs voor iedereen mogelijk willen maken (Ministry of Education, Youth and Sports, 2003). Zoals blijkt uit het nationale actieplan van Ghana, is het plan mede opgesteld door internationale druk. Het nationale actieplan van Ghana is namelijk deels gebaseerd op de *Poverty Reduction Strategy Papers* (PRSP's) die door de Wereldbank en het Internationaal Monetair Fonds (IMF) worden opgelegd aan landen die in aanmerking willen komen voor een lening. Landen die een lening bij deze instellingen willen aanvragen, dienen een PRSP te schrijven met daarin beschreven wat de lening zal gaan bijdragen aan armoedevermindering en (economische) groei. Op deze manier wordt geprobeerd het ontwikkelingsland meer in het

bezit te laten komen van zijn eigen ontwikkelingsbeleid. Helaas blijken ook de PRSP's geleid te worden door de (Westerse) donoren, of zoals Riddell (2008) het stelt:

“Analyses of the content of PRSPs indicate that the vast majority retain most of the main policy components of the former donor-led and donor-driven policy conditionality (SAPs).”

Het gevolg is dat nationale actieplannen voor onderwijs deels gebaseerd zijn op donor-geleide PRSP's en dus gebaseerd worden op de ideeën die donor-landen hebben over ontwikkelingsbeleid en onderwijs. Tevens staat er verderop in het nationale actieplan van Ghana dat het opgestelde kader voor ontwikkeling en onderwijs helemaal consistent is met internationale doelen (Ministry of Education, Youth and Sports, 2003), wat erop wijst dat een nationale overheid niet in zijn geheel over zijn eigen nationale actieplan kan beslissen, maar dat dit altijd plaatsvindt in een internationale (machts-)context. Het is lastig om te bepalen of ontwikkelingssamenwerking ooit zonder invloeden uit de internationale machtscontext zou kunnen plaatsvinden.

3.2 Postmodernistische perspectieven op post-2015 agenda

De MO's zijn te plaatsen binnen de modernisering theorie. Sinds de jaren '70 zijn er echter tegengeluiden die pleiten voor alternatieve benaderingen voor ontwikkeling, waarbij ontwikkeling van binnenuit gestimuleerd zal moeten worden, in plaats van deze door externe invloeden proberen te bereiken (Potter, 2008). Deze tegengeluiden zijn te plaatsen in het tweede dominante paradigma binnen Ontwikkelingsgeografie, die van *postmodernisme* of ook wel alternatieve benaderingen voor ontwikkeling genoemd. Postmodernisten pleiten voor een diversiteit van benaderingen voor ontwikkeling, inclusief het betrekken van alternatieve groepen en culturen, met een nadruk op groeistrategieën geïnitieerd van onderop op een niet hiërarchische manier (Potter, 2008). Deze meer lokaal georiënteerde ideeën laten de verdeling van de wereld in ontwikkelde en onderontwikkelde landen los en zet lokale cultuur, en meer specifiek, het individu centraal in ontwikkeling. Actoren in ontwikkelingssamenwerking moeten de aanname loslaten dat 'het Noorden' de *know-how* voor ontwikkeling heeft en dat 'het Zuiden' ontwikkeld moet worden. Wanneer er een probleem in een lokale context in een ontwikkelingsland wordt geïdentificeerd, dan is ook dat de plek waar de oplossing gevonden kan worden (Närman, 1995). De richtlijnen, geformuleerd in de post-2015 agenda, lijken te passen binnen dit paradigma. Hieronder zullen deze richtlijnen geanalyseerd worden aan de hand van postmodernistische perspectieven.

3.2.1 Richtlijn 1

De eerste richtlijn van de post-2015 agenda is de verschuiving van het overbrengen van informatie en kennis van leraar tot leerling naar meer individueel leren buiten de grenzen van formeel onderwijs (UN, 2012).

Het loslaten van conventionele manieren van onderwijs geven staat aan de basis van deze richtlijn. Op deze manier wordt er ruimte gecreëerd voor alternatieve stemmen in het ontwikkelingsproces, zoals de stem van de gebruiker of van de gemeenschap. Hierbij wordt ook de hiërarchie los gelaten, omdat het individueel centraal wordt gesteld in zijn eigen leerproces. Een gevolg van deze alternatieve benadering voor onderwijs is dat alternatieve groepen en culturen meer betrokken raken bij het inrichten van het onderwijs in een bepaalde context, waar nu vooral de nationale overheid en de internationale gemeenschap een stem in heeft. Dit zou ervoor kunnen zorgen dat onderwijs van onderop bedacht, ondersteund en/of uitgevoerd kan worden. Hier zal de lokale context bepalend zijn voor het kiezen van een bepaald soort onderwijs.

Wanneer het individu of een gemeenschap centraal wordt gesteld in het ontwikkelingsproces, zal onderwijs binnen ontwikkelingssamenwerking niet meer vanuit een eurocentrisch perspectief uitgevoerd worden. Het wordt dan in feite gedragen door de gemeenschap, welke resulteert in participatie en *empowerment*. Dit zijn twee kernbegrippen binnen het postmodernisme paradigma. Wanneer lokale culturen participeren in het ontwikkelingsproces ontstaat er een grote rol voor het maatschappelijk middenveld, die door de participatie meer *empowerment* verwerft en zo ontwikkeling van onderop kan generen (Mohan & Stokke, 2000). Daarbij heeft Närman (1995) bevonden, dat wanneer de doelgroep betrokken wordt in het ontwikkelingsproces van onderwijs, dit zorgt voor de mobilisatie van de menselijke capaciteiten die lokaal aanwezig zijn.

Een ander gevolg van het centraal stellen van het individu in het ontwikkelingsproces is dat het niet meer genoeg is om het percentage inschrijvingen in primair onderwijs te beoordelen, want dit staat niet gelijk aan individuele ontwikkeling. De kwaliteit van het onderwijs wordt daarbij een belangrijke variabele om (individuele) ontwikkeling te observeren. Deze verandering komt overeen met de andere manier waarop er sinds de jaren zeventig gedacht wordt over wat ontwikkeling is. Toen het postmodernistische denken opkwam stond niet langer economische ontwikkeling centraal, maar menselijke ontwikkeling.

Närman (1995) beschrijft hier een paradigma verschuiving, van modernisering theorie naar postmodernisme, waarin niet alleen ontwikkeling van onderop gestimuleerd zou moeten worden, maar ook het bedenken van de doelen van ontwikkeling zelf. Daarbij zou de evaluatie ook van onderop moeten gebeuren. De context waarin over ontwikkeling nagedacht wordt verschuift daarmee van het nationale level naar het individuele level.

3.2.2 Richtlijn 2

De tweede richtlijn van de post-2015 agenda is dat leven lang leren centraal zou moeten staan in plaats van de nadruk op het conventionele onderwijs dat in een klaslokaal gegeven wordt (UN, 2012). Ook bij deze richtlijn is het duidelijk dat het individu centraal wordt gesteld in het ontwikkelingsproces.

De indicatoren waarmee MO2 wordt gemeten meten alleen hoeveel (relatief) individuen in een land deelnemen aan primair onderwijs, hoeveel (relatief) individuen het primair onderwijs afmaken en hoeveel (relatief) jongeren er geletterd zijn. Door ontwikkeling op deze manier te meten wordt er tekort gedaan aan alle andere leerervaringen die individuen kunnen genieten. Voornamelijk de opvoeding, welke een grote rol speelt in de ontwikkeling van een kind. Maar ook andere ervaringen, zoals het contact met anderen of de toegang tot informatie via boeken of het internet. De vooruitgang van MO2 berust geheel op het primaire onderwijs en is daarbij afhankelijk van de materiele beschikbaarheid van gebouwen, schoolmaterialen en geschikte leraren (Lieshout et al., 2010). In onderontwikkelde landen waar de overheid over het algemeen minder geld heeft te besteden aan publieke diensten, wordt het behalen van primair onderwijs voor iedereen daarmee nog moeilijker gemaakt. Wanneer *non-formal* education en andere leerervaringen ook betrokken zouden worden bij de beoordeling van ontwikkeling zal dit zorgen voor een meer complete beoordeling en is deze minder afhankelijk van de middelen die lokaal beschikbaar zijn.

Leerervaringen zijn voor ieder individu anders. Door deze wel te betrekken in de beoordeling van ontwikkeling beslist het individu op die manier wat zijn eigen ontwikkeling inhoudt en gebeurt dit niet door een (externe) expert van bovenaf. Hiërarchie wordt hiermee vermeden, alsmede eurocentrische aannames van ontwikkelingswerkers die beslissen wat een individu zou moeten leren om ontwikkeling te genereren. Door individuen en gemeenschappen zelf te laten bepalen wat zij belangrijk achten wordt er ruimte gecreëerd voor die gemeenschappen om hun eigen pad tot ontwikkeling te kiezen.

3.2.3 Richtlijn 3

De laatste richtlijn richt zich op de integratie van de verschillende rollen die een individu kan aannemen binnen een maatschappij, afhankelijk van de context (school, werk en privé) (UN,2012). Ook deze richtlijn benadrukt het belang van het centraal stellen van het individu en zijn leerervaringen buiten het formele onderwijs om.

Nu is formeel onderwijs vooral gericht op het aanleren van werk gerelateerde vaardigheden, terwijl individuen buiten het formele onderwijs om vele mogelijkheden hebben om deze vaardigheden aan te leren. Net zoals bij richtlijn 2, richt deze richtlijn zich ook op het loslaten van de traditionele leraar-leerling relatie en biedt het de ruimte voor alle leerervaringen. Een vaststaand leercurriculum wordt daarmee losgelaten en vaardigheden en kennis worden centraal gesteld (UN, 2012). Het is hierbij van groot belang dat de vaardigheden en kennis aansluiten bij de beroepspraktijk van een land. Zo wordt vermeden dat, wanneer eenmaal het primair onderwijs is afgerond, er geen plek is op de arbeidsmarkt omdat het onderwijs hier niet op af is gesteld. Dit betekent dat ieder land zelf zal moeten bepalen hoe het onderwijs en *non-formal education* eruit komen te zien. Het is daarvoor noodzakelijk dat de modernistische blauwdruk wordt losgelaten.

Net zoals bij richtlijn 2, wordt ook hier beargumenteerd dat de indicatoren waarmee de vooruitgang van MO2 wordt gemeten onvoldoende zijn om ontwikkeling te meten. Wanneer kennis en vaardigheden centraal staan is het onvoldoende om alleen te kijken naar geletterdheid en het wel of niet afronden van primair onderwijs. Deelname aan het primaire onderwijs garandeert niet dat het individu dan ook over bepaalde kennis en vaardigheden beschikt. Daarbij worden wederom andere leerervaringen niet mee genomen in de evaluatie. Participerende evaluatie is daarom erg belangrijk. Alhoewel de behoefte tot evaluatie voortkomt uit de modernisering theorie, is het toch noodzakelijk om te evalueren. Ontwikkelingssamenwerking wordt mogelijk gemaakt met belastinggeld en daarom is verantwoording naar de belastingbetaler of donor erg belangrijk. Ook voor de doelgroep is evaluatie van groot belang, omdat het ontwikkelingsbeleid eventueel aangepast kan worden zodat deze beter aansluit bij de doelgroep. Kennis en vaardigheden zijn kwalitatief en binnen het postmodernisme paradigma ligt dan ook de nadruk op kwalitatieve evaluatie.

Participerende Rurale Evaluatie (PRE) is een veelgebruikte evaluatiemethode om de behoeften en beperkingen van de armen in kaart te brengen. PRE is een overkoepelende term voor allerlei benaderingen en methoden die kwalitatieve data verzamelen voor evaluatie.

Hierbij is het uitgangspunt dat de lokale gemeenschap zijn eigen condities analyseert en daarbij zelf kiest op welke manier deze verbeterd kunnen worden (Davis, 2001). Door de doelgroep actief te betrekken bij de evaluatie raken zij *empowered*, omdat zij door PRE bewust worden wat zij zelf in hun lokale context kunnen betekenen en wat er moet gebeuren om de situatie te verbeteren. Het Verenigde Naties Taskteam voor de post-2015 agenda onderschrijft het belang van een verschuiving van evaluatie gebaseerd op een vaststaand curriculum en de traditionele leraar-leerling relatie naar een evaluatie gebaseerd op uitkomsten van leerervaringen. Dergelijke vormen van evaluaties kunnen nationale of grootschalige evaluaties zijn, waarmee wordt getest in hoeverre individuen over bepaalde vaardigheden en kennis beschikken (UN, 2012). Deze kwalitatieve vorm van evaluatie sluit aan bij het PRE model. Deze *bottom-up* benadering voor evaluatie biedt de ruimte voor de context. Zo kunnen de redenen van vooruitgang of achteruitgang beter worden achterhaald, dan alleen de nationale statistieken te vergelijken. Een nadeel van een kwalitatieve evaluatiemethode is dat deze zodanig subjectief kan zijn dat er geen harde conclusies uit getrokken kunnen worden. Het VN-rapport (2012) over de vooruitgang van de MO's toont enkel een aantal statistieken die de voor- of achteruitgang van de indicatoren laat zien. In het rapport wordt er niet op ingegaan wat de redenen zijn dat MO2 niet behaald wordt en er zijn zeker geen visies vanuit de lokale context geïntegreerd in deze evaluatie.

3.3 Conclusie

‘Wat zijn de postmodernistische visies op de nieuwe richtlijnen van de post-2015 agenda’?

Postmodernistische perspectieven proberen de aannames van de modernisering theorie met een kritische blik te bekijken en pleiten daarbij voor het integreren van de lokale context in het formuleren van ontwikkelingsdoelen. Traditionele visies worden losgelaten, zoals de nadruk die op primair onderwijs ligt in MO2. Andere leerervaringen moeten ook worden meegenomen om ontwikkeling te evalueren. Hierbij moet worden opgemerkt dat postmodernistische perspectieven óók in het Westen zijn ontwikkeld. Door het individu centraal te stellen richt dit paradigma zich meer op de context, maar blijft in zijn aannames Verwesterd. Een individuele benadering is in sommige niet-Westerse culturen ondenkbaar, waar het collectieve goed veel meer centraal staat. Voornamelijk draait het bij de individuele benadering van het postmodernistische perspectief erom dat een individu zelf in staat zou

moeten zijn om zijn eigen leven vorm te geven. Deze vormgeving kan zeer uiteenlopen, van individuele zelfontplooiing naar de keuze zichzelf in te zetten voor de collectieve cultuur.

De postmodernistische perspectieven op ontwikkelingssamenwerking kunnen in de volgende punten worden samengevat:

- Het loslaten van Grote Plannen en het individu in zijn context centraal stellen (loslaten leerling-leraar verhouding en individuele ontwikkeling centraal stellen)
- Ontwikkelingsbeleid samenstellen in samenwerking met de doelgroep, waardoor participatie en *empowerment* van lokale groepen en culturen ontstaat en zo ontwikkeling van onderop gegenereerd kan worden. Eurocentrisme wordt hierdoor (zoveel mogelijk) vermeden (alle leerervaringen tellen mee, holistische visie op individuele ontwikkeling)
- Ontwikkeling wordt aan de hand van participerende evaluatiemethoden geëvalueerd. Het gevaar is dat evaluaties zo subjectief zijn dat er geen stevige conclusies uit getrokken kunnen worden (kennis en vaardigheden)

4.0 De bijdrage van onderwijs aan een duurzame ontwikkeling van het individu

De wereld verandert in deze tijd met grote stappen. Een benadering van onderwijs die op één plek werkt, werkt niet automatisch ook op andere plekken. Daarnaast biedt een onderwijsmethode die jarenlang goed heeft gewerkt, geen garantie dat dit altijd zo zal blijven. Aanpassing, loslaten van aannames en flexibiliteit zijn nodig om het onderwijs aan te laten sluiten bij de behoeften in het hier en nu.

Millennium Ontwikkelingsdoel 2 (MO2) is: “Het bereiken van universeel primair onderwijs. Target 1: Het verzekeren dat voor 2015 kinderen overal, jongens en meisjes, de mogelijkheid hebben om een complete opleiding basisonderwijs af te ronden.” Dit doel wordt gemeten aan de hand van een drietal indicatoren. 1) inschrijvingsratio in primair onderwijs; 2) proportie leerlingen die starten in groep 1 en die het primaire niveau behalen; 3) geletterdheidsratio van personen tussen 15 en 24 jaar oud, vrouwen en mannen (zie bijlage 1) (UN, 2008). De verschuiving van de Millennium Ontwikkelingsdoelen naar de richtlijnen van de post-2015 agenda, vindt op dit moment plaats.

Dit hoofdstuk beargumenteert vanuit onderwijskundig perspectief waarom de (drie geselecteerde) post-2015 agenda richtlijnen, beter aansluiten bij een duurzame ontwikkeling van het individu, dan MO2. Met name argumenten vanuit de psychologie komen aan bod. De *Self-Determination Theory (SD Theory)* van Ryan en Deci, laat zien dat MO2 voorbij gaat aan de drie basisbehoeften die nodig zijn voor intrinsieke motivatie van het individu. Twee van deze basisbehoeften komen in dit hoofdstuk uitgebreid aan bod (*autonomy* en *competence*). De derde basisbehoefte *relatedness* wordt besproken hoofdstuk 5 waarin de Capabilities Approach van Nussbaum wordt toegelicht, waar *relatedness* in contrast gesteld wordt met de tweede *capability* van deze *approach*. Daarnaast is het concept *self-efficacy* van Bandura gebruikt om het belang toe te lichten van het geloof van het individu, positieve resultaten toe te kunnen schrijven aan het eigen handelen. Aan de hand van deze theorie geeft dit hoofdstuk antwoord op de vraag: *Hoe kan het onderwijs invulling geven aan een duurzame ontwikkeling van het individu?* Deze deelvraag wordt beantwoord aan de hand van de drie geselecteerde richtlijnen van het post-2015 richtlijnen: De eerste richtlijn van de post-2015 agenda is de verschuiving van het overbrengen van informatie en kennis van leraar tot leerling naar meer individueel leren buiten de grenzen van formeel onderwijs (UN, 2012). De tweede richtlijn van de post-2015 agenda is dat leven lang leren centraal zou moeten staan in plaats van de

nadruk op het conventionele onderwijs welke in een klaslokaal gegeven wordt (UN, 2012). De laatste richtlijn richt zich op de integratie van de verschillende rollen die een individu kan aannemen binnen een maatschappij, afhankelijk van de context (school, werk en privé) (UN,2012).

4.1 Achtergrond onderwijsvisies

Opvattingen over leren, zijn door de jaren heen flink ontwikkeld. De verschillende opvattingen over onderwijs en de inrichting hiervan, zijn van invloed op hoe onderwijs wordt vormgegeven. In de jaren '50 werd leren beschouwd als een blijvende verandering in gedrag als reactie op gebeurtenissen in de context van het individu. Deze stroming staat bekend als 'behaviorisme'. Leren werd gedefinieerd als het creëren van associaties tussen stimuli en de respons hierop van het individu. Herhaling en bekrachtiging van gedrag werden als meest belangrijke factoren beschouwd, die het leren beïnvloedden. Voldoende variatie in kenmerken van de context werd gezien als essentieel voor de transfer van de geleerde associaties. De nadrukkelijke visie op leren middels zichtbaar gedrag, heeft in die periode geleid tot een productgerichte benadering bij het realiseren en evalueren van onderwijs (Verloop, 2003).

In de jaren '60 vond een verschuiving plaats van het 'behaviorisme' naar het 'cognitivism'. In plaats van leren gericht op zichtbaar gedrag, werd meer aandacht besteed aan interne, mentale processen voor het verwerven van kennis, vaardigheden en attitude. Het individu werd binnen het cognitivisme niet alleen gezien als een bron die reageert op stimuli uit de omgeving, maar de nadruk werd meer gelegd op het individu als verwerker van informatie waarbij een eigen interpretatie wordt toegekend (Verloop, 2003). Onderwijs dat aansluit bij dit leerprincipe, houdt rekening met de specifieke doelgroep van het onderwijs. Een cyclisch proces is mogelijk waarbij dingen worden uitgetoetst en eventueel bijgesteld indien dit nodig blijkt (Verloop, 2003).

Een derde visie op leren is het constructivisme. Deze visie probeert het tekort, op het vlak van eigen inbreng van de lerende in de vorige twee visies, aan te vullen. Binnen de constructivistische visie op leren, wordt de aandacht gericht op de constructie van kennis. Hierbij wordt rekening gehouden met persoonlijke invloeden van het individu en binnen deze visie wordt erkent dat voorgaande ervaringen en huidige kennis zorgen voor een persoonsafhankelijke interpretatie van informatie (Verloop, 2003).

De verschillende visies op onderwijs, zijn van grote invloed op hoe lesmethoden worden vormgegeven. In het socio-constructivisme, is het van groot belang om rekening te houden met het sociale aspect van leren. De werkelijkheid wordt volgens deze visie

vormgegeven door sociale constructies en interpretatie vanuit het individu (Verloop, 2003). Dit paper hanteert voornamelijk de socio-constructivistische visie op leren. De context wordt hierbij van groot belang geacht, omdat dit van invloed is op hoe het individu waarde toekent aan hetgeen geleerd wordt. Voorgaande ervaringen zijn van invloed op hoe het individu het geleerde in de praktijk gaat brengen.

4.2 Onderwijs en het individu

Om te kunnen oordelen over wat onderwijs bij kan dragen aan het individu en hiermee ook aan de maatschappij, dienen we eerst te kijken naar het doel van onderwijs. Wat draagt het onderwijs bij aan de samenleving? Het formuleren van één enkel doel is echter niet mogelijk, vanwege de uiteenlopende visies. Buiten het gegeven dat onderwijskundigen het niet eens zijn over een enkel doel, verschillen ook de directe betrokkenen (*stakeholders*) van mening. Onderwijs staat aan de basis van de samenleving. Studenten, overheid, bedrijfsleven, docenten, ouders, allen hebben een bepaalde verwachting van het onderwijs en deze sluiten niet altijd feilloos op elkaar aan. Dekkers en Meijnen (2003) stellen het volgende: “Onderwijs is georganiseerde en geprofessionaliseerde *socialisatie*”. Met socialisatie wordt hier het proces bedoeld waarin een individu een plek krijgt in een nieuwe context. Deze context kan variëren van een school, bedrijf tot een familie of andere groepen. Context is dan ook van grote invloed op het leren van het individu. Onderwijs dient met deze reden aan te sluiten op de lokale context. Een te noemen voorbeeld is het aanpassen van te leren vaardigheden aan de behoeften in de context van het individu. Concreet wil dit zeggen dat een kind in een Zuid-Afrikaans land meer zou kunnen hebben aan het leren pottenbakken, dan aan het voltooien van wiskundige opgaven. Voor de lerende wordt op deze manier een optimale leeromgeving gecreëerd.

Socialisatie gebeurt echter niet altijd op een georganiseerde en geprofessionaliseerde manier, maar vindt ook plaats buiten de grenzen van onderwijs. Voorbeelden hiervan zijn het leren van mensen binnen een gemeenschap, in het werkveld of ook in een pedagogische context, zoals de opvoeding van kinderen door hun ouders. De visie van de Russische psycholoog Vygotsky is dat ontwikkeling cultuurbepaald is en met deze reden ook van grote invloed is op leren van het individu (Verhofstadt, 1995). Dat denken en leren geen geïsoleerde processen zijn en zich juist in continue interactie met sociale en cultuurgebonden context plaatsvinden, is tevens de visie van *situated cognition* (Verloop, 2003). Denken en leren worden in deze visie gezien als gedeelde activiteiten. De denk- of leeractiviteit wordt gedeeld

door het lerende individu, verscheidene hulpmiddelen en andere personen in de leeromgeving. (Verloop, 2003). Cultuur is een groot onderdeel van het aspect socialisatie. Het individu maakt kennis met een nieuwe cultuur van de betreffende groep. Enkele aspecten die onder de noemer cultuur vallen zijn: kennis, vaardigheden, normen en waarden, gewoonten en smaken. Het socialisatieproces is niet eenzijdig en komt tot stand door interactie tussen het individu en de omgeving (Dekkers & Meijnen, 2003).

Sociologen onderscheiden een drietal hoofdfuncties die per definitie, in meer of mindere mate, door onderwijs worden vervuld: *kwalificatie*, *integratie* en *differentiatie*. Kwalificatie is gericht op de kennis en vaardigheden die een kind verwerft in het onderwijs. Met deze kennis en vaardigheden verwerven zij zich later een plek in de samenleving (en de arbeidsmarkt) en weten zij zich staande te houden in de verschillende rollen die ze zullen gaan vervullen. De integratiefunctie van onderwijs heeft betrekking op de pedagogische functie van onderwijs: het aanleren van burgerschap-vaardigheden. Tot slot zorgt de differentiatiefunctie van onderwijs ervoor dat zij zich kunnen onderscheiden van de massa (Dekkers & Meijnen, 2003).

Het doel van onderwijs kan op meerdere manieren uitgelegd worden en heeft door de jaren heen verschillende invullingen gezien. Omgevingsfactoren spelen hierin een belangrijke rol. Afhankelijk van de mogelijkheden binnen de omgevingsfactoren van een individu, kan onderwijs een fundamentele basis leggen om optimaal van deze mogelijkheden gebruik te maken. In een optimale situatie vindt er een wisselwerking plaats tussen de aangeboren mogelijkheden van een individu, zijn (sociale) omgeving en het beschikbare onderwijssysteem. Om te komen tot duurzame ontwikkeling van een individu is een juiste aansluiting nodig tussen deze drie aspecten.

De context waarin het individu opgroeit is van grote invloed op de ontwikkeling die deze doormaakt. Dit valt ook af te leiden uit hoe leeromgevingen worden opgevat. Vaak wordt een leeromgeving beschreven als een context die bij de lerende de vereiste leerprocessen moet oproepen, begeleiden en op gang houden om de gewenste leerresultaten te bereiken (Verloop, 2003). Het curriculum en deze context kunnen niet los van elkaar gezien worden. Ryan en Deci (2003) beschrijven in hun *SD Theory*, de mate van invloed die de omgeving heeft op de motivatie van het individu. Mensen zijn, in bepaalde mate, van nature nieuwsgierig, vitaal en gemotiveerd. Volgens Ryan & Deci (2003) is het eerder regel dan uitzondering dat mensen (op hun best) ondernemend zijn, willen leren, zichzelf willen ontwikkelen en nieuwe dingen willen ontdekken. Dit behoeft geen enkele vorm van beloning.

Echter blijkt uit onderzoek dat deze eigenschappen afnemen of zelfs verdwijnen naarmate het individu opgroeit, indien niet de “juiste” omstandigheden aanwezig zijn. Als we er van uit mogen gaan dat motivatie al bij de geboorte aanwezig is, is het niet de vraag hoe motivatie verkregen kan worden, maar hoe deze motivatie behouden kan worden (Ryan & Deci, 2003).

4.3 Motivatie als drijfveer

Het opstellen van de MO's is gedaan door internationale wereldleiders. Deze hiërarchisch benadering heeft consequenties voor de motivatie van het individu (de lerende). Centrale organisatie in een land is in bepaalde mate wenselijk, maar moet niet de overhand nemen, stelt Dubbeldam (1973). Door de combinatie van deze vorm van besluitvorming en het uitsluiten van invloeden van de lokale context van het individu, wordt een passieve houding gestimuleerd ten opzichte van onder andere leren.

Door psychologen wordt motivatie gezien als de kern van biologische, cognitieve en sociale regulatie. Het is een centraal onderwerp binnen de psychologie omdat motivatie grote consequenties met zich meebrengt. “*Motivation produces*” (Ryan & Deci, 2000). Veel motivatie theorieën gaan uit van de aanname dat gedrag geïnitieerd wordt door het geloof dat dit gedrag zal leiden tot de gewenste uitkomst. De mate van invloed van motivatie op gedrag wordt onder andere beschreven in de *Self-Determination Theory* van Ryan en Deci. Twee typen motivatie worden onderscheiden. Intrinsieke motivatie wordt door Ryan en Deci gedefinieerd als authentiek. Bij extrinsieke motivatie wordt een individu slechts gestimuleerd door externe stimuli buiten het individu. Extrinsieke motivatie kan afbreuk doen aan de intrinsieke motivatie van het individu. Naast deze twee typen motivatie, beschrijven Ryan en Deci (2000) tevens twee typen doelen: intrinsieke- en extrinsieke doelen. Intrinsieke doelen zijn doelen gericht op dingen die dicht bij het individu staan. Voorbeelden hiervan zijn: persoonlijke groei, verwantschap met de lokale gemeenschap en het onderhouden van hechte relaties. Extrinsieke doelen zijn doelen die verder weg staan bij het individu en gericht op externe factoren. Enkele voorbeelden van dit type doelen zijn: financieel succes en populariteit.

De *Self-Determination Theory* (*SD Theory*) van Ryan & Deci is een overkoepelende theorie die bestaat uit vijf sub theorieën. Één van deze sub theorieën is de *Basic Psychological Needs Theory* (BPNT). Deze theorie onderscheidt een drietal behoeften: 1) behoefte voor *competence* (bekwaamheid), 2) behoefte voor *relatedness* (verwantschap), 3) behoefte voor *autonomy* (zelfstandigheid). Deze behoeften zijn volgens de *SD Theory* essentieel voor het

faciliteren van optimaal functioneren van de natuurlijke neiging tot groei en integratie; constructieve sociale ontwikkeling en persoonlijk welzijn (Ryan & Deci, 2000). Een individu wordt gedreven door motivatie en hierdoor aangezet tot, of juist weerhouden van, overgang tot actie. Vervulling van deze drie basisbehoeften faciliteert de intrinsieke motivatie van het individu (Ryan & Deci, 2003). Wanneer het individu intrinsiek gemotiveerd is, heeft deze meer interesse, enthousiasme en vertrouwen, wat leidt tot een beter resultaat, volhoudingsvermogen en creativiteit (Ryan en Deci, 2000).

Indien het individu zich in een context bevindt waarin niet de ruimte wordt geboden om aan de drie genoemde behoeften te voldoen, wordt het gedrag extern gestuurd en is dit merkbaar in het gedrag van het individu. Vervullen van de drie genoemde basisbehoeften draagt bij aan psychologisch welzijn en een effectief resultaat. Met psychologisch welzijn wordt in dit paper voorspoed bedoeld op psychologisch en sociaal gebied. De sociale context waarin het individu fungeert, beïnvloedt de basisbehoeften en het type motivatie. De context beïnvloedt tevens de levensdoelen van het individu; aspiratie en of dit voortkomt uit in-/extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000).

De intrinsieke motivatie van het individu kan worden gestimuleerd door de (sociale) context. Een tweede sub theorie van *SD Theory* is *Cognitive Evaluation Theory* (CET). CET is een theorie gericht op het specificeren van factoren die van invloed zijn op de verschillende gradaties in intrinsieke motivatie van een individu. De factoren bestaan uit sociale- en omgevingsfactoren, deze stimuleren of belemmeren de intrinsieke motivatie. CET richt zich op de basisbehoeften *competence* en *autonomy*. CET stelt dat sociaal contextuele gebeurtenissen die bijdragen aan gevoel van *competence* gedurende een actie, de intrinsieke motivatie voor die specifieke actie kan vergroten. Voorbeelden van sociaal contextuele gebeurtenissen die dit teweeg brengen zijn: het verkrijgen van feedback, communicatie en beloningen (Ryan & Deci, 2003). Andere studies van onder andere Ryan (1982) en Fisher (1978) laten zien dat alleen ervaren *competence* niet voldoende is om de intrinsieke motivatie te bevorderen. Alleen als dit gepaard gaat met een gevoel van *autonomy* is dit het geval. Andere aspecten die intrinsieke motivatie kunnen bevorderen zijn bijvoorbeeld: keuzemogelijkheden en mogelijkheid tot zelfsturing. Dit zorgt voor een vergroot gevoel van *autonomy* (Ryan & Deci, 2003). Het tegengaan van deze passieve houding kan worden gecreëerd door het individu *autonomy* te laten ervaren en ervoor te zorgen dat zij ook het gevoel van *competence* hebben. Door een gevoel van *competence* te realiseren in het individu zal deze sneller actie ondernemen en geloven in eigen kunnen. Tevens zal een groter

doorzettingsvermogen het gevolg zijn. Deze theorie geldt voor ieder individu, maar binnen de context van dit paper is het specifiek relevant voor de motivatie van de lerende.

4.3.1 Sub conclusie motivatie

De MO's zijn op internationaal niveau opgesteld. Deze benadering heeft tot gevolg dat het individu opgelegd krijgt, primair onderwijs te volgen. Volgens de *SD Theory* van Ryan en Deci (2000) zijn een drietal basisbehoeften essentieel voor het faciliteren van optimaal functioneren van de natuurlijke neiging tot groei en integratie, constructieve sociale ontwikkeling en persoonlijk welzijn. De ervaren *autonomy* en *competence* van het individu zijn door deze manier van besluitvorming niet aanwezig voor het individu. Ondanks dat de MO's zijn opgesteld met het oog op ontwikkeling voor het individu en de gemeenschap, is gekozen voor een kwantitatieve benadering om de doelen te meten. Er wordt uitgegaan van een Westerse manier van onderwijs zonder oog te hebben voor de lokale invloeden. Onderwijs kan (en moet) een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van het individu. Het creëren van de juiste omstandigheden, zal de motivatie van het individu stimuleren. Deze stimulatie is van groot belang voor het aannemen van een actieve houding gericht op ontwikkeling van het individu en hiermee de lokale gemeenschap. Dit zal zich op steeds grotere schaal verspreiden en zorgen voor duurzame ontwikkeling op grote schaal.

Ervaren *autonomy* staat aan de basis van intrinsieke motivatie. Vanuit internationale overheden is besloten om onderwijs mogelijk te maken voor alle kinderen ter wereld. Door dit op te leggen vanuit een hiërarchische setting, wordt door het individu (de lerende) geen *autonomy* ervaren. Dit resulteert in een demotiverende context voor de intrinsieke motivatie van het individu. Daarnaast is het gevoel van *competence* voor een individu van groot belang voor de motivatie. Binnen een sociale context waarin het individu niet de ruimte krijgt dit gevoel van *competence* op te kunnen bouwen, zal de motivatie om dit te proberen verminderen, dan wel verdwijnen. Een passieve houding is hiervan het gevolg. Een passieve houding heeft directe gevolgen voor het leren van het individu en zorgt voor minder positieve resultaten dan het leren met een actieve houding van het individu.

4.4 Self-efficacy – “The stronger the perceived self-efficacy, the more active the efforts.”

Self-efficacy is een belangrijk element voor motivatie. *Self-efficacy* is gedefinieerd door Bandura als: “*beliefs in one’s capabilities to mobilize the motivation, cognitive resources, and*

courses of action needed to meet given situational demands” (Bledow, 2013). *Self-efficacy* is gericht op de verwachting van het individu over het eigen kunnen. Bij een sterke vorm van *self-efficacy* gelooft een individu in het eigen vermogen om de gewenste actie (of handeling) goed uit te kunnen voeren. Dit heeft niet alleen invloed op of het individu overgaat tot actie, maar ook op het volhoudingsvermogen gedurende de uitvoering. Hoe groter de ervaren *self-efficacy*, hoe groter het inspanningsvermogen (Bandura, 1978).

Een construct dat hier sterk mee samenhangt is *percieved control* (te vergelijken met locus of control (Rotter, 1966)). *Percieved control* is de algemene verwachting die een individu heeft over of het resultaat voorkomt uit eigen gedrag of door externe invloeden. Onderzoek laat zien dat waargenomen *self-efficacy* een betere voorspeller is voor gedrag, dan voorgaande prestatie (Bandura, 1978). Het bijdragen aan de ervaren *self-efficacy*, binnen het onderwijs zorgt ervoor dat het individu gemotiveerder en met meer zelfvertrouwen aan een handeling begint. Als het individu met een bepaald niveau van *self-efficacy* een taak met een goed resultaat volbrengt, is de kans groot dat deze in de toekomst een taak van een hoger niveau durft aan te gaan. Hieruit vloeit voort dat indien een taak niet slaagt of tot het gewenste resultaat kan worden gebracht, dit effect kan hebben op de *self-efficacy* van het individu, waardoor deze in de toekomst verminderd vertrouwen heeft in eigen kunnen. Dit heeft tevens zijn neerslag op de motivatie van het individu. Stefanou et al. (2013) beschrijven in hun artikel dat leerlingen die *autonomy* ervaren, zelf keuzes maken en zich hier ook naar gedragen. Het ondersteunen van de *autonomy* van het individu vindt plaats op het moment dat erkend wordt dat deze een eigen perspectief en eigen doel heeft. Het erkennen vindt in de onderwijscontext plaats door de leraar, maar dit geldt tevens voor situaties buiten de onderwijscontext om. De ruimte bieden voor dit perspectief en doel is essentieel om de *autonomy* van het individu te ondersteunen. Zowel Stefanou et al. (2013) en Ryan & Deci (2003), hebben vastgesteld dat hoe meer *ownership* ervaren wordt in leren, hoe meer betrokken een leerling zal zijn. Hoe meer betrokken een leerling is, hoe dieper het leren plaatsvindt (Blumenfeld et al., 2006). Blumenfeld et al. (2006) hebben erkend dat hoe meer *student-centered* the leeromgeving is, hoe groter de kans bestaat dat er een doel wordt nagestreefd dat overeenkomt met de intrinsieke drive van de leerling.

4.4.1 Sub conclusie Self-efficacy

Self-efficacy is de verwachting van het individu dat het gewenste resultaat bereikt kan worden door eigen handelen. Indien de *self-efficacy* van het individu hoog is, versterkt dit de

motivatie. Deze motivatie zorgt ervoor dat een individu de keuze maakt om bepaald gedrag te vertonen en hier vervolgens ook naar handelt. De verschillende theorieën wijzen er op dat de ervaren *autonomy* van het individu, van zeer grote invloed is op de *self-efficacy*. Hiermee heeft *autonomy* dus direct gevolgen voor, zowel de motivatie als het gedrag van het individu. Het creëren van een (leer)omgeving waarin het individu de mogelijkheid krijgt keuzes te maken en hier naar te handelen, is essentieel voor de ontplooiing.

4.5 Post-2015 agenda

De post-2015 agenda richtlijnen, zijn tot stand gekomen met een andere visie dan de Millennium Ontwikkelingsdoelen. In een rapport van de Verenigde Naties (2012), wordt beargumenteerd waarom deze richtlijnen op een bredere manier worden ingezet. Juist het individu wordt nu centraal gesteld; invloeden vanuit de lokale context zijn van groot belang; en ingezien wordt dat het slechts meten van inschrijvingspercentages van primair onderwijs, niet afdoende zijn om ontwikkeling te kunnen meten. Onderwijs blijft ook in deze agenda een centraal thema. Er wordt echter niet alleen gekeken naar de kwantitatieve gegevens, maar ook naar de specifieke invulling hiervan. Dit blijkt onder andere uit drie richtlijnen die voor dit paper gebruikt zijn: 1) de verschuiving van formeel naar ook informeel leren; 2) een leven lang leren staat centraal; 3) de integratie van verschillende rollen die het individu binnen de gemeenschap aanneemt.

De post-2015 richtlijnen zijn gericht op een duurzame ontwikkeling van het individu. Omdat invulling vanuit lokale context mogelijk wordt gemaakt, wordt door zowel het individu als de gemeenschap *autonomy* ervaren. Uit beide bovenstaande theorieën, blijkt dat dit leidt tot een vergroot gevoel van *self-efficacy* en dat het resulteert in hoge intrinsieke motivatie. De eerste richtlijn, de verschuiving van formeel naar ook informeel leren buiten de grenzen van het klaslokaal, zorgt voor een gevoel van *competence* en *self-efficacy*. Door het individu wordt ervaren dat zij niet alleen maar kunnen leren op het moment dat zij onder de hoede van een leraar een lesmethode volgen. Leren vindt tevens plaats op momenten buiten deze officiële lesmomenten. Deze richtlijn is niet alleen van toepassing op kinderen. Het leren buiten de grenzen van het klaslokaal, is tevens goed toepasbaar op leren voor volwassenen. De tweede genoemde richtlijn is dan ook gericht op een leven lang leren. Tijdens het primaire onderwijs kan het fundament gelegd worden om een leven lang leren te stimuleren. Als niet alleen kennis wordt overgebracht, maar ook de benodigde vaardigheden om te kunnen leren, kan het individu dit voortzetten op het moment dat het primaire onderwijs is afgerond. De

intrinsieke motivatie kan op deze manier in stand worden gehouden en resulteren in leren voor een intrinsiek doel: zelfontplooiing.

4.6 Conclusie

Hoe kan het onderwijs invulling geven aan een duurzame ontwikkeling van het individu?

Om invulling te geven aan een duurzame ontwikkeling van het individu, dient een juiste balans gecreëerd te worden tussen het individu en zijn omgeving. Door het individu te stimuleren, *autonomy* te laten ervaren en te zorgen dat een gevoel van *competence* aanwezig is, ontstaat een optimale omgeving voor het individu zich te ontplooiën. Het onderwijs kan hiervoor de juiste omgeving creëren en zorgen dat het een stimulerende werking heeft.

De indicatoren voor MO2 zijn kwantitatief opgesteld. Gericht op geletterdheid, inschrijvingspercentage en het percentage studenten die het basisonderwijs heeft afgerond. Uit deze indicatoren blijkt dat niet wordt gekeken naar inhoud en kwaliteit van dit onderwijs. De MO's lijken te zijn opgesteld vanuit de aanname dat kwaliteit niet relevant is. De Westerse aanname dat het voltooiën van primair onderwijs voldoende fundament legt voor ontwikkeling, blijkt onjuist uit de recente statistieken. Tevens bieden deze indicatoren weinig tot geen ruimte voor verschillen in lokale context. Het opleggen van MO2 aan het individu, gebeurt middels een hiërarchische benadering. Deze benadering heeft het directe gevolg dat een individu onderwijs dient te volgen omdat dit hem opgelegd is. De ervaren *autonomy* van het individu is binnen deze benadering zeer laag. Hierdoor is de motivatie van het individu om te leren, in veel mindere mate aanwezig dan wanneer deze meer *autonomy* zou ervaren.

Om te komen tot duurzame ontwikkeling (continue stijgende lijn), dient naast de kwantitatieve indicatoren tevens gekeken te worden naar de kwaliteit en inhoud van het onderwijs. Het combineren van beide categorieën indicatoren, zorgt voor een complementaire visie. De post-2015 richtlijnen, bieden meer ruimte voor de lokale context. Het loslaten van traditionele Westerse onderwijsmodellen, biedt ruimte voor invulling vanuit de lokale context. Het socialisatieproces, waar onderwijs voor zorgt, kan op deze manier invulling krijgen vanuit de gemeenschap waar het individu in fungeert. Hierdoor sluit dit onderwijs beter aan bij de behoefte van het individu en draagt het bij aan een duurzame ontwikkeling.

5.0 Capabilities approach

Er is besloten om een andere discipline te betrekken in dit paper, namelijk de wijsbegeerte. Specifieker is gekozen om de *capabilities approach* van Martha Nussbaum te gebruiken. Zij heeft een aantal *capabilities* opgesteld waardoor ontwikkeling van een individu tot stand zou kunnen komen. Dit is een zeer belangrijke aanvulling op de disciplinaire inzichten van Ontwikkelingsgeografie en Onderwijskunde. Ontwikkelingsgeografen richten zich vooral op ontwikkeling en Onderwijskunde op onderwijs. De *capabilities approach* van Nussbaum vormt hiertussen een brug met concrete kenmerken die meteen toepasbaar zijn in de praktijk.

Als het individu centraal wordt gesteld, kan de Westerse manier van onderwijs losgelaten worden en wordt invulling vanuit de lokale context mogelijk. Onderwijs op de Westerse manier, kan omschreven worden als een gesystematiseerd en geprofessionaliseerd systeem (Verloop, 2003). ‘*What is each person able to do and to be?*’, is een vraag die de Amerikaanse filosofe Martha Nussbaum centraal heeft gesteld bij het ontwerpen van de *capabilities approach* (Nussbaum, 2006). Deze benadering is gericht op de vrijheid en keuze van het individu, waarbij de context de ruimte biedt om hier gebruik van te maken. Zo kan het individu naar eigen wens gebruik maken van deze vrijheid. Nussbaum stelt drie *capabilities* centraal gericht op onderwijs. Deze zijn:

1. Het vermogen om kritisch te kijken naar eigen tradities.
2. Het vermogen om te denken als een wereldburger en niet alleen als burger van de lokale context.
3. Het vermogen zich in te leven in de positie van een ander.

De eerste *capability* houdt een bepaalde mate van kritisch denken in, waarbij het individu in staat is niet alles voor waar aan te nemen wat aangereikt wordt. Door hier kritisch op te reflecteren vormt iemand zijn eigen visie, *an examined life*. Kritisch denken is een vaardigheid. Deze vaardigheid leidt uiteindelijk tot een ervaren gevoel van *competence*. Wanneer het individu kritisch naar zijn situatie kan kijken en hierop kan reflecteren, vergroot dit volgens de *self-determination theory* van Ryan en Deci, de zelfregulatie, de intrinsieke motivatie en het persoonlijke welzijn. Volgens Nussbaum is het noodzakelijk dat het individu leert logisch te redeneren en begrijpend leert te lezen. Zoals MO2 momenteel geoperationaliseerd is wordt slechts gekeken naar kwantitatieve indicatoren, zoals het percentage geletterdheid (mannen en vrouwen tussen de 15 en 24 jaar). De kwalitatieve invulling, zoals Nussbaum deze omschrijft: kritisch denken, mist in deze indicatoren.

De tweede *capability* houdt in: het vermogen om te denken als wereldburger. Mensen hebben van nature de neiging om zichzelf te zien als een onderdeel van een groep, in plaats van een mens op zichzelf. Dit heeft tot gevolg dat individuen de behoeften en capaciteiten negeren van individuen die geen onderdeel uitmaken van de eigen groep. Er wordt daarnaast niet gekeken naar verschillen tussen groepen en er wordt vanuit gegaan dat alle levens hetzelfde zouden zijn. Dit heeft tot gevolg dat er geen nieuwsgierigheid is naar de realiteit en dat verantwoordelijkheid ten opzichte van elkaar niet wordt aangegaan (Nussbaum, 2006).

Door verschillen tussen groepen te negeren ontstaat er een situatie waarbij er, door het individu, vanuit wordt gegaan dat alle levens hetzelfde zijn en worden lokale verschillen genegeerd. Het gebrek van deze tweede *capability*, zien we terug in een van de aannames van de modernisering theorie: onderontwikkelde gebieden zouden het pad van modernisering moeten volgen om ontwikkeling te genereren. Deze aanname is ontstaan vanuit een Westers perspectief, omdat Westerse modernisering succesvol is gebleken. Door het uitgangspunt van dit paradigma, heeft ontwikkelingshulp een Westerse aanpak en wordt gestreefd naar het toepassen van Westerse vormen van onderwijs.

De tweede *capability*, is tevens zichtbaar in de *self-determination theory* van Ryan en Deci. De psychologische behoefte van *relatedness* is volgens de *self-determination theory*, essentieel voor een optimaal functioneren van de natuurlijke neiging voor groei en integratie, constructieve sociale ontwikkeling en persoonlijk welzijn. *Relatedness* is niet gespecificeerd naar een bepaald niveau en het is zowel toepasbaar op *relatedness* binnen de lokale context, als op het niveau van de wereld en haar burgers. Onderwijs speelt een belangrijke rol bij het doorbreken van deze tunnelvisies, om zo een bredere kijk op de mondiale samenleving te creëren. Volgens Nussbaum zijn vooral feitelijke kennis en de stimulatie van nieuwsgierigheid belangrijke punten om aandacht aan te besteden, om deze vaardigheid te ontwikkelen (Nussbaum, 2002). Uit de *self-determination theory* blijkt tevens dat de omgeving van grote invloed is op de aangeboren nieuwsgierigheid van het individu (Ryan en Deci, 2003). Wanneer de context de natuurlijke nieuwsgierigheid belemmert zorgt dit voor een blokkade voor de algehele ontwikkeling en specifiek op de intrinsieke motivatie. Het is daarom van groot belang dat er in het formele onderwijs een context wordt gecreëerd waarin de natuurlijke nieuwsgierigheid van het individu gefaciliteerd wordt.

De derde *capability* betreft het vermogen van het individu, zich in te leven in de positie van een ander. Het verplaatsen in de positie van een ander gebeurt op een niet geheel objectieve manier. Iemand zal altijd zijn eigen interpretatie toekennen op basis van eigen

waarden. in de beoordeling van deze positie. Als iemand zich bewust is van deze subjectieve visie, zorgt dit ervoor dat iemand kritisch kan oordelen over de wereld en deze leert te begrijpen (Nussbaum, 2002). Nussbaum geeft aan in haar artikel dat het huidig gebruikte curriculum binnen het onderwijs uitgebreid moet worden, waardoor leerlingen worden gestimuleerd tot creatief denken. Dit helpt hen de situatie van anderen te begrijpen (Nussbaum, 2002).

6.0 Integratie

In dit hoofdstuk worden alle bovenstaande theorieën en aannames geïntegreerd vanuit de verschillende disciplines. Door deze integratie is een nieuw interdisciplinair inzicht ontstaan en is een meeromvattend geheel ontstaan. Het begrip “ontwikkeling” is aangevuld vanuit de verschillende disciplinele definities. De opgestelde definitie voor dit begrip is hierdoor geldend voor alle drie de disciplines.

6.1 Ontwikkeling

Zoals uit voorgaande hoofdstukken is gebleken, stellen beide disciplines onderwijs als basis voor ontwikkeling. Onderwijskunde en Ontwikkelingsgeografie richten zich beide op ontwikkeling. Echter gebeurt dit op een ander niveau. Het niveau waar ontwikkelingsgeografen zich op richten is vooral het macroniveau, terwijl dit voor onderwijskundigen vooral het individuele niveau betreft. Vanwege de verschillende niveaus waar de disciplines hun onderzoek op richten, is het voor de integratie van de verschillende inzichten noodzakelijk om het concept ‘ontwikkeling’ te herdefiniëren. Repko noemt de benodigde techniek hiervoor *extension* (Repko, 2012).

Door ontwikkelingsgeografen wordt ontwikkeling beschouwd als een bepaalde verandering. Meer specifiek binnen ontwikkelingssamenwerking wordt ontwikkeling als een progressieve en effectieve verandering gezien. Deze verandering is gericht op een verbetering van het welzijn van individuen (Potter, 2008). De onderwijskundige visie op ontwikkeling: ontwikkeling is het voortbouwen en uitbreiden van kennis, vaardigheden en attitude op persoonlijk niveau. Zoals uit beide definities blijkt, wordt het individu centraal gesteld als onderwerp van ontwikkeling (Verloop, 2003). Beide definities zijn gericht op progressieve verandering, welke het verbeteren van de huidige situatie inhoudt. Wanneer de aspecten van beide disciplines over ontwikkeling worden samengevoegd komt de volgende definitie tot stand:

“Ontwikkeling is een progressief voortbouwen op de huidige situatie en uitbreiding van kennis, vaardigheden en attitude van het individu met als doel het individuele welzijn te vergroten. Deze verandering gericht op verbetering is op individueel niveau de basis voor ontwikkeling op grotere schaal.”

Uit deze definitie komt zowel het macro- als het microniveau naar voren.

7.0 Geïntegreerde visies in de praktijk

De richtlijnen van de post-2015 agenda voor onderwijs zijn een uitwerking van de nieuwe, postmodernistische manier van denken over ontwikkeling. Hoe zou een nieuwe benadering van onderwijs eruit kunnen zien in de praktijk? Duidelijk is dat naast de huidige kwantitatieve indicatoren ook ruimte nodig is voor kwalitatieve indicatoren. Individuele ontwikkeling staat voorop, alsmede van het ‘creëren’ van een context, waarin het individu zijn eigen beslissingen kan maken (Nussbaum, 2006). Enkele praktische invullingen van de drie richtlijnen van de post-2015 agenda worden hieronder beschreven. De volgende voorbeelden zijn slechts een greep uit de mogelijkheden voor onderwijs binnen de postmodernistische visie. Onderstaande voorbeelden sluiten elkaar niet uit en zijn naast elkaar inzetbaar.

7.1 Richtlijn 1

Een verschuiving van het overbrengen van informatie en kennis van leraar tot leerling, naar meer individueel leren buiten de grenzen van formeel onderwijs.

Leerervaringen die plaatsvinden buiten de traditionele onderwijsvormen, zijn minstens zo belangrijk voor de ontwikkeling van het individu. Het “*banking-model*” waarbij een

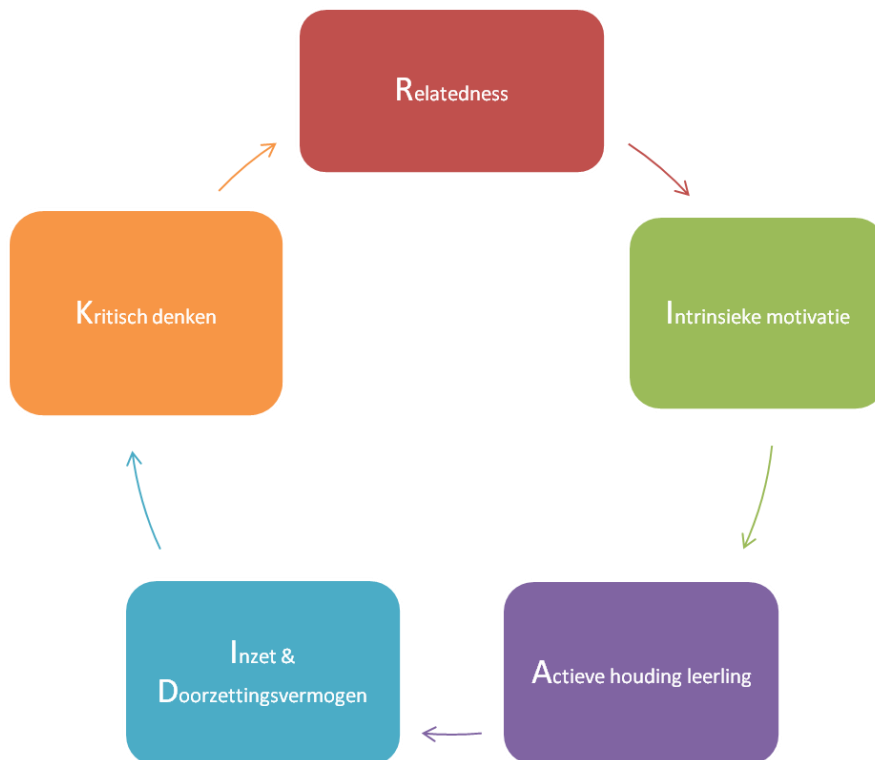
Peer-modelling

Een onderwijsvorm waarbij bovenstaande ideeën in de praktijk kunnen worden gebracht is *peer-modelling*. Het individu leert hierbij, middels observatie van gedrag en sociale vaardigheden, van anderen. Door imitatie en het ervaren van de consequenties van dit gedrag, wordt een eigen gedragspatroon opgesteld. Deze onderwijsvorm is complementair aan de traditionele vormen van onderwijs. Ten grondslag aan *peer-modelling* ligt het principe van de “zone van naaste ontwikkeling” (Verloop, 2003). Binnen dit principe wordt maximale stimulering van de ontwikkeling van het denken van de leerling nagestreefd (Pieters & Verschaffel, 2003). Bij deze interactieve vorm van leren, leren de leerlingen van elkaar en kan de leerling vanuit het feitelijke ontwikkelingsniveau met hulp van anderen tot het potentiële ontwikkelingsniveau komen (Verloop, 2003).

hiërarchie bestaat tussen leraar en leerling en de leerling een passieve houding aanneemt, wordt bij deze richtlijn losgelaten. Hierdoor ontstaat meer ruimte voor het “*problem-posing model*” waarbij de leerling centraal staat en een actieve houding aanneemt (Vince, 1996).

Peer-modelling berust zich op het idee dat de gebruikers zelf centraal staan in het leerproces. Door dit interactieve proces wat zij samen vorm geven, ervaren zij *relatedness*. *Relatedness* is één van de drie basisbehoeften volgens de *self-determination theory* en vervulling van deze basisbehoefte stimuleert de intrinsieke motivatie. Als het individu intrinsieke motivatie ervaart, zal het meer inzet en doorzettingsvermogen laten zien. Een actieve houding wordt daarmee gestimuleerd, wat past bij het ‘*problem-posing model*’. Deze actieve houding benoemt Nussbaum (2006) tevens in haar artikel als noodzakelijk om kritisch te kunnen denken. Deze vaardigheid zorgt ervoor dat het individu een kritische houding kan aannemen ten opzichte van zichzelf, zijn normen en waarden en eigen cultuur. Door deze visie leert het individu zichzelf te zien als niet slechts onderdeel van een lokale context, maar als een onderdeel van de mondiale samenleving. Dit versterkt ervaren *relatedness* van het individu met de lokale gemeenschap en de mondiale samenleving.

7.1.1. Schematische weergave richtlijn 1



7.2 Richtlijn 2

Leven lang leren in tegenstelling tot de huidige benadering waarin het klaslokaal centraal staat.

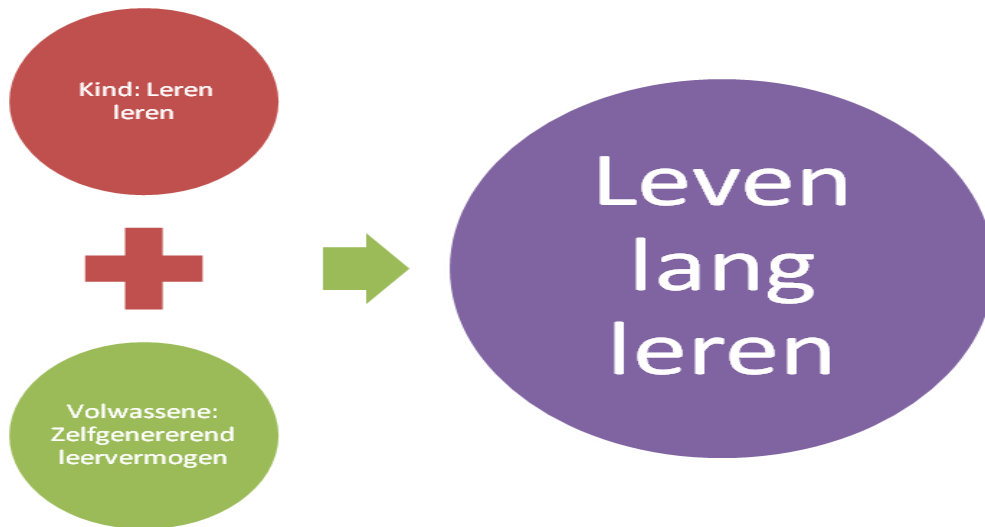
In het traditionele onderwijs (*banking model*) is de leraar-leerling verhouding hiërarchisch. Op het moment dat de leerling het curriculum heeft afgerond valt deze niet meer onder het toezicht van de leraar (macht). Het individu is aangeleerd een passieve houding aan te nemen met betrekking tot leren. Op het moment dat de macht van de leraar weg valt stopt het individu met leren. Door het toepassen van andere onderwijsvormen (*problem-posing model*) beschikt het individu over de vaardigheden om te blijven leren, ook op het moment dat de macht van de leraar er niet meer is. Bij het *problem-posing model* komt een dialoog tot stand tussen leraar en leerling, waardoor de leerling een actieve houding aanneemt en leert te leren. Deze vaardigheid kan door het individu het hele leven worden ingezet en leven lang leren wordt mogelijk.

Door de zelfregulerende aard van de *COP* wordt door de deelnemers alle drie de basisbehoeften van de *SD Theory* bevredigd. *Autonomy* wordt ervaren omdat zij zelf initiatiefnemers zijn van de *COP*. Doordat zij als een gemeenschap samenwerken, wordt *relatedness* gecreëerd en onderhouden. Het gevoel van *competence* wordt vergroot door het delen van ervaringen en informatie (Ryan & Deci, 2000). Tevens wordt ieder individu binnen deze groep als deskundige gezien wat de eigenwaarde vergroot. Door de sociale context die door deze manier van samenwerken gecreëerd wordt, wordt het natuurlijke proces van motivatie en ontplooiing gestimuleerd (Ryan & Deci, 2000).

Community of practice

Community of practice (COP) is een voorbeeld van hoe dit er in de praktijk uit zou kunnen zien. COP is een systeem waarbij individuen uit hetzelfde vakgebied bij elkaar komen, ervaringen delen en op deze manier van elkaar leren (Wenger, 2011). Binnen de context van dit paper is dit tevens toepasbaar op individuen binnen de gemeenschap die niet noodzakelijk onderdeel zijn van dezelfde beroepsgroep. Als een kind in zijn leerproces leert te leren, is dit toepasbaar in zijn hele leven. Op deze manier creëert de gemeenschap zelf genererend leervermogen. Dit vermogen houdt in dat een gemeenschap zelfstandig een leerproces kan initiëren en voort kan zetten.

7.2.1 Schematische weergave richtlijn 2



7.3 Richtlijn 3

Integratie van verschillende rollen die één individu binnen de maatschappij aanneemt (school, werk en privé).

Deze richtlijn zet kennis en vaardigheden centraal in het leerproces, in plaats van een universeel vaststaand curriculum. Op deze manier wordt de context bepalend voor de invulling van onderwijs, in plaats van internationaal afgesproken standaarden. Van groot belang is dat het onderwijs aansluit op de (beroeps-) praktijk in een land.

Community based learning

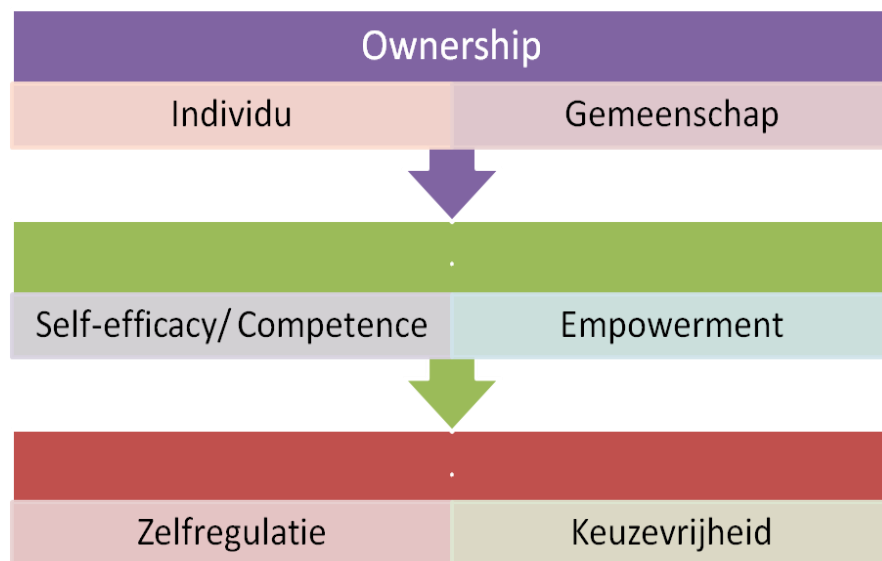
Een praktisch voorbeeld van leven lang leren is *community based learning*. Oyebamiji (2005) definieert *Community Education* als onderwijsactiviteiten die Mogelijkheden bieden voor gemeenschappelijke en persoonlijke ontwikkeling, zonder hieraan een vaststaand curriculum te verbinden.

Community based learning heeft als kenmerk

dat het onderwijs door de gemeenschap gedragen wordt. Dit resulteert in een gevoel van *ownership*. Binnen een context kan een gevoel van *ownership* op verschillende niveaus ervaren worden. *Ownership* op het niveau van de gemeenschap komt voort uit de mate van

invloed die zij heeft op wat er geleerd wordt. Een gemeenschap ervaart hierdoor *empowerment*, namelijk de mate van de mogelijkheid om zelf beslissingen te nemen. *Ownership* op het individuele niveau komt tot stand door de mate van invloed die het individu heeft op beslissingen over wat er geleerd wordt binnen een gemeenschap. Op het moment dat hier een positief resultaat uit voort komt, wordt door het individu *competence* en *self-efficacy* ervaren. Ook op het individuele niveau resulteert dit in een zelfregulerend vermogen.

7.3.1 Schematische weergave richtlijn 3



Bovenstaande voorbeelden kunnen niet op zichzelf bestaan. Zij moeten complementair aan het gestandaardiseerde en systematische onderwijs plaatsvinden. Op deze manier komt een geïntegreerd onderwijssysteem tot stand, waarbij een kwantitatieve en kwalitatieve benadering samen komen. Uit dit geïntegreerde onderwijssysteem komt idealiter een individu voort die de *capabilities* bezit om zijn eigen keuzes te maken. Wanneer de gemeenschap actief betrokken wordt in het onderwijssysteem zal een context worden gecreëerd waarin het voor ieder individu mogelijk is zijn eigen *capabilities* te benutten.

7.4 Toepasbaarheid

Uit onderzoek van de UNESCO en het International Labour Office (ILO) blijkt een wereldwijd lerarentekort waardoor de kwaliteit van het onderwijs afneemt. Vooral in onderontwikkelde landen is dit een zeer groot probleem, waar de verhouding leerling/leerkracht drie keer lager is dan in ontwikkelde landen (UNESCO, 2002). Uit een recenter onderzoek, uitgevoerd door Global Campagin for Education, is gebleken dat er 1.7

miljoen meer leraren nodig zijn om MO2 te behalen. De praktische voorbeelden eerder genoemd, zijn kostenbesparend en effectief, omdat deze onderwijsvormen minder materialen en leraren vraagt. Daarnaast blijkt bijvoorbeeld *peer-modelling* vier keer meer kosteneffectief te zijn dan de standaard leraar-leerling lesmethode. Uit onderzoek is gebleken dat de leerlingen middels deze methode tot een hoger niveau gebracht worden dan met de standaard leraar-leerling lesmethode (Topping & Ehly, 1998). Deze onderwijsvormen zijn tijd-, plaats- en situatie onafhankelijk en hierdoor praktisch inzetbaar in alle contexten.

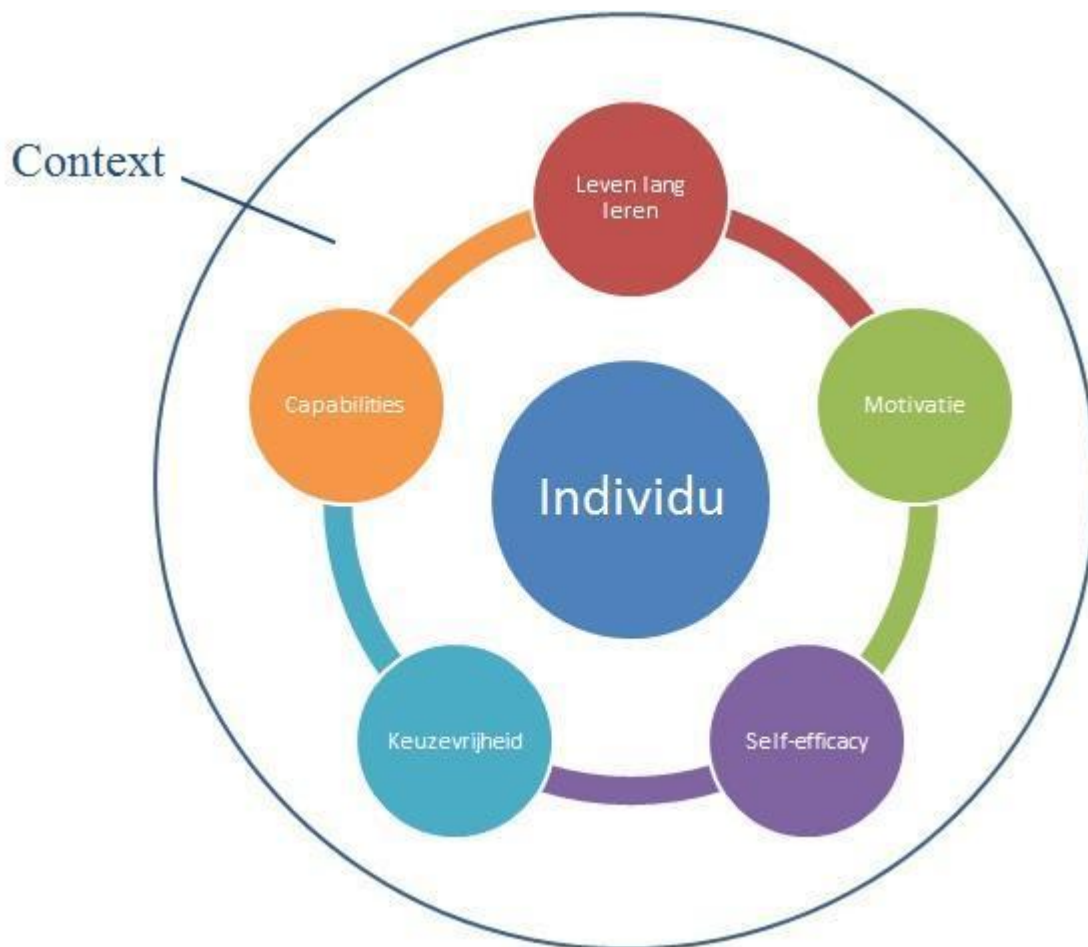
8.0 Geïntegreerd antwoord op de onderzoeksvraag

MO2 is op mondiaal niveau opgesteld, met als doel alle kinderen van basisschoollleeftijd naar school te laten gaan. Een gevolg van deze mondiale aanpak is dat de doelgroep dit doel opgelegd heeft gekregen door een externe partij. Wanneer het individu iets opgelegd krijgt kan deze het positieve resultaat niet toeschrijven aan eigen handelen. Dit heeft directe gevolgen voor de *self-efficacy* van het individu. Daarnaast heeft deze aanpak gevolgen voor de motivatie van het individu. Ervaren *autonomy* staat aan de basis van intrinsieke motivatie. MO2 wordt van boven opgelegd en hierdoor wordt *autonomy* niet ervaren door de doelgroep. Hierdoor ontstaat een context waarin intrinsieke motivatie wordt belemmerd. De extrinsieke motivatie die hieruit voortkomt, zorgt ervoor dat het individu niet achter het eigen gedrag staat, minder gemotiveerd is om de taak uit te voeren en gedurende de taak minder doorzettingsvermogen heeft om tot een gewenste resultaat te komen. De *one-size-fits-all* benadering van MO2 houdt daarnaast geen rekening met de lokale context van het individu. De gemeenschap (en het individu) hebben weinig invloed op hun eigen ontwikkelingsproces. De Westerse benadering heeft bepaalde idealen, die niet per definitie nuttig hoeven te zijn binnen iedere context. Door de lokale gemeenschap invloed te geven op wat er geleerd wordt, kunnen zij hun eigen ontwikkelingsproces richting geven. Deze visie sluit aan bij het postmodernistische paradigma.

Binnen de huidige gsystematiseerde en professionaliseerde manier van onderwijs is er te weinig ruimte voor individuele ontwikkeling zoals deze bedoeld is volgens de *capabilities approach* van Nussbaum. Wanneer er rekening gehouden wordt met deze benadering hoeft onderwijs niet gsystematiseerd of geprofessionaliseerd plaats te vinden, maar kan deze zich ook afspelen buiten het gestandaardiseerde curriculum. De post-2015 richtlijnen zoals deze nu opgesteld zijn, komen overeen met deze visie. Indien onderwijs progressief zou voortbouwen op de huidige situatie, waarin de vaardigheden, kennis en attitude van het individu worden uitgebreid, heeft het individu de keuze zich buiten het gestandaardiseerde curriculum van het primair onderwijs verder te ontwikkelen. Op deze manier ligt onderwijs ten grondslag aan het leven lang leren zoals deze beschreven staat in richtlijn 2. Om dit te kunnen realiseren is het essentieel om het individu centraal te stellen en een verschuiving te laten plaatsvinden van het slechts overbrengen van kennis in een vaststaand curriculum, naar het centraal stellen van het leren van vaardigheden. Zoals MO2 nu gericht is op het enkel laten deelnemen aan primair onderwijs, gebeurt dit niet. De

constructivistische visie sluit aan bij het idee dat de context bepalend is voor het individu om te kunnen ontwikkelen. Door de gemeenschap zelf te laten bepalen hoe het ontwikkelingsproces er binnen hun lokale context uit zou moeten zien, worden automatisch de benodigde kennis en vaardigheden centraal gesteld. Dit is voor elke gemeenschap verschillend, dus een universeel vaststaand curriculum voldoet niet in de post-2015 agenda met het oog op duurzame individuele ontwikkeling. Zoals tevens blijkt uit de gehanteerde definitie van duurzame ontwikkeling in dit paper, is deze individuele ontwikkeling de basis voor ontwikkeling op grotere schaal.

8.0.1 Schematische weergave integratie van disciplinaire inzichten



De hoofdvraag van dit paper is: *Hoe kan onderwijs in de post 2015-agenda voor internationale samenwerking bijdragen aan een duurzame ontwikkeling van het individu?*

Onderwijs kan invulling geven aan een duurzame ontwikkeling van het individu door af te stappen van de visie dat alleen de traditionele vorm van onderwijs de ‘juiste’ vorm zou kunnen zijn. In dit paper is beargumenteerd waarom het noodzakelijk is verder te kijken dan

deze traditionele vorm en waarom aanvulling op deze onderwijsvorm noodzakelijk is voor een duurzame ontwikkeling van het individu. Deze duurzame ontwikkeling van het individu is het startpunt vanuit waar ontwikkeling op grotere schaal mogelijk wordt. De post-2015 agenda, gericht op *empowerment* en *ownership* van het individu, zorgt ervoor dat de gemeenschap zelfregulerend kan worden. Zij zijn hierdoor in staat om zelf ontwikkeling in gang te zetten en voort te zetten. Op deze manier ontstaat een duurzame vorm van ontwikkeling, waardoor zowel de huidige als toekomstige generaties hier profijt van zullen hebben.

9.0 Conclusie

De Millennium Ontwikkelingsdoelen, zijn opgesteld als een internationaal kader voor ontwikkelingssamenwerking. In dit paper is alleen MO2 geanalyseerd. De indicatoren om dit doel meetbaar te kunnen maken, zijn te reductionistisch opgesteld. Het gevolg hiervan is dat zij te kwantitatief zijn en niet daadwerkelijk de kwaliteit van de onderwijs kunnen meten. Dit is problematisch want volgens de discipline Onderwijskunde en Ontwikkelingsgeografie, staat onderwijs aan de basis van ontwikkeling. Onderwijskunde richt zich op leren van het individu en hoe onderwijs deze voorbereidt op deelname aan de maatschappij. Ontwikkelingsgeografie richt zich op het macro niveau, waarbij onderwijs wordt beschouwd als essentieel voor verdere ontwikkeling van de gemeenschap en een land. Uit recente metingen blijkt dat MO2 niet behaald gaat worden. De internationale gemeenschap deelt steeds meer dezelfde visie waarin duidelijk wordt dat alleen de kwantitatieve kant niet voldoende is en hierdoor vindt een verschuiving plaats naar aandacht voor kwaliteit van onderwijs.

MO2 is volgens ontwikkelingsgeografen uitgevoerd met de idealen van de moderniseringstheorie. De gevolgen hiervan zijn dat het opgesteld is als een kwantitatieve blauwdruk aan de hand van Westerse idealen zonder rekening te houden met lokale invloeden. Daarentegen passen de richtlijnen van de post-2015 agenda, bij het postmodernistische paradigma. Dit paradigma stelt het individu centraal en dit biedt ruimte voor kwaliteit en invulling van het ontwikkelingsproces door het individu zelf in plaats van dat deze door externe partijen wordt opgelegd.

De top-down benadering van het opstellen van de MO's, heeft tot gevolg dat het individu geen autonomie ervaart en hierdoor niet intrinsiek gemotiveerd is om onderwijs te volgen. Het creëren van een juiste balans tussen de optimale omgeving en de mogelijkheden van het individu, kan resulteren in een duurzame individuele ontwikkeling. Door de open invulling die de post-2015 richtlijnen mogelijk maakt, zal het individu een mate van autonomie ervaren waardoor de intrinsieke motivatie gestimuleerd wordt en behouden blijft.

Nussbaum sluit aan bij de visie dat een context van grote invloed is op de ontwikkeling van het individu. Zij benoemt drie *capabilities* voor individuele ontplooiing. Wanneer een individu deze *capabilities* bezit, zou deze eigen ontwikkeling kunnen creëren.

De integratie in dit paper is met name gebaseerd op het herdefiniëren van het begrip “ontwikkeling”. De samengestelde definitie is:

“Ontwikkeling is een progressief voortbouwen op de huidige situatie en uitbreiding van kennis, vaardigheden en attitude van het individu met als doel het individuele welzijn te vergroten. Deze verandering gericht op verbetering is op individueel niveau de basis voor ontwikkeling op grotere schaal.”

Ontwikkelingssamenwerking is niet vanuit slechts één discipline te benaderen. Het betrekken van de disciplines Ontwikkelingsgeografie en Onderwijskunde is dan ook niet volledig genoeg om tot een alomvattend antwoord te kunnen komen. Hoewel deze disciplines op zichzelf al interdisciplinair van aard zijn, kunnen zij een aantal aspecten niet belichten. (Een voorbeeld is de daadwerkelijke beleidsvoering, waar de discipline bestuur en organisatie dieper op in zou kunnen gaan.) Het doel van dit paper is dan ook niet geweest om een volledige analyse van de post-2015 agenda voor onderwijs te geven. Echter, kan dit paper als een eerste stap gezien worden naar een meer volledige analyse, door het betrekken van meerdere disciplines. Er zal meer onderzoek gedaan moeten worden naar de richtlijnen uit de post-2015 agenda. Dit is essentieel voor een betere invoering en resultaat van de ontwikkelingsagenda. Zoals is gebleken bevat MO2 een aantal intrinsieke nadelen. Deze lessen moeten worden meegenomen bij het ontwerpen van de post-2015 agenda.

In het paper is gepleit voor een bottom-up benadering, waarbij het individu centraal staat. Helaas is het onmogelijk om ontwikkelingsdoelen geheel op individueel niveau te laten plaatsvinden. Plannen moeten worden gemaakt en doelen gesteld. Op zich zelf bevat dit al een top-down benadering. Wij erkennen dit, maar zijn van mening dat de volgende ontwikkelingsagenda op een dusdanige manier kan worden vormgegeven, dat lokale context en relatief vrij zijn, hier invulling aan geven. Een duidelijke en simpele ontwikkelingsagenda levert het voordeel op dat zij gemakkelijk steun vinden bij de donoren. Wanneer zij zoveel mogelijk vrij zijn van eurocentrische idealen en ruimte geven aan de lokale context, zullen zij ook zo veel mogelijk voordeel geven aan de armen zelf.

Bijlagen

Bijlage 1: Millennium Ontwikkelingsdoelen en indicatoren

Bijlage 2: Lidstaten Verenigde Naties 2012

Bijlage 3: Kernconcepten modernisme versus postmodernisme

Bijlage 1

Doelen en targets

Doel 1: Uitroeien van extreme armoede en honger

Doel 2: Het behalen van universeel primair onderwijs
Target 1: Het verzekeren dat voor 2015 kinderen overall, jongens en meisjes, de mogelijkheid hebben om een compleet traject primair onderwijs af te ronden

Doel 3: Het promoten van gendergelijkheid en het emancipatie van vrouwen stimuleren

Doel 4: Het verminderen van kindersterfte

Doel 5: Het verbeteren van de gezondheid van moeders

Doel 6: Het bestrijden van HIV/AIDS, malaria en andere ziekten

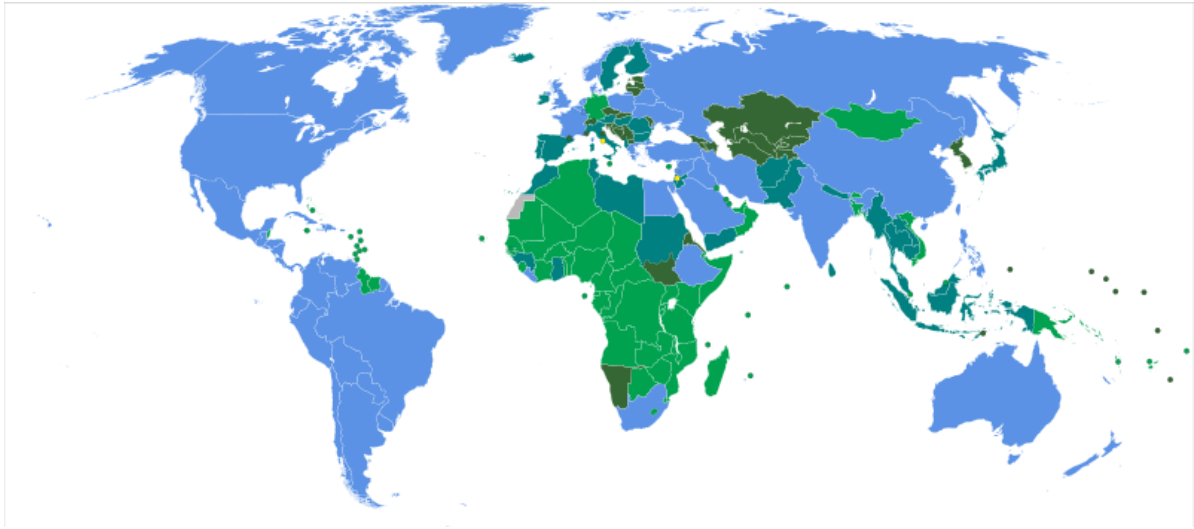
Doel 7: Het verzekeren van een duurzaam leefmilieu

Doel 8: Het ontwikkelen van een mondiaal partnerschap voor ontwikkeling

Indicatoren

1. Inschrijvingsratio in primair onderwijs
2. Percentage leerlingen die starten in groep 1 en die het laatste primaire level behalen
3. Geletterdheidsratio van personen tussen 15 en 24 jaar oud, vrouwen en mannen

Bijlage 2



Bron: www.un.org.

Map van de VN lidstaten met inschrijvingsdata

- 1945
- 1946–1959
- 1960–1989
- 1990– nu

Bijlage 3

Enkele begrippen die de epistemologische verschillen tussen de twee paradigma's verduidelijkt en die toepasbaar zijn binnen ontwikkelingssamenwerking. Bron: Potter, 2008.

Modernisering theorie

Verandering door
externe actoren

Metropoliet

Ontwikkelde wereld/
Eerste Wereld

Professionals
Experts

Noord Amerika en
Europa

Mannen

Machtige
stem

Christendom

Kern

Internationale
eenvormigheid

Mega theorieën

Postmodernisering theorie

Verandering van onderop:
lokale agenten

Provinciaal

Onderontwikkelde wereld/
Derde Wereld

Algemene populatie

Pacific Rim/Azië

Vrouwen

'Andere' stemmen

'Andere' religies/Islam

Periferie

Lokale culturen

Diversiteit en pluraliteit

Literatuur

- Albeda College (2011) *Opleiding en Ontwikkeling*. Verkregen op 29 april, 2013 van <http://jaarverslag2011.albedapublicaties.nl/deel-1/hoofdstuk-3-human-resources/opleiding-en-ontwikkeling>
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Adv. Behav. Res. Ther, 1*, 139-161.
- Besley, T., & Persson, T. (2011). Fragile States and Development Policy. *Journal of the European Economic Association, 9*, 371-398.
- Bledow, R. (2013). Demand-Perception and Self-Motivation as Opponent Processes: A Response to Bandura and Vancouver. *Journal of Management, 39*, 14-16.
- Blumenfeld, P.C., Kempler, T.M. & Kracjik, J.S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In: Sawyer RK (ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press, 475–88.
- Broham, J. (1995). Universalism, Eurocentrism, and ideological bias in development studies: from modernisation to neoliberalism. *Third World Quarterly, 16*, 121-140.
- Bureau of Public Information Memobpi (2006) *Non-formal education*. Verkregen op 19 februari, 2013 van http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_en.pdf
- Clarke, M., & Feeney, S. (2007). *Education for the End of Poverty: Implementing All the Millennium Development Goals*. Hauppauge: Nova Science Publishers.
- Davis. A. (2001) *Participatory Rural Appraisal*. Verkregen op 19 februari, 2013 van <http://www.ctu.edu.vn/institutes/mdi/ntth/VN/PRA/PRA-016.pdf>
- Dekkers, H., Meijnen, G.W. (2003). In Verloop, N., & Lowyck, J. *Onderwijskunde (pp. 15–54)* Groningen: Wolters Noordhoff.

Easterly, W. (2006). *The White Man's Burden*. New York: US Penguin Group.

Fisher, C.D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation, *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 273-288.

Gore, C. (onbekend) *The Global Development Cycle, MDGs and the Future of Poverty Reduction*.

Verkregen op 19 februari van

http://www.eadi.org/fileadmin/MDG_2015_Publications/Gore_PAPER.pdf

Held, D., & McGrew, A. (2007). *Globalization/Anti-Globalization: Beyond the Great Divide*.

Cambridge: Polity Press.

Lieshout, P., Went, R., Kremer, M. (2010). *Less Pretension, More Ambition*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Ministry of Education, Youth and Sports. (2003). *National Action Plan: Education for all: Ghana*.

Verkregen op 19 februari van

<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ghana/Ghana%20EFA%20NAP%20Finalised%20Version.pdf>

Mohan, G., & Stokke, K. (2000). Participatory development and empowerment: the dangers of localism. *Third World Quarterly*, 21, 247-268.

Närman, A. (1995). *Education and nation-building in Kenya: perspectives on modernization, global dependency and local development alternatives*. Göteborg: Göteborg University.

Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Philosophy and Education*, 21, 289-303.

Nussbaum, M. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 3, 285-395.

OECD (2012) *Statistics on resource flows to developing countries*. Verkregen op 19 februari, 2013 van <http://www.oecd.org/development/stats/statisticsonresourceflowstodevelopingcountries.htm>

Oyebamiji, M., & Olaitan, M. (2012). Roles of Community Education in the Management and Sustainability of Universal Basic Education in Nigeria. *World Journal of Education*, 2, 45-50.

Pieters, J.M., Verschaffel, L. (2003). In Verloop, N., & Lowyck, J. *Onderwijskunde* (pp. 251-276) Groningen: Wolters Noordhoff.

Riddell, R.C. (2008). *Does Foreign Aid Really Work?* Oxford: Oxford University Press.

Rotter, J.B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80, 1-28.

Ryan, M., Deci, E.L., Spiegel, N.H. (1982). Effects of Performance Standards on Teaching Styles: Behavior of Controlling Teachers. *American Psychological Association*, 74, 852-859.

Ryan, M., Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Sachs, J. (2005). *The end of poverty*. New York: Penguin Press.

Ryan, M., Deci, E.L. (2003). In Leary, M.R., Angney, J.P. *Handbook of Self and Identity* (pp.253-272). New York: Guilford Press.

Schunk, D.H., Hanson, A.R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.

Stefanou, C., Stolk, J.D., Prince, M., Chen, J.C., & Lord, S.M. (2013) *Self-regulation and autonomy in problem- and project-based learning environments*. Verkregen op 22 april, 2013 van <<<http://alh.sagepub.com/content/early/2013/04/08/1469787413481132>>>

UNESCO (2012) *EFA Global Monitoring Report*. Verkregen op meerdere data in februari, 2013 van <http://unesco.nl/sites/default/files/dossier/2012_gmr.pdf?download=1>

United Nations (2010) *The Millennium Development Goals Report 2010*. Verkregen op meerdere data in februari, maart en april, 2013 van <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/MDG%20Report%202010%20En%20r15%20low%20res%2020100615%20-.pdf#page=18>>

United Nations (2012) *The Millennium Development Goals Report 2012*. Verkregen op meerdere data in februari, maart en april, 2013 van

<http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2012/English2012.pdf>

United Nations (2008) *Official list of MDG indicators*. Verkregen op 17 maart, 2013 van <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Host.aspx?Content=Indicators/OfficialList.htm>

United Nations Task Team (2012) *Education and skills for inclusive and sustainable development beyond 2015*. Verkregen meerdere data in april, mei en juni 2013 van http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam_undf/thinkpieces/4_education.pdf

Verhofstadt-Deneve, L., Geert, P. van & Vyt, A. (1995). *Handboek ontwikkelingspsychologie: Grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn, Stafleu Van Loghum.

Self-Determination Theory 2013. Verkregen op meerdere data in april, mei 2013.
<< <http://www.selfdeterminationtheory.org/theory#overview>>>

Verloop, N., & Lowyck, J. (2003). *Onderwijskunde*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Vince, R. (1996). *Management Learning: thinking about learning from experience*. Bristol: The Policy Press.

Vossen, M. (2008). *Eerste hulp bij ontwikkelingswerk*. Culemborg: Centraal Boekhuis.

Weber, H. (2004). Reconstituting the 'Third World'? Poverty reduction and territoriality in the global politics of development. *Third World Quarterly*, 25, 187-206.

Wenger, E. (2011) *Community of Practice: a brief introduction*. Verkregen op 29 april van <<<http://www.scholarsbank.uoregon.edu.com>>>

Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.