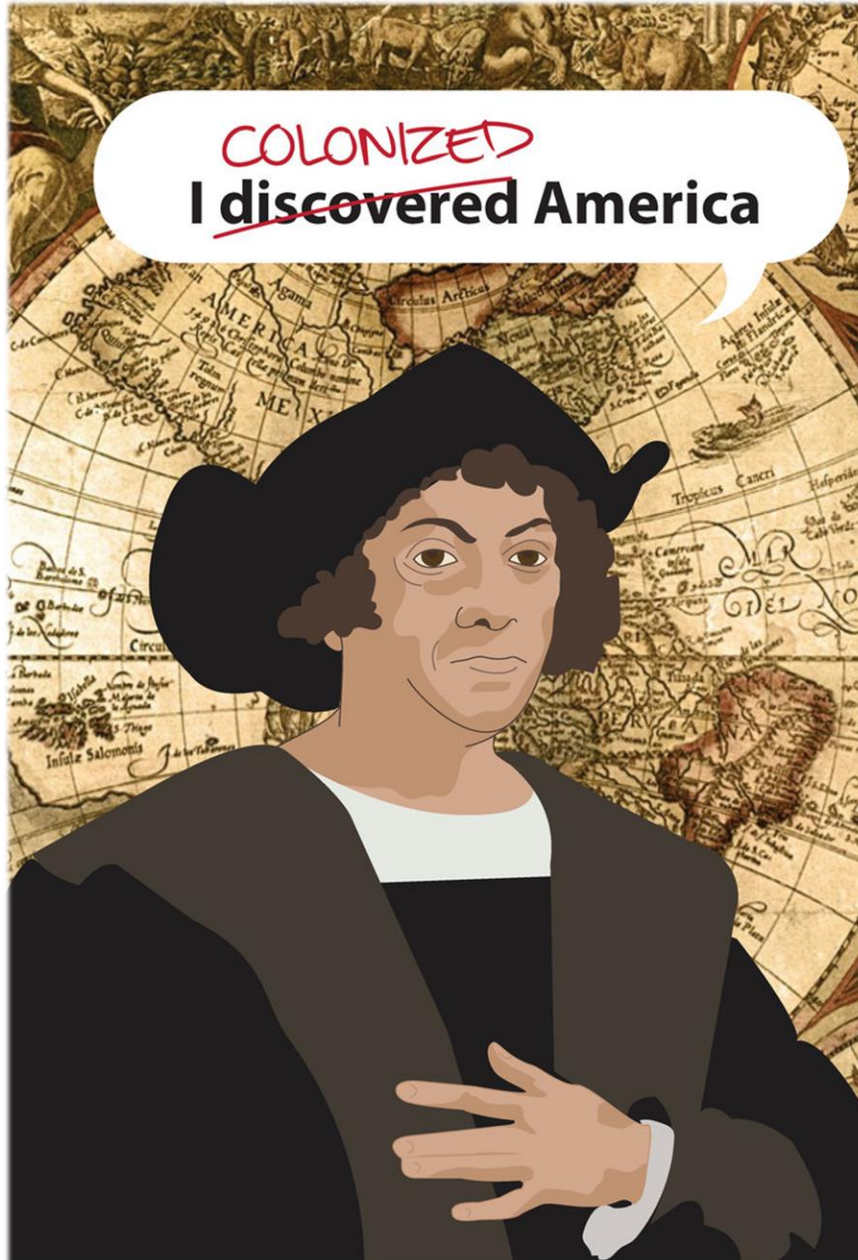


De dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs



Renée Gulikers - 5870046

Masterthesis Geografie: Educatie
en Communicatie

Universiteit Utrecht

Begeleider: Tine Béneker

Datum: 14 juli 2021

Universiteit Utrecht



Samenvatting

In dit onderzoek is een antwoord geformuleerd op de vraag wat de visie is van aardrijkskundedocenten en verschillende experts op de dekolonisatie van het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs en hoe dit dekolonisatieproces in gang gezet kan worden. Dekolonisatie is in dit onderzoek als volgt gedefinieerd: de strijd tegen aanhoudende koloniale machtsrelaties die vandaag de dag nog invloed hebben op de maatschappij. Er is een antwoord geformuleerd op de hoofdvraag doormiddel van een kwalitatief onderzoek waarbij gebruik is gemaakt van semigestructureerde interviews en een focusgroep. Hieruit komt naar voren dat de wil om het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren aanwezig is onder de respondenten. De respondenten willen leerlingen meerdere perspectieven meegeven en hen leren om een kritische houding aan te nemen ten opzichte van koloniale kennis. Leerlingen moeten meekrijgen dat kennis en het onderwijs niet neutraal zijn. De respondenten vinden het echter nog lastig om hun lessen te dekoloniseren en om te bepalen welke competenties hiervoor nodig zijn. Om te zorgen dat docenten hier concreter mee aan de slag kunnen, moet de discussie over de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs gestart worden. Er is behoefte aan hulp van organisaties buiten het aardrijkskundeonderwijs die gespecialiseerd zijn in dekolonisatie om een dekolonisatieproces in gang te zetten, aangezien aardrijkskundigen nog veel blinde vlekken hebben en een westers perspectief hanteren. Hulp moet echter niet gezien worden als de oplossing, maar als een manier om richting te geven aan een dekolonisatieproces. De verantwoordelijkheid hiervoor ligt bij de aardrijkskundige gemeenschap zelf. Tot slot moeten het KNAG en alle lerarenopleidingen aandacht besteden aan dit onderwerp en moet dekolonisatie verwerkt worden in leidende documenten zoals het curriculum. Zo worden lesmethodes en docenten aangemoedigd om het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren.

dekolonisatie – aardrijkskunde - onderwijs – docenten – eurocentrisme

Abstract

In this research, the vision of geography teachers and experts on the decolonization of Dutch geography education and how this process needs to be started has been identified. The definition of decolonization in this research is: the battle against ongoing colonial power relationships, which still shape society today. This research has been made possible by undertaking semi-structured interviews and a focus group. The results of these show that the respondents are willing to decolonise geography education. They want to show students different perspectives and want to teach them how to critically review colonial knowledge. Students need to learn that knowledge and education in general are not neutral. However, the respondents find it hard to bring their vision into practice and to determine which competencies are needed to decolonise their lessons. To make sure that teachers can decolonise their lessons, the discussion on the decolonization of geography education needs to be started. Help from organisations outside of the geography world, who are specialised in decolonization, is needed to start the decolonization process, since geographers still have a lot of blind spots and have a western perspective. However, help should not be seen as the solution, but as guidance for the start of a process of decolonization. The geographic community in the Netherlands is responsible for the implementation of this process. Finally, the KNAG and teacher training need to raise this subject and decolonization needs to be incorporated in official documents like the curriculum. In this way, textbooks and teachers are encouraged to decolonise geography education.

decolonialism – decoloniality – geography – education – teachers - eurocentrism

Bron voorblad: Del Rocío (z.d.)

Voorwoord

Met trots presenteer ik u mijn masterthesis voor de opleiding 'Geografie: Educatie en Communicatie' aan de Universiteit van Utrecht. Ik hoop oprecht dat dit onderzoek het belang van het dekoloniseren van het aardrijkskundeonderwijs aan het licht brengt en bijdraagt aan een beweging binnen de aardrijkskundewereld. Wel wil ik benadrukken dat ik niet beweer 'het antwoord' te hebben op wat dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs is en hoe dit aangepakt moet worden. Doordat het onderwerp relatief nieuw is binnen Nederland, is hier zeker nog geen eenduidig antwoord op te formuleren. Wel is het belangrijk om discussie te voeren over dit onderwerp en draagvlak hiervoor te creëren. Hiernaast heb ik regelmatig geworsteld met het feit dat ik een witte vrouw uit Nederland ben met privileges die voortgekomen zijn uit kolonialisme. Hierover heb ik dan ook veel gesprekken gehad, waaronder met Dr. Christine Winter, die mij op het hart drukte dat er binnen de strijd voor dekolonisatie behoefte is aan 'white allyship', oftewel wit bondgenootschap. Hiervoor wil ik haar enorm bedanken. Hoewel ik me nooit volledig in zou kunnen leven in hoe het is om geen witte Nederlander te zijn en de negatieve gevolgen van kolonialisme te ondervinden, hoop ik dat deze scriptie bijdraagt aan het inslaan van een weg richting dekolonisatie en dat het zorgt voor meer bewustzijn onder aardrijkskundedocenten en andere personen die een rol spelen binnen het onderwijs.

Naast Dr. Christine Winter wil ik graag mijn begeleidster Tine Béneker bedanken voor haar feedback en het meedenken over het onderzoeksproces. Ook wil ik graag mijn vriend, familie en vrienden bedanken voor hun vertrouwen en voor de nodige afleiding. Ondanks dat het moeilijk was om in de corona-periode gemotiveerd en optimistisch te blijven, hebben zij er mede voor gezorgd dat ik vertrouwen bleef houden en dit onderzoek tot een goed einde heb kunnen brengen.

Hopelijk leidt het lezen van dit onderzoek tot nieuwe en leerzame inzichten voor velen!

Renée Gulikers

Utrecht, 14 juli 2021

Inhoud

1: Inleiding	6
Maatschappelijke relevantie	7
Wetenschappelijke relevantie.....	8
Doelstelling.....	9
2: Theoretisch kader	10
2.1 Definities.....	10
2.2 Dekolonisatie van de geografie als discipline	11
2.2.1 Kennis	11
2.2.2 Instituties	12
2.3 Dekolonisatie onderwijs.....	12
2.3.1 Abyssal thinking	13
2.3.2 Kritische theorie	13
2.3.3 Kritische pedagogiek.....	14
2.3.4 Pedagogische aanpak dekolonisatie.....	14
2.4 Dekolonisatie aardrijkskundeonderwijs	15
2.4.1 Schoolboeken	17
2.5 PCK.....	19
2.6 Conclusie.....	20
2.7 Hoofdvraag en deelvragen	21
3: Methode.....	22
3.1 Kwalitatieve interviews	22
3.1.1 Voor- en nadelen.....	23
3.2 Focusgroep	23
3.2.1 Voor- en nadelen.....	23
3.3 Respondenten	24
3.4 Afname en analyse.....	24
3.5 Operationalisering	25
3.5.1 Interviews met experts	25
3.5.2 Interviews met docenten	27
3.5.3 Focusgroep	29
4: Beschrijving respondenten	31
5: Resultaten	33
5.1 Resultaten interviews	33

5.1.1 Voorgelegde paragraaf	33
5.1.2 Lesmethodes in het algemeen	35
5.1.3 Visie dekolonisatie aardrijkskundeonderwijs	37
5.1.4 Bewustwording.....	38
5.1.5 Lespraktijk	38
5.1.6 Obstakels	39
5.1.7 Lerarenopleiding	41
5.1.8 Hoe nu verder?	41
5.2 Resultaten focusgroep	42
5.2.1 Voorgelegde paragraaf	42
5.2.2 Lesmethodes.....	43
5.2.3 Taalgebruik	44
5.2.4 Doel dekolonisatie.....	44
5.2.5 Te ondernemen stappen	45
6: Conclusie.....	49
Hoe nu verder?.....	51
7: Discussie	53
Literatuur	55
Bijlage 1: Voorgelegde paragraaf in de interviews.....	62
Bijlage 2: Voorgelegde paragraaf in de focusgroep.....	68
Bijlage 3: Verantwoording codeerschema's.....	76
Bijlage 4: Codeerschema Experts	78
Bijlage 5: Codeerschema docenten.....	79
Bijlage 6: Codeerschema focusgroep.....	80

1: Inleiding

Aardrijkskundedocent Tjerk Faber kaartte in een artikel voor *Oneworld* aan dat eurocentrisme niet alleen een probleem is binnen het geschiedenisonderwijs. Ook bij het vak aardrijkskunde krijgen leerlingen een eurocentrisch perspectief voorgelegd. Faber vraagt zich af hoe aardrijkskundedocenten leerlingen moeten stimuleren om hun wereldbeeld bij te stellen terwijl lesboeken vol koloniale taal en stereotypes staan. Leerlingen krijgen het beeld voorgelegd dat 'het Westen' voorop loopt en dat er in de rest van de wereld veel problemen heersen. De oorzaken van deze problemen, zoals koloniale structuren, worden echter niet uitgelegd (Faber, 2020). In lesboeken wordt 'het Westen' als maatstaf gebruikt waardoor de wereld ingedeeld wordt in 'arm en rijk' en in 'ontwikkeld en onderontwikkeld'. Afrika en andere delen van de voormalige koloniale wereld worden geportretteerd als onderontwikkelde gebieden die 'hulp' nodig hebben van 'het Westen' (Daley, 2020; Puttick & Murrey, 2020). Hierdoor vormen leerlingen een eenzijdig wereldbeeld.

Docenten kunnen ook bijdragen aan de eenzijdige wereldbeeldvorming van leerlingen. Door les te geven vanuit een curriculum dat opgesteld is vanuit een wit en eurocentrisch perspectief wordt een 'witte geografie' in stand gehouden die is gebaseerd op genormaliseerde koloniale aannames en indelingen van de wereld (Domosh, 2015; Scoffham, 2018). In een film geproduceerd door Hussain (2014) is te zien hoe studenten in een campagne genaamd 'Why is my curriculum white?' aandacht vragen voor het gebrek aan bewustzijn onder docenten over de witheid van het curriculum die veroorzaakt wordt door de dominantie van witte ideeën en witte auteurs. Het gebrek aan bewustzijn over en erkenning van de witheid van het curriculum is volgens Peters (2015) een resultaat van het kolonialisme. Dit heeft er namelijk voor gezorgd dat witheid is genormaliseerd en dat andere, zwarte, perspectieven onzichtbaar zijn gemaakt. Ook in de academische wereld wordt steeds meer aandacht gevraagd voor de 'persistent and overwhelming whiteness' van disciplines zoals geografie (Milner, 2020; Noxolo, 2017). Postkoloniale en dekoloniale tradities die multiperspectiviteit in acht nemen bestaan echter al langer en zijn erg divers volgens Bhambra (2014), kijk bijvoorbeeld naar de ideeën van Saïd (1978) en Spivak (1988). Maar deze ontwikkelingen zijn nog niet overal in de discipline doorgevoerd (Jazeel, 2017; Langdon, 2013). Volgens Roberts (2013, p. 6) is geografie een sociaal construct dat beïnvloed wordt door de manier van denken van geografen. Deze manier van denken ontwikkelt zich aan de hand van de positie die iemand heeft in de wereld en de ervaringen die diegene met zich meeneemt. De dominantie van witte geografen zorgt hierdoor voor een gebrek aan aandacht voor de diverse perspectieven en kennis binnen de geografie (Milner, 2020).

De ontwikkelingen binnen de academische discipline werken door in het secundaire aardrijkskundeonderwijs. Doordat er niet geput wordt uit de verschillende perspectieven die in meer en mindere mate aanwezig zijn binnen de geografie, wordt er binnen het aardrijkskundeonderwijs een eenzijdig beeld geschetst van de wereld (Adichie, 2009; Milner, 2020). Zo worden categorieën waarin landen worden ingedeeld gebaseerd op eurocentrische koloniale concepten die de verschillen tussen deze

landen benadrukken. Hierdoor krijgen leerlingen een indeling mee waarin onderscheid wordt gemaakt tussen de norm, namelijk het 'ontwikkelde Westen', en de 'onderontwikkelde anderen' (Gillborn, 2005; Winter, 2018). Het eurocentrisme binnen het aardrijkskundeonderwijs is ook voor leerlingen onzichtbaar. Het erkennen van culturele diversiteit in de aardrijkskundeles leidt namelijk niet per se tot het erkennen van diversiteit in kennis en perspectieven (Andreotti, 2011; Santos, 2007). Om dit te veranderen moet de docent zich inzetten om leerlingen mee te geven waar kennis vandaan komt en hoe het gecreëerd wordt (Peters, 2015; Puttick & Murrey, 2020). Wanneer docenten en leerlingen zich niet bewust worden van de geschiedenis, perspectieven en de machtsrelaties die ten grondslag liggen aan het creëren van kennis, blijft kennis huidige machtsrelaties in stand houden (Wisker, 2020). Om deze bewustwording te creëren moet het onderwijssysteem volgens Noxolo (2017) gedekoloniseerd worden. Dit houdt in dat het een systeem moet worden zonder (koloniale) onderdrukking van verschillende perspectieven. Zoals eerder gesteld werd door Faber (2020), domineert momenteel het eurocentrische perspectief. Alternatieve perspectieven en ideologieën worden gemarginaliseerd (Heleta, 2016; Moncrieffe et al., 2018, p. 4).

Het doel van het dekoloniseren van het (aardrijkskunde)onderwijs is niet om de huidige kennis en perspectieven te vervangen, maar om een gelijke focus te ontwikkelen op verschillende perspectieven vanuit het Noordelijke én het Zuidelijke halfrond. Nog belangrijker is het trainen van leerlingen in het ontwikkelen van een kritische denkwijze waarmee ze moeten nadenken over waar kennis vandaan komt en door wie het is gecreëerd (Wisker, 2020). Leerlingen moeten meekrijgen dat er een relatie bestaat tussen het koloniale verleden en het huidige racisme en de eenzijdigheid van perspectieven in het heden (Dar, Desai & Nwonka, 2020). Een curriculum en onderwijspraktijk waarin aandacht is voor verschillende (dekoloniale) perspectieven en voor de oorsprong van kennis zal er voor zorgen dat leerlingen bij kunnen dragen aan een inclusieve en anti-racistische toekomst (Puttick & Murrey, 2020). Het belang dat door de dominante, westerse, groep gehecht wordt aan de dekolonisatie van het onderwijs speelt een grote rol bij de haalbaarheid ervan (Sibanda, 2020). Dit onderzoek beoogt dan ook om in kaart te brengen wat de visie van lerarenopleiders, experts op het gebied van dekolonisatie en aardrijkskundedocenten is op de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs.

Maatschappelijke relevantie

Vanuit studenten en de academische wereld is er steeds meer behoefte aan de dekolonisatie van het onderwijs en van wetenschappelijke disciplines. Met name in Engeland komt deze behoefte steeds meer naar voren (Hussain, 2014; Milner, 2020; Noxolo, 2017). Ook in het secundaire aardrijkskundeonderwijs is er vraag naar de inclusie van verschillende niet-westerse perspectieven en naar het dekoloniseren van de huidige kennis die leerlingen binnen aardrijkskunde krijgen aangeboden. Dit geluid is ook hier het meest in Engeland aanwezig (Peters, 2015; Winter, 2018). Maar, zoals blijkt uit het artikel van Faber (2020), komt dit ook in Nederland meer onder de aandacht. In 1999 kaartte Ineke Mok met haar proefschrift 'In de ban van het ras' al aan hoe een sociaal construct zoals 'ras' in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs

lange tijd werd gebruikt als een gerechtvaardigd biologisch concept om aan leerlingen voor te leggen en om fenomenen mee te analyseren. De middelbare school vormt voor veel leerlingen de basis van hun kennis over de wereld, waardoor het gebruik van concepten zoals 'ras' problematisch is. Inmiddels wordt 'ras' niet meer expliciet als concept gebruikt binnen aardrijkskunde, maar het eurocentrische perspectief op niet-westerse landen en personen binnen het aardrijkskundeonderwijs is nog van grote invloed op het wereldbeeld van een leerling (Mok, 1999; Van der Schee, 2017). Om progressieve veranderingen te kunnen bevorderen die racisme en eenzijdigheid in de maatschappij sterk verminderen is het nodig om de beeldvorming in het onderwijs aan te pakken en het onderwijs te dekoloniseren (Esson, 2018). Er is echter nog geen overeenstemming over de manier waarop dit aangepakt moet worden en er bestaat dan ook nog zeker discussie over dit onderwerp. Voor de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs zijn volgens Puttick & Murrey (2020) structurele en institutionele veranderingen nodig. Om tot deze veranderingen te kunnen komen en om het onderwerp verder ter discussie te kunnen stellen is het eerst nodig om te inventariseren hoe de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs op dit moment leeft onder docenten en wat zij nodig hebben om bij te dragen aan de dekolonisatie van het vak. Door dit te onderzoeken kunnen zo de eerste stappen die genomen moeten worden om het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren duidelijk worden. Hiernaast is het in het huidige klimaat van migratie, racisme en nationalisme erg belangrijk dat docenten en zo ook leerlingen leren om de kennis die ze in zich op nemen en reproduceren te evalueren. Een docent moet zich bewust zijn van het eurocentrische aardrijkskundige perspectief om leerlingen in te laten zien dat deze subjectief is en dat dit niet de enige denkwijze is (Todd, 2001; Winter, 2018). Als docent is het ook belangrijk om te erkennen wat voor een invloed je eigen perspectief heeft op de lessen die je geeft (Puttick & Murrey, 2020). Wanneer deze erkenning en dit bewustzijn er niet is, kan dit leiden tot het onbewust overbrengen van onjuiste en eenzijdige beelden van gebieden en verschijnselen (Winter, 2018). Hierdoor krijgen leerlingen geen krachtige kennis gefaciliteerd, terwijl dit wel een doel is in de visie van het aardrijkskundeonderwijs op curriculum.nu (Van der Schee, 2017). Pas wanneer leerlingen meekrijgen hoe en vanuit welke perspectieven geografische kennis gecreëerd wordt en leren om kennis kritisch te analyseren, hebben ze toegang tot krachtige kennis. Dan hebben ze namelijk kennis van kennis (Béneker, 2018; Peters, 2015). Dit onderzoek is een eerste verkenning naar de erkenning van docenten en het bewustzijn over het witte perspectief binnen aardrijkskunde.

Wetenschappelijke relevantie

In de academische literatuur is de aandacht voor de dekolonisatie van het onderwijs met name gericht op het universitaire onderwijs, al dan niet specifiek gericht op de geografie (Daigle & Sundberg, 2017; Domosh, 2015; Peters, 2015; Stanek, 2019). De aandacht die er is voor het witte en koloniale perspectief van het voortgezet onderwijs, is zoals Faber (2020) al aangeeft, vooral gericht op geschiedenis (Grindel, 2017; Weiner, 2015; 2016). Bovendien hanteren de enkele onderzoeken gericht op het witte perspectief van het aardrijkskundeonderwijs een methode waarbij tekstanalyse van schoolboeken wordt toegepast (Schuermans, 2017; Winter, 2018). Winter (2018) roept dan ook op om haar onderzoek aan te vullen met een onderzoek waarbij inzicht wordt

vergaard in de houding van de docent tegenover het witte perspectief van aardrijkskunde en hoe ze dit meenemen in hun lessen. Tekstanalyse is volgens haar namelijk niet voldoende om inzicht te verkrijgen in de vraagstukken rondom de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs. Het doel van dit onderzoek is dan ook om dit inzicht te bieden.

Naast het gebrek aan een focus op het aardrijkskundeonderwijs zijn bovenstaande onderzoeken met name uitgevoerd in Britse of andere niet-Nederlandse contexten. Enkel Weiner (2015; 2016) heeft onderzoek gedaan naar Nederlandse tekstboeken, maar dit gaat over geschiedenis en ook niet over de rol van de docent binnen dekolonisatie. Dit onderzoek beoogt het gebrek aan onderzoek naar de dekolonisatie van het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs dan ook aan te vullen.

Ten slotte is er in de academische literatuur al wel veel onderzoek gedaan naar pedagogische aanpakken om op een anti-racistische manier les te geven (Lynn, 1999) en om relevante lessen voor alle culturen te creëren (Banks & Banks, 2009; Gay, 2010). Wat echter nog ontbreekt, is onderzoek naar pedagogische aanpakken voor een dekoloniale manier van lesgeven die kritisch kijkt naar de 'whiteness' van het aardrijkskundeonderwijs (Matias & Mackey, 2016). Om uiteindelijk tot zo'n aanpak te kunnen komen, is het eerst nodig om inzicht te krijgen in de huidige visie en rol van docenten omtrent dit onderwerp. Hierdoor kan in kaart gebracht worden welke veranderingen nodig zijn. Dit onderzoek beoogt daarom een eerste stap te bieden in de weg naar een dekoloniale pedagogische aanpak binnen het aardrijkskundeonderwijs.

Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te verkrijgen in de manier waarop dekolonisatie leeft onder verschillende experts en onder aardrijkskundedocenten in Nederland. Hiermee beoogt dit onderzoek de gebrekkige kennis over dekolonisatie binnen het aardrijkskundeonderwijs in Nederland aan te vullen. Hiervoor is de visie op de dekolonisatie van aardrijkskunde van experts en docenten in kaart gebracht én is onderzocht hoe een dekolonisatieproces volgens deze experts en docenten het beste in gang gezet kan worden. Het doel hiervan is om praktische handvatten te bieden die binnen het aardrijkskundeonderwijs in Nederland gebruikt kunnen worden om eerste stappen te zetten op weg naar dekolonisatie. Tot slot is het starten van een discussie over dit onderwerp binnen Nederland een belangrijke motivatie voor de uitvoering van dit onderzoek.

2: Theoretisch kader

2.1 Definities

Om duidelijk te maken wat er in de rest van het theoretisch kader wordt bedoeld met de concepten rondom dekolonisatie, zullen eerst enkele definities gepresenteerd worden van relevante begrippen.

Ten eerste bestaat er een onderscheid tussen de term 'kolonialisme' en 'kolonialiteit'. Volgens Maldonado-Torres (2004) wordt onder kolonialisme het volgende verstaan: de politieke en economische relatie waarin de soevereiniteit van een land of volk afhangt van de macht van een ander land. Kolonialiteit daarentegen doelt op de aanhoudende machtspatronen die voort zijn gekomen uit kolonialisme. Deze patronen oefenen ver buiten de grens van oud-koloniën invloed uit op cultuur, samenleving en kennisproductie. Andreotti (2011) voegt hieraan toe dat kolonialiteit staat voor de blijvende reproductie en instandhouding van imperiale relaties. Het is een proces waarbij de eurocentrische denkwijze wordt verspreid en opgelegd. Dit is merkbaar in literatuur, politiek, onderwijs, de academische wereld en vele andere aspecten van de huidige moderne wereld. De wereld heeft vandaag de dag dus nog steeds te maken met kolonialiteit (Esson, Noxolo, Baxter, Daley & Byron, 2017). Bovendien is kolonialiteit geen product van moderniteit, maar is moderniteit een product van kolonialiteit (Andreotti, 2011). Moderniteit is volgens Maldonado-Torres (2004) namelijk afhankelijk van kolonialiteit.

In de Engelstalige literatuur wordt er naast kolonialisme en kolonialiteit ook onderscheid gemaakt tussen 'decolonialism' en 'decoloniality'. Hierbij houdt de eerste term de strijd tegen het kolonialisme in. De tweede term staat voor de strijd tegen kolonialiteit, dus tegen de aanhoudende machtsrelaties die uit het kolonialisme zijn voortgekomen (Stanek, 2019). In dit onderzoek zal met de termen 'dekolonisatie' en 'dekoloniseren' ook de strijd tegen de aanhoudende koloniale machtsrelaties die vandaag de dag nog invloed hebben op de maatschappij worden bedoeld.

De definitie van dekolonisatie die door Mignolo (2008) aangehouden wordt, luidt als volgt: dekolonisatie is de eliminatie van de voortdurende koloniale dominantie door het ontmantelen van de racistische classificatie van de wereldbevolking vanuit een eurocentrische machtspositie door inheemse bewegingen die oproepen tot de mondiale herstructurering van land, bronnen en welvaart. Aan deze definitie is door Mignolo & Walsh (2018, p. 4) toegevoegd dat het doel van dekolonisatie het creëren van kansen is om kolonialiteit ongedaan te maken om zo een weg naar een alternatieve manier van denken, handelen en leven in te slaan. Dekolonisatie is niet zomaar een manier van kritisch denken, maar een analytische methode en een praktijk. Niet alleen voor mensen die koloniale verschillen hebben ondervonden, maar ook voor iedereen die worstelt met de grenzen van de huidige moderniteit en kolonialiteit. Het beoefenen van dekolonisatie houdt volgens De Lissovoy (2010) in dat men de dominante invloed van kolonialiteit als een historisch en huidig proces en het eurocentrisme dat hieraan ten grondslag ligt betwist en tracht te elimineren.

2.2 Dekolonisatie van de geografie als discipline

Geografie is een overweldigend witte discipline (Derickson, 2017; Domosh, 2015). Het dekoloniseren van geografie is dan ook een complexe opgave. Enkel het dekoloniseren van geografische kennis is niet voldoende. Er moet ook een verandering komen in de praktijk en methodes binnen de geografie. De witheid van de discipline moet geconfronteerd worden op alle fronten (Jazeel, 2017). Wel zijn er al bewegingen binnen de discipline die deze witheid confronteren en waar uit geput kan worden om een dekolonisatieproces in gang te zetten (Baldwin, 2012; Bhambra, 2014). Binnen de ontwikkelingsgeografie heerst bijvoorbeeld steeds meer discussie over ontwikkeling als concept en over het dekoloniseren van de subdiscipline en het hoger onderwijs (Biccum, 2002; Langdon, 2013; Patel, 2020).

Wat belangrijk is bij het in gang zetten van een dekolonisatieproces van de geografie, is volgens Spivak (1988, p. 551) de angst om te falen. Falen is in een complex onderwerp als dit onvermijdelijk. Het compleet elimineren van de kolonialiteit van de geografie is onwaarschijnlijk, maar pogingen tot dekolonisatie zullen leiden tot meer debat over dit onderwerp en tot meer bewustzijn. Dit zal bijdragen aan het verbreden van de behoefte om geografie te dekoloniseren (Jazeel, 2017).

2.2.1 Kennis

Geografische kennis wordt gevormd door koloniale machtsverhoudingen en produceert en reproduceert racistische wereldbeelden (Derickson, 2017). Volgens Mahtani (2014) negeert en legitimeert deze kennis de koloniale hiërarchieën die ten grondslag liggen aan raciale onderdrukking en raciaal geweld. Om deze kennis te dekoloniseren, moet er buiten de huidige dominante kennis en academici gekeken worden en geput worden uit dekoloniale bewegingen binnen en buiten de discipline. Dekolonisatie van de geografische discipline zal namelijk nooit bereikt worden door dit proces aan te pakken vanuit de dominante geografische perspectieven en infrastructuur (Jazeel, 2017). Zoals Lorde (1983, p. 2) treffend illustreert:

‘The master’s tools will never dismantle the master’s house’

Om de geografische discipline te dekoloniseren moet dus buiten de heersende denkwijze gekeken worden en moet er een sterkere focus komen op perspectieven van inheemse denkers en academici op het zuidelijke halfrond. Er moet geluisterd worden naar degenen die nog niet worden gehoord. Verder moet er nagedacht en gedebatteerd worden over en actie ondernomen worden in hoe de productie van geografische kennis losgekoppeld kan worden van de hegemonie binnen de discipline (Derickson, 2017). Geografen moeten witte superioriteit, privilege en racisme in het heden én verleden confronteren in hun werk (Cusicanqui, 2012).

Met een grotere focus op het verwerken van verschillende perspectieven en confrontatie van de witheid van de discipline is de klus echter nog niet geklaard. Het dekoloniseren van kennis moet gezien worden als een middel, niet als het uiteindelijke doel. De oriëntatie van de geografie naar buiten toe moet inclusiever worden en geografische structuren en instituties moeten ook gedekoloniseerd worden (Esson et al., 2017).

2.2.2 Instituties

Witte superioriteit wordt niet alleen in kennis geproduceerd en gereproduceerd. Ook binnen geografische structuren wordt witte superioriteit in stand gehouden, van universiteiten tot het klaslokaal en de dagelijkse omgeving (Derickson, 2017; Shangrila, 2015). Een eenzijdige focus op het dekoloniseren van geografische kennis zonder het dekoloniseren van structuren, instituties en praktijken kan er namelijk voor zorgen dat kolonialiteit wordt gereproduceerd (Esson, 2018). De aanpak van de dekolonisatie van geografische kennis wordt dan namelijk bepaald door de dominante witte geografen in plaats van gemarginaliseerde niet-witte geografen (Cusicanqui, 2012). De discipline moet ervoor zorgen dat de richting van debatten over dekolonisatie ingevuld wordt door de niet-dominante groep (Esson et al., 2017). Hiermee wordt volgens Tuck & Yang (2012) voorkomen dat pogingen tot dekolonisatie van de discipline worden ingegeven door 'moves to innocence' door geografen met een geprivilegieerde positie binnen de discipline. Dit leidt namelijk enkel tot het ontdoen van het schuldgevoel van witte geografen over de voordelen, die voortkomen uit de kolonialiteit van de discipline, die zij ervaren. De gemarginaliseerden profiteren hier niet van. In plaats hiervan moet de normalisering van de micro-agressie die ervaren wordt door gemarginaliseerde niet-witte groepen, zowel binnen als buiten de academische wereld, aangekaart en aangepakt worden (Mbembe, 2016). Er moet reflectie plaatsvinden op de oorsprong van de discipline in het historische kolonialisme en op de reproductie van kolonialiteit binnen de huidige beoefening van de discipline. Al met al kan dekolonisatie van geografische kennis niet plaatsvinden zonder reflectie op en erkenning van de koloniale structuren van de discipline die er voor zorgen dat de dominante groep de heersende kennis binnen de discipline vormt. Het dekoloniseren van geografische kennis zou alle geografen bezig moeten houden. Er is sprake van een collectieve verantwoordelijkheid om samen te denken en te debatteren over de kolonialiteit van de geografische discipline en hoe dit kan veranderen (Jazeel, 2017).

2.3 Dekolonisatie onderwijs

Naast het dekoloniseren van disciplines, in dit geval de geografische, moet het onderwijs ook gedekoloniseerd worden. Koloniale relaties worden namelijk nog steeds gebruikt en gereproduceerd in het onderwijs. Dit komt doordat de op het eerste oog lijkende neutraliteit en universaliteit van kennis zorgt voor blindheid voor niet-Europese manieren van denken (Andreotti, 2011). Ook putten schoolvakken zoals aardrijkskunde nog niet voldoende uit bestaande dekoloniale bewegingen binnen disciplines zoals de geografie (Langdon, 2013; Patel, 2020). Om gedekoloniseerd te worden, moet het onderwijs volgens De Lissovoy (2010) de verschillen tussen Europa en de rest van de wereld niet als natuurlijk neerzetten, maar als consequenties van historische en hedendaagse machtsrelaties. Bij het dekoloniseren van het onderwijs moet een nieuwe orde gecreëerd worden die de volledige geschiedenis van de mens, inclusief goede prestaties en mislukkingen, meeneemt (Maldonado-Torres, 2004). Dennis (2018) voegt hier aan toe dat de aanname dat de westerse, koloniale of eurocentrische kennis en denkwijze universeel is en dat kennis van gemarginaliseerde groepen een afwijking is, afgewezen moet worden in het onderwijs. Deze denkwijze wordt uiteengezet in de volgende paragraaf.

2.3.1 Abyssal thinking

Eén van de stappen om het onderwijs te dekoloniseren is volgens Andreotti (2011) het afstappen van de moderne westerse denkwijze die 'abyssal thinking' wordt genoemd. Santos (2007) beschrijft deze manier van denken als een systeem bestaande uit zichtbare verschillen gebaseerd op onzichtbare verschillen die bepaald worden aan de hand van een logica die de realiteit aan de ene kant van de 'abyssal line' of aan de andere kant van de 'abyssal line' indeelt. De 'andere' kant van de lijn verdwijnt in deze denkwijze en wordt niet als relevant of begrijpelijk gezien. Binnen deze denkwijze is het onmogelijk dat de twee kanten van de grens naast elkaar kunnen bestaan. De ene kant van de grens is 'goed' en de andere kant van de grens is 'fout'. Kennis bestaat niet aan de foute kant van de grens. Aan deze kant bevinden zich enkel overtuigingen, meningen en subjectieve inzichten. De 'goede' kant wordt als universeel geprojecteerd (Dennis, 2018). Niet-westerse of niet-Europese vormen van kennis blijven onzichtbaar in het onderwijs wanneer niet van deze heersende denkwijze wordt afgestapt (Andreotti, 2011). Santos (2007) stelt een 'post-abyssal' denkwijze voor waarbinnen geleerd wordt van het zuidelijk halfrond door een epistemologie van het zuidelijk halfrond te hanteren. Binnen deze denkwijze moet er constant kritisch gekeken worden naar de (in)completeheid van kennis. Hierdoor krijgt het onderwijs een veel bredere visie waarbij gekeken wordt naar wat we niet weten en naar wat we wel weten. Wat we niet weten moet vervolgens bekeken worden als individuele onwetendheid en onkunde, niet als algemene (Andreotti, 2011).

2.3.2 Kritische theorie

Een manier om de dekolonisatie van het onderwijs vooruit te helpen, is volgens Huckle (2020, pp. 51-53) het verwerken van kritische theorie in het onderwijs. Deze theorie biedt een manier om te begrijpen hoe de wereld werkt en hoe de samenleving zich op een duurzamere manier kan ontwikkelen. Deze theorie tracht sociale structuren en fenomenen, die tekenen vertonen van onderdrukking, dominantie, onrechtvaardigheid, exploitatie en niet-duurzaamheid, te begrijpen, analyseren, bekritisieren én aan te passen (Bronner, 2011). De theorie focust zich op de 'donkere kant' van de Europese moderniteit. Denk hierbij aan kolonialisme, genocide, imperialisme, klimaatverandering, economie en politiek (Huckle, 2020, pp. 51-53). Ook binnen de geografie is een benadering gebaseerd op kritische theorie ontstaan, namelijk de kritische geografie. De moderne kritische geografie en de waarde ervan voor bijvoorbeeld de wetenschap en het onderwijs wordt beschreven door (Blomley, 2006). Volgens deze benadering is het niet voldoende om de wereld enkel te beschrijven, maar moeten structuren en processen die de wereld vormen uitgelegd worden. De manier waarop deze processen onderdrukking en onrechtvaardigheid veroorzaken moet door leerlingen doorgrond worden. Men moet inzien hoe kennis ingezet kan worden om machtsverhoudingen in stand te houden. Ze moeten hiervoor een kritische houding aannemen en veronderstellingen over bepaalde fenomenen in twijfel trekken. Deze denkwijze en aanpak kan een progressieve aanpak bieden voor het onderwijs en de dekolonisatie ervan, zoals beschreven in de volgende paragraaf.

2.3.3 Kritische pedagogiek

Een manier om deze kritische theorie en geografie in het onderwijs te verwerken wordt gegeven door Paulo Freire's (1970) kritische pedagogiek. Volgens Langdon (2013) is Freire een van de eersten die hiermee een deur heeft geopend naar het dekoloniseren van het onderwijs. Edward Saïd (1978) heeft deze pedagogische aanpak vervolgens aangevuld door in zijn invloedrijke werk 'Orientalism' te beschrijven hoe macht en kennis bepaalde groepen mensen een stereotype toekent, waardoor de Europeaan als 'kenner van de wereld' wordt neergezet. Iedereen die de wereld wil begrijpen moet dit doen vanuit Europese theorieën en kennis. Deze invloedrijke werken hebben nog steeds invloed op de steeds groter wordende beweging die zich inzet voor de dekolonisatie van het onderwijs (Langdon, 2013). Ook Huckle raadt in 2020 (pp. 56-60) namelijk nog een kritische pedagogische aanpak aan bij het dekoloniseren van het onderwijs. In deze benadering wordt de docent niet langer gezien als degene die kennis faciliteert, maar wordt er een participerende benadering aangemoedigd waarbij leerlingen een eigen mening en stem kunnen ontwikkelen en een actieve rol spelen binnen de les (Mitchell, 2018). Naast dit kenmerk noemt Huckle (2020, pp. 192-194) nog tien andere kenmerken waar een kritische pedagogische benadering zich in onderscheidt, die voortborduren op de kritische geografie beschreven door Blomley (2006). Belangrijke aanvullingen hiervan op de kritische geografie zijn dat kennis is gevormd door de identiteit, ervaringen en normen en waarden van een persoon. Ook geeft deze pedagogische benadering een stem aan personen die gemarginaliseerd worden in de constructie van kennis. Binnen de benadering is het de taak van de docent om leerlingen gangbare én kritische perspectieven te bieden. De leerling moet echter getraind worden om zelf te leren oordelen over wat wenselijk is, ze moeten beschermd worden tegen indoctrinatie. Om een kritische pedagogische aanpak te kunnen hanteren, moeten met name witte docenten kunnen zien en geloven dat het dagelijkse leven en de (racistische) ervaringen van niet-witte personen beïnvloed worden door kolonialiteit en dat opstand hiertegen geen daad van bitterheid is, aldus Matias & Mackey (2016). Ook moeten docenten op hun witheid kunnen reflecteren en erkennen dat hun witheid invloed heeft op hun lespraktijk.

2.3.4 Pedagogische aanpak dekolonisatie

De kritische pedagogische benadering in de vorige paragraaf is dus niet specifiek ontworpen voor dekolonisatie. Wel is het volgens Huckle (2020) een geschikte benadering om dit soort onderwerpen in het onderwijs te verwerken. Ter aanvulling op de kritische pedagogiek kan de pedagogische benadering, specifiek ontworpen voor het dekoloniseren van het onderwijs, van Dennis (2018) gebruikt worden. In deze benadering geeft Dennis tien acties die als docent ondernomen moeten worden om het onderwijs te dekoloniseren. Deze bieden een goede aanvulling op de kenmerken van de kritische pedagogische benadering van Huckle (2020) omdat ze een concreter beeld geven van de acties die als docent ondernomen moeten worden. De tien acties luiden als volgt:

1. Creëer een ruimte waarbinnen het mogelijk is om over dekolonisatie te praten. Denk hierbij aan ruimtes die buiten het dagelijkse leven van leerlingen liggen. In deze ruimtes is meer plek voor alternatieve perspectieven dan in het klaslokaal.

2. Erken én verken je eigen rol binnen de structuren die je aan de kaak stelt in de les.
3. Onderzoek en trek de bestaande monopolie van eurocentrische kennis, aannames en methodologieën in twijfel.
4. Identificeer de vaak onbehandelde of niet-onderzochte manieren van het kijken naar de wereld.
5. Erken niet alleen de specifieke inhoud van het curriculum, maar ook de manieren waarop deze inhoud in de les kan worden verwerkt en hoe het bepaalde pedagogische relaties tot stand brengt.
6. Verwerp het idee van één stem, perspectief of aanpak.
7. Plaats de grondleggers van de betreffende discipline in de context. Plaats hun identiteit en ideeën in hun tijd en plaats, profileer ze niet als universeel.
8. Verwerkt ongehoorde, onderdrukte of gebagatelliseerde stemmen in lessen. Illustreer en versterk deze en plaats ze naast gangbare stemmen. Vertel ook waarom er kritisch gekeken moet worden naar gangbare stemmen.
9. Onderzoek en identificeer de politieke implicaties van specifieke pedagogische aanpakken. Ook als de les geen politieke doeleinden heeft, heeft een pedagogische aanpak politieke implicaties.
10. Baseer lessen op machtsrelaties die voort zijn gekomen uit vrije beslissingen gemaakt door vrije mensen. Stel machtsrelaties waarbij dit niet het geval is aan de kaak.

Het combineren van de kritische geografie en kritische pedagogische benadering met deze aanpak kan leiden tot een dekoloniale aanpak voor het aardrijkskundeonderwijs. Er bestaan namelijk nog geen gevalideerde aanpakken om specifiek het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren. Wel bestaan er in de literatuur ideeën over wat er moet gebeuren om het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren in plaats van het onderwijs in het algemeen. Deze literatuur wordt in de volgende paragraaf uiteengezet.

2.4 Dekolonisatie aardrijkskundeonderwijs

Zowel in de klas als in schoolboeken is aardrijkskunde een selectieve traditie waarbij datgene dat onderwezen wordt, is geselecteerd door een persoon of door een groep met een bepaalde visie (Winter, 2018). Op de schoolboeken zal in paragraaf 2.4.1 in worden gegaan. Volgens Stanek (2019) moeten aardrijkskundedocenten actief streven naar het heroverwegen en het afbreken van de huidige invloed van imperialisme. Dit kan gedaan worden door leerlingen te stimuleren om de huidige onrechtvaardige mondiale hiërarchieën die door het aardrijkskundeonderwijs worden gereproduceerd af te leren. Het witte perspectief in bijvoorbeeld categorisaties van landen is namelijk te dominant binnen aardrijkskundelessen (Winter, 2018). Dit is wat Derickson (2017) de 'unbearable whiteness of geography' noemt.

Binnen het aardrijkskundeonderwijs krijgen leerlingen vaker wel dan niet een eenzijdig verhaal mee over bepaalde niet-westerse fenomenen, landen en culturen. Het gaat in deze verhalen meestal over wat er ontbreekt of niet goed is, in plaats van over positieve aspecten (Martin, 2012). Aardrijkskundedocenten moeten zulke eenzijdige verhalen verklaren vanuit de machtspositie waaruit deze verhalen zijn gecreëerd

(Stanek, 2019). Docenten moeten vragen stellen als “Waarom is dit verhaal zo geschreven en door wie?”, “Wat zijn de effecten van de positie van degene die dit verhaal heeft geconstrueerd?”, “Welke alternatieve denkwijzen sluit dit verhaal buiten?” Ook moeten ze leerlingen trainen om dit soort vragen te stellen bij de kennis die ze krijgen aangereikt. Dit moeten leerlingen zowel binnen de les kunnen toepassen als buiten de les, bijvoorbeeld wanneer ze zich op sociale media bevinden (Winter, 2018). Leerlingen zullen zich afvragen waarom alternatieve verhalen of perspectieven niet of minder aan bod komen in het aardrijkskundeonderwijs en daarbuiten. Het is belangrijk dat docenten aan leerlingen meegeven dat dit wordt veroorzaakt door koloniale machtsrelaties die in het heden nog doorwerken en dat verhalen met niet-eurocentrische perspectieven hierdoor geen plek krijgen (Martin, 2012). Belangrijk is dat leerlingen meekrijgen dat ze geen keuze hoeven te maken tussen het ene of het andere perspectief. Leerlingen moeten in het aardrijkskundeonderwijs de kans krijgen om te onderzoeken hoe fenomenen, culturen en perspectieven aan elkaar gerelateerd zijn en hoe ze naast elkaar kunnen bestaan (Wood, 2020). Martin (2012) stelt dat het aardrijkskundeonderwijs een ‘object-based’ perspectief hanteert dat gegrond is in een westerse manier van denken. Dit baseert zij op een publicatie van Nisbett (2004) over ‘object-based’ en relationele perspectieven. Binnen het ‘object-based’ perspectief ligt de focus op het object dat behandeld wordt en wat er vergelijkbaar is met dit object. Dit object wordt hiermee ingedeeld in categorieën of groepen. Een voorbeeld hierbij dat tot de verbeelding spreekt is bijvoorbeeld dat iemand die een tweeling is bij ‘de tweelingen’ wordt ingedeeld. Het effect hiervan is dat het als vaststaand gegeven wordt gezien dat een tweeling voor altijd bij ‘de tweelingen’ hoort. Dit is problematisch omdat het de focus legt op overeenkomsten en verschillen wegstopt (tweelingen zijn ook uniek), waardoor stereotypes worden gevormd. Ook is het problematisch omdat deze indeling leidt tot uitsluiting van personen en omdat fenomenen zo als statisch en onveranderlijk worden gezien. Martin (2012) stelt hierom voor dat er binnen het aardrijkskundeonderwijs een meer relationeel perspectief gehanteerd moet worden. Hierbij is een concept of fenomeen enkel te begrijpen in relatie met anderen en door de verkenning van verschillen. In plaats van een vaste, statische categorie worden fenomenen binnen deze denkwijze als complex en divers neergezet. Er bestaat net zoveel diversiteit binnen ‘de tweelingen’ als tussen tweelingen en andere personen. Het zijn van een tweeling is maar een klein onderdeel van de identiteit van een persoon. Wanneer iets of iemand gedefinieerd wordt als het ene door een uitsluiting van al het andere, werkt dit extreem limiterend. Een voorbeeld gerelateerd aan het aardrijkskundeonderwijs is bijvoorbeeld de representatie van het continent Afrika. Hier wordt vaak naar gerefereerd als een ‘exotisch’ en ‘onderontwikkeld’ homogeen continent in plaats van als een continent bestaande uit 54 diverse landen. Volgens Martin (2012) moet deze denkwijze prominenter toegepast worden binnen het vak aardrijkskunde om koloniale relaties te analyseren.

Om het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren moet er zowel onder docenten als onder leerlingen meer bewustzijn ontstaan over de kolonialiteit van het vak en moeten meer docenten zich inzetten voor dit doel. De inclusie van niet-eurocentrische kennis en perspectieven is niet voldoende om het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren. Met name het gesprek over de kolonialiteit van het vak moet gevoerd worden met leerlingen en ook de instituties die het aardrijkskundeonderwijs vormgeven moeten

gedekoloniseerd worden. Dit betekent echter niet dat de inclusie van niet-eurocentrische kennis en perspectieven helemaal geen zin heeft. Het moet niet als een excuus gebruikt worden om af te zien van het actief dekoloniseren van de kennis die in lessen wordt aangeboden, zowel in lesmethodes als door de docent (Stanek, 2019). In de volgende paragraaf zal daarom in worden gegaan op de dekolonisatie van de kennis die in schoolboeken wordt aangeboden.

2.4.1 Schoolboeken

Teksten en afbeeldingen in schoolboeken zijn geen neutrale verzamelingen van kennis, maar zijn onderdeel van een selectie van iemand of van een groep (Winter, 2018). Schoolboeken kunnen namelijk niet neutraal zijn (Schuermans, 2013; Van Dijk, 2005). Volgens Morgan & Lambert (2003) bieden aardrijkskunde lesmethodes voor leerlingen op het eerste oog echter wel een visie die neutraal oogt, ondanks dat deze diep geworteld is in raciaal denken. Deze op het eerste oog lijkende neutraliteit komt volgens Winter (2018) doordat de woorden die gebruikt worden in aardrijkskundeboeken gezien worden als woorden met een onveranderlijke, stabiele betekenis. Er heerst een aanname dat schoolteksten 'de waarheid' wel móeten weergeven. Schoolboeken bestaan echter voornamelijk uit eurocentrische kennis en zijn, al dan niet onbewust, geschreven voor de witte lezer en vanuit een wit perspectief. Wit is de norm in schoolboeken (Morgan & Lambert, 2003; Winter, 2018). Schoolboeken wereldwijd vormen mondiale opvattingen over raciale inferioriteit en superioriteit (Weiner, 2016). Aardrijkskundemethodes leggen 'feiten' voor aan leerlingen waardoor het beeld dat leerlingen hieruit meekrijgen wordt genormaliseerd (Morgan & Lambert, 2003). Zo wordt het problematische en niet-biologische concept 'ras' in de Britse aardrijkskundemethodes van voor 2003, die onderzocht zijn door Morgan & Lambert (2003), gebruikt als een middel om bijvoorbeeld een stad te analyseren en in te delen. Er wordt gesuggereerd dat etnische groepen bepaalde karakteristieken hebben die ertoe leiden dat ze in bepaalde delen van de stad gaan wonen. Het concept 'ras' wordt hiermee gevalideerd en leerlingen kunnen hierdoor gaan denken dat 'ras' een valide concept is om een analyse mee uit te voeren. Zodra docenten 'ras' gebruiken om iets uit te leggen, kunnen leerlingen dit als echte categorie gaan zien en ontstaan er stereotypes. Er moet uitgelegd worden dat 'ras' een sociaal construct is (Mikander, 2016). Ook is het beter om samen met leerlingen te achterhalen *waarom* migranten op bepaalde plekken in de stad wonen en welke processen hier aan ten grondslag liggen, zoals werkgelegenheid en het doorwerken van koloniale machtsrelaties, dan om enkel te laten zien dat dit zo is. Een ander veelgebruikt voorbeeld voor het in de hand werken van een eurocentrisch en koloniaal wereldbeeld bij kinderen is de representatie van Afrika in schoolboeken (Morgan & Lambert, 2003). Mikander (2016) gebruikt dit ook als voorbeeld in haar onderzoek naar Finse aardrijkskundemethodes. In deze boeken wordt Afrika afgeschilderd als arm, primitief en onderontwikkeld. Er is geen aandacht voor de verschillen binnen Afrika en deze problematisch genoemde 'onderontwikkeldheid' wordt niet in verband gebracht met de huidige doorwerking van kolonialiteit. Kolonialisme wordt in het verleden geplaatst of wordt genegeerd, waardoor het leerlingen laat denken dat kolonialisme het heden niet vormt (Andreotti, 2007). Het Noordelijk halfrond wordt zelden neergezet als de verantwoordelijke voor de 'armoede' op het Zuidelijk halfrond. Relaties tussen deze

gebieden worden neergezet alsof ze niet historisch of structureel van aard zijn, maar dat de 'onderontwikkeling' van het Zuiden het resultaat van 'pech' is en dat het Noorden 'geluk' heeft gehad (Mikander, 2016). In de Nederlandse context wordt Afrika in geschiedenisboeken ook als een arm, primitief én gewelddadig continent neergezet, blijkt uit onderzoek van Weiner (2016). De Nederlandse verantwoordelijkheid voor de onderontwikkeling van Afrika wordt ook hier niet aangekaart. Ook slavernij wordt losgekoppeld van de huidige ongelijkheid. Hiernaast kunnen Afrikaanse naties zichzelf volgens deze lesmethodes niet ontwikkelen en hebben ze hiervoor Nederlandse hulp nodig. Dit soort opvattingen vormen een eurocentrisch beeld met koloniale opvattingen dat interventie en exploitatie goedkeurt. Ook zijn deze teksten problematisch omdat schoolboeken een grote rol spelen in hoe leerlingen de geschiedenis van hun land bekijken en hoe ze tegen raciale machtsrelaties aankijken. Afrika wordt in deze geschiedenismethodes gesimplificeerd, de nadruk wordt gelegd op negatieve karakteristieken en Afrikanen worden neergezet als 'anders' en minder ontwikkeld dan 'wij' (Weiner, 2016). Ook binnen aardrijkskundemethodes spelen deze problemen (Mikander, 2016). Dit heeft niet alleen een simplistisch wereldbeeld vanuit een eurocentrisch perspectief onder leerlingen tot gevolg, ook kunnen leerlingen van niet-Europese komaf zo het gevoel krijgen dat ze inferieur zijn aan westerse of Europese leerlingen en niet bij 'onze' maatschappij horen (Weiner, 2016).

Verandering in lesmethodes is nodig om het onderwijs te dekoloniseren en om leerlingen meerdere perspectieven te bieden dan enkel het eurocentrische. Ook moet in schoolboeken beschreven worden dat alle kennis geconstrueerd is en voortkomt uit verschillende contexten en culturen. Leerlingen moeten aangemoedigd worden om kritisch te denken en om alternatieve denkwijzen te hanteren (Mikander, 2016). Het is niet zo dat er de afgelopen decennia helemaal geen verbetering te zien is in de inhoud en in het taalgebruik in lesmethodes. Zo waren teksten die impliceerden dat het 'witte ras' superieur is in de jaren '50 nog normaal. Hier is dus wel degelijk verandering in gekomen. Zogeheten antropometrische classificaties, waarbij er bijvoorbeeld geclassificeerd wordt op basis van 'ras', hebben meestal plaats gemaakt voor culturele elementen zoals taal, kleding en religie. Huidskleur wordt echter nog wel eens gebruikt om groepen in te delen. Op het eerste oog is dit een verbetering, maar dit soort culturele classificaties kunnen net zo problematisch zijn als de raciale (Schuermans, 2013). Schuermans, die onderzoek heeft gedaan naar aardrijkskundeboeken in Vlaanderen, illustreert dit aan de hand van vier problemen. Het eerste probleem is dat verschillen tussen culturen worden overdreven en interne verschillen tussen culturen juist worden genegeerd. Zo worden Turken en Marokkanen als het ware samengevoegd tot één cultuur. Bovendien wordt de 'westerse cultuur' neergezet als compleet anders dan van 'andere' culturen. Ten tweede is de betekenis van cultuur in de lesmethodes te statisch. De onderverdeling van de wereld in culturele regio's impliceert dat er een kleine hoeveelheid aan geïsoleerde en onafhankelijke culturen bestaat. Er is nauwelijks ruimte voor endogene variaties of exogene veranderingen. Je wordt geboren in dezelfde cultuur als waarin je dood gaat. Om de hybride wereld echter te kunnen begrijpen, moeten leerlingen inzien dat culturen het resultaat zijn van contact en uitwisseling met andere culturen. Een derde probleem is dat conflicten worden verklaard aan de hand van de cultuur en de manier van leven van de 'anderen'. Er is volgens Schuermans meer aandacht nodig voor 'ons' racisme en 'onze'

xenofobie. Tot slot zijn schoolboeken niet geschreven voor alle leerlingen. 'Andere' of 'rare' culturele elementen zijn voor sommige leerlingen misschien helemaal niet zo anders of raar. Multiperspectiviteit is nodig om schoolboeken inclusiever te maken. Om deze problemen aan te pakken stelt Schuermans (2013) vier dingen voor:

1. Schoolboeken moeten geen raciale categorieën gebruiken en ondersteunen.
2. Aardrijkskundeboeken moeten leerlingen aanmoedigen om zich te realiseren dat termen die tegengesteld lijken, zoals zwart-wit, minder dichotoom zijn dan in eerste instantie gedacht wordt. Leerlingen moeten een complexere en genuanceerde conceptualisering van sociale verschillen voorgelegd krijgen die ruimte over laat voor dynamiek, variatie en tegenstellingen. Simplistische classificaties van menselijke diversiteit gebaseerd op 'ras' en cultuur moeten verdwijnen.
3. Schoolboeken, en docenten, moeten een sociaal-constructivistische aanpak hanteren. Leerlingen moeten leren dat termen die neutraal lijken, voortkomen uit verschillende contexten en dat er historische processen aan deze termen ten grondslag liggen.
4. Het is cruciaal dat schoolboeken en docenten onderwerpen zoals xenofobie en racisme behandelen. Leerlingen moeten geconfronteerd worden met hun eigen stereotypes.

Om lesmethodes te dekoloniseren moeten dus nog veel veranderingen doorgevoerd worden.

2.5 PCK

Naast het dekoloniseren van lesmethodes spelen docenten, zoals eerder beschreven, ook een belangrijke rol in het dekoloniseren van het aardrijkskundeonderwijs (Stanek, 2019; Winter, 2018). De oriëntatie van een docent op het dekoloniseren van het onderwijs kan invloed hebben op hoe en in welke mate een docent dit in de aardrijkskundelessen verwerkt (Demirdögen, 2016; Martin, 2012; Stanek, 2019). Het component 'oriëntatie' is door Magnusson, Krajcik & Borko (1999) toegevoegd aan de 'Pedagogical Content Knowledge' (PCK). In dit concept worden vakinhoudelijke kennis en didactische kennis waar een docent over moet beschikken, gecombineerd (Kind, 2009; Shulman, 1987). Binnen dit concept houdt de oriëntatie de visie van een docent op een schoolvak in. Hierop zijn de persoonlijke overtuigingen en kenmerken van een docent van invloed (Magnusson et al., 1999), bijvoorbeeld hoe een docent tegen dekolonisatie aankijkt. De oriëntatie van een docent beïnvloedt de keuzes die diegene maakt in het voorbereiden en geven van lessen. Zo bepaalt de oriëntatie onder andere de manier waarop schoolboeken en lesmaterialen worden gebruikt én hoe er keuzes worden gemaakt in het gebruik en de selectie hiervan. Ook de inhoud van toetsen en opdrachten en de lesdoelen die een docent opstelt hangen samen met oriëntatie (Demirdögen, 2016; Ekiz-Kiran & Boz, 2020). De manier waarop de oriëntatie van een docent van invloed kan zijn, wordt geïllustreerd aan de hand van het volgende voorbeeld: het verschil tussen een 'discovery' oriëntatie en een 'didactic' oriëntatie op de lespraktijk. Hierbij wil een docent met een 'discovery' oriëntatie dat leerlingen zelf hun ideeën verkennen en op onderzoek uitgaan aan de hand van hun eigen vragen. Door leerlingen met elkaar op onderzoek uit te laten gaan, komen ze ook achter de verschillen tussen elkaars perspectieven en opvattingen en kunnen ze hierover in

discussie gaan. In deze oriëntatie wordt de leerling centraal gesteld. Bij een 'didactic' oriëntatie gaat het vooral om het overbrengen van feitelijke kennis door de docent, waarbij de docent eventuele misconcepties bij aanvang van de les uit de weg wil nemen (Magnusson et al., 1999). Andere componenten van de oriëntatie van een docent zijn *wat* die gene belangrijk vindt dat leerlingen leren en *waarom* diegene dit vindt. Dit heeft invloed op welke kennis en perspectieven een docent meegeeft aan leerlingen en bijvoorbeeld op welke vraagstukken worden geselecteerd om te behandelen in de les (Kind, 2009; Magnusson et al., 1999).

2.6 Conclusie

In dit hoofdstuk is getracht het veelomvattende en diffuse onderwerp 'dekolonisatie' in kaart te brengen. Hierbij is met name gekeken naar wat dit onderwerp betekent voor het aardrijkskundeonderwijs. Vanwege de complexiteit van het onderwerp is het onmogelijk om alles wat er bij komt kijken in kaart te brengen, dit is dan ook niet het doel van dit hoofdstuk. Gezien de koloniale oorsprong en de witheid van de discipline geografie, is het een complexe opgave om deze te dekoloniseren (Jazeel, 2017). Er vinden echter steeds meer bewegingen plaats binnen de discipline die het belang van dekolonisatie aankaarten (Baldwin, 2012; Bhabra, 2014). Het is een tweede of het aardrijkskundeonderwijs in Nederland put uit deze bewegingen en of aardrijkskundedocenten het belang van dit onderwerp inzien en dekolonisatie ook willen toepassen in hun lessen. Er bestaan ideeën over een aanpak voor het dekoloniseren van het onderwijs in het algemeen, zoals de kritische theorie die is beschreven door Huckle (2020) en de pedagogische benadering van Dennis (2018). Maar er is nog geen aanpak ontwikkeld om het aardrijkskundeonderwijs, al dan niet specifiek in Nederland, te dekoloniseren. Dit onderzoek is uitgevoerd aan de hand van de beschreven bestaande ideeën over de dekolonisatie van het onderwijs en van de geografische discipline. Om een eerste stap te bieden in het ontwikkelen van een manier om het aardrijkskundeonderwijs in Nederland te dekoloniseren, is de oriëntatie en dus de visie van aardrijkskundedocenten op dit onderwerp in kaart gebracht (Magnusson, 1999; Stanek, 2019). Er is onderzocht *wat* docenten belangrijk vinden binnen dit onderwerp en *waarom* ze dit vinden. Ook is in kaart gebracht of en hoe ze dit onderwerp toepassen en welke veranderingen volgens hen doorgevoerd moeten worden in het onderwijs en in lesmethodes. Tot slot is besproken wat het doel is van de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs en hoe dit doel bereikt kan worden. De onderzoeksvragen die hierbij horen, staan in de volgende paragraaf.

2.7 Hoofdvraag en deelvragen

Uit het theoretisch kader zijn de volgende hoofd- en deelvragen naar voren gekomen:

Hoofdvraag:

Wat is de visie van aardrijkskundedocenten en verschillende experts op de dekolonisatie van het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs en hoe kan een dekolonisatieproces in gang gezet worden?

Deelvragen:

1. Wat is de visie van verschillende experts op het gebied van onderwijs, geografie en/of dekolonisatie op de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs?
2. Wat is de visie van aardrijkskundedocenten op de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs?
3. Wat moet er veranderen aan huidige lesmethodes om een stap te maken in het dekoloniseren van het aardrijkskundeonderwijs?
4. Wat is het doel van de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs volgens lerarenopleiders en docenten en hoe kunnen we dit doel bereiken?

3: Methode

In dit hoofdstuk wordt de methodologie van dit onderzoek uiteengezet en onderbouwd. In dit onderzoek staat de volgende hoofdvraag centraal: *Wat is de visie van aardrijkskundedocenten en verschillende experts op de dekolonisatie van het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs en hoe kan een dekolonisatieproces in gang gezet worden?*

3.1 Kwalitatieve interviews

De hoofdvraag is beantwoord aan de hand van een kwalitatief onderzoek waarbij gebruik is gemaakt van interviews met experts op het gebied van dekolonisatie, geografie en/of onderwijs en met aardrijkskundedocenten. Vanwege COVID-19 was het niet haalbaar om de lespraktijk te observeren en te analyseren. Hopelijk kan dit worden gedaan in vervolgonderzoek.

Doordat de houding van de docent tegenover het complexe vraagstuk dekolonisatie centraal staat in dit onderzoek, is er voor gekozen om interviews af te nemen met aardrijkskundedocenten waarin diep in wordt gegaan op het onderwerp. Ook is er voor kwalitatieve interviews gekozen omdat de bestaande onderzoeken gericht op het witte perspectief van het aardrijkskundeonderwijs een methode hanteren waarbij er een tekstanalyse van schoolboeken heeft plaatsgevonden (Schuermans, 2017; Winter, 2018). Winter (2018) heeft zo'n onderzoek uitgevoerd en roept in haar artikel op om haar onderzoek aan te vullen met een onderzoek waarbij inzicht wordt verkregen in de houding van de docent ten aanzien van het witte perspectief van het aardrijkskundeonderwijs en hoe ze dit meenemen in hun lessen. Het is volgens haar namelijk niet voldoende om een tekstanalyse op schoolboeken uit te voeren om inzicht te verkrijgen in de vraagstukken rondom de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs. Hiernaast is er binnen onderzoek naar dekolonisatie van het (hoger) onderwijs vaker gebruik gemaakt van kwalitatieve interviews, hierbij lag de focus echter niet op de rol van de docent binnen dit vraagstuk (Elder & Odoyo, 2018; Knight, 2018). Er is wel kwalitatief onderzoek, waarbij gebruik werd gemaakt van interviews, uitgevoerd naar de rol en visie van docenten binnen andere vraagstukken in het onderwijs (Misco & Tseng, 2018; Summers, Corney & Childs, 2003).

De interviews met zowel de experts als de docenten zijn semigestructureerd, wat inhoudt dat niet alle interviewvragen van tevoren vaststaan, maar dat er ruimte is voor flexibiliteit en dat er is ingespeeld op het verloop van de interviews. Zo kan er aan de hand van bepaalde antwoorden op vragen doorggevraagd zijn over dat onderwerp en kunnen andere onderwerpen juist minder uitvoerig besproken zijn. Door de flexibiliteit is er ruimte voor de respondenten om onderwerpen in te brengen die in de literatuurstudie van dit onderzoek niet naar voren zijn gekomen (Doody & Noonan, 2013). Dit is wenselijk, aangezien er in Nederland nog geen onderzoek is gedaan naar dit onderwerp met deze focus en doormiddel van deze methode.

3.1.1 Voor- en nadelen

Interviews zijn geschikt voor dit onderwerp omdat er nog weinig bekend is over de visie van docenten op de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs in Nederland. Daarmee kan het onderzoek als verkennend bestempeld worden (Silverman, 2013, p. 141). In de interviews is diep ingegaan op het onderwerp, waardoor dit onderzoek een goede eerste verkenning biedt waarop vervolgonderzoek gebaseerd kan worden. Het doel van dit onderzoek is het achterhalen van de visie op dekolonisatie van het onderwijs van docenten en experts zodat in kaart gebracht kan worden hoe docenten kunnen bijdragen aan een dekolonisatieproces. Interviews zijn volgens Denscombe (2014, p. 174-175) dan ook uitermate geschikt om visies, meningen en ervaringen in kaart te brengen.

Een nadeel aan een kwalitatief onderzoek waarbij gebruik wordt gemaakt van interviews, is dat het onderzoek niet representatief is voor alle aardrijkskundedocenten in Nederland. De uitkomsten van dit onderzoek zijn namelijk niet generaliseerbaar omdat de respondenten niet willekeurig zijn gekozen en geen afspiegeling vormen van de gehele aardrijkskundedocentenpopulatie in Nederland (Silverman, 2013, p. 144). Hiertegenover staat dat deze vorm van onderzoek wel meer diepgang biedt dan een generaliseerbaar onderzoek. Dit is wenselijker dan representativiteit, omdat het een verkennend onderzoek betreft dat een eerste stap biedt voor verdere onderzoeken naar de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs (Hay, 2010, p. 82).

3.2 Focusgroep

Naast interviews met experts op het gebied van dekolonisatie en onderwijs en met aardrijkskundedocenten, heeft er in dit onderzoek ook een focusgroep plaatsgevonden met drie van deze experts en docenten. Het doel van de focusgroep in dit onderzoek is het analyseren van een paragraaf uit een lesmethode, het in kaart brengen van het doel van de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs en de manier waarop dit doel bereikt kan worden. Volgens Wilson (1997) kan een focusgroep een goede aanvulling bieden op diepte-interviews binnen onderwijsgericht onderzoek. Hiernaast is het volgens Swanborn (2013, p. 39) nuttig om tijdens een kwalitatief onderzoek informatie te verkrijgen vanuit verschillende methodes. Een focusgroep biedt daarom een aanvulling op de interviews. Het doel van een focusgroep is om de percepties, houdingen, gevoelens en ideeën van de respondenten over een bepaald onderwerp te onderzoeken (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran, 2009). Een focusgroep onderscheidt zich van een groepsinterview doordat de interactie tussen de respondenten ook een rol speelt in de uitkomst van de focusgroep (Parker & Tritter, 2006; Wilson, 1997).

3.2.1 Voor- en nadelen

Een voordeel van een focusgroep is dat de interactie tussen de respondenten kan zorgen voor een groepsgevoel waardoor de respondenten zich veilig voelen om informatie te delen (Onwuegbuzie et al., 2009). Hiernaast helpt de aanwezigheid van meerdere personen bij het gezamenlijk zoeken naar oplossingen voor een bepaald probleem (Duggleby, 2005). Naast een voordeel van de aanwezigheid van meerdere respondenten, zit hier ook een nadeel aan. Respondenten kunnen door de aanwezigheid van anderen namelijk ook terughoudend zijn in het delen van hun

mening en visie omdat ze bang zijn om veroordeeld te worden. Hierdoor kunnen respondenten zich aansluiten bij de meest dominante en populaire visie die in de focusgroep naar voren komt, waardoor er minder verschillende meningen aan bod kunnen komen en waardoor er sociaal wenselijke antwoorden gegeven kunnen worden. Respondenten moeten dus het gevoel krijgen dat ze zich in een veilige omgeving bevinden waardoor ze aangemoedigd worden om zo eerlijk mogelijk te zijn. In de focusgroep is daarom benadrukt dat de informatie in de focusgroep vertrouwelijk blijft en dat de respondenten zo veel mogelijk van elkaar kunnen leren wanneer ze zo open en eerlijk mogelijk zijn (Acocella, 2012; Onwuegbuzie et al., 2009).

3.3 Respondenten

De interviews zijn afgenomen met meerdere docenten die werkzaam zijn op verschillende scholen en met verschillende experts op het gebied van het aardrijkskundeonderwijs en geografie. Er zijn zes experts geïnterviewd en vier docenten. Hiernaast is één persoon geïnterviewd die zowel lerarenopleider als docent is, waardoor diegene in beide groepen is meegenomen. Het totale aantal interviews komt dus uit op elf. Drie van deze elf respondenten hebben deelgenomen aan de focusgroep. Het is belangrijk om een divers palet aan respondenten te hebben, aangezien iedere ervaring en omgeving tot een andere visie en tot andere obstakels kan leiden. Hiermee is rekening gehouden door respondenten te benaderen die werkzaam zijn op verschillende plekken in Nederland en door respondenten met verschillende kenmerken te benaderen. Denk hierbij aan leeftijd, geslacht en achtergrond (Oltmann, 2016). Om de privacy van de respondenten te waarborgen, is er niet nadrukkelijk ingegaan op de persoonskenmerken van de geïnterviewden. Bij aanvang van de interviews is gevraagd aan de respondenten welke informatie over hun identiteit wel en niet gedeeld mag worden in dit onderzoek. Hierdoor verschillen de beschrijvingen van de respondenten in de tabellen in hoofdstuk 4.

3.4 Afname en analyse

Alle interviews en de focusgroep zijn online via Microsoft Teams afgenomen in verband met COVID-19. Om de respondenten zo goed mogelijk te kunnen begrijpen, zijn de interviews met beeld afgenomen. Uiteraard is er om toestemming gevraagd om de interviews met beeld op te nemen. De eerste zeven interviews met de experts hebben plaatsgevonden in de laatste twee weken van april 2021. Na de afname zijn de interviews direct getranscribeerd en gecodeerd. Aan de hand van de eerste resultaten van de interviews met de experts is de topiclijst van de interviews met docenten nog aangepast. Zo zijn er vragen toegevoegd over onderwerpen die niet uit de literatuur naar voren komen, maar wel uit de interviews. Hierna zijn de vier interviews met docenten afgenomen in de tweede en derde week van mei 2021. Wederom zijn deze interviews direct getranscribeerd en gecodeerd zodat de resultaten hiervan meegenomen zijn in de voorbereiding van de focusgroep. Tot slot heeft de focusgroep in de eerste week van juni 2021 plaatsgevonden. Hier hebben drie respondenten aan deelgenomen. Het streven was om vier respondenten deel te laten nemen aan de focusgroep, waarvan twee docenten en twee experts. Het lukte echter niet om een moment te vinden waarop vier respondenten gelijktijdig aanwezig konden zijn. Eén van de deelnemende respondenten is echter zowel lerarenopleider als docent, waardoor

de verhoudingen tussen expert en docent in essentie gelijk blijft. Ook deze bijeenkomst is volledig getranscribeerd en gecodeerd. Om de onderzoeksresultaten van de interviews en de focusgroep te kunnen analyseren, is er een codeerschema opgesteld. Vóór de interviews is er een eerste versie van drie verschillende codeerschema's opgesteld aan de hand van de literatuur. Eén schema voor de interviews met experts, één schema voor de interviews met docenten en één schema voor de focusgroep. Na iedere dataverzameling is het codeerschema aangepast op basis van de interviews. De verantwoording van de codeerschema's vanuit de literatuur is te vinden in bijlage 3. Aangezien er in dit onderzoek gebruik is gemaakt van kwalitatieve methodes, namelijk interviews en een focusgroep, is het onderzoek niet statistisch generaliseerbaar. Om te zorgen voor een hoge betrouwbaarheid en om het mogelijk te maken om het onderzoek te herhalen, is gebruik gemaakt van deze codeerschema's tijdens de analyse (Boeije, Hart & Hox, 2009, pp. 268-269). De codeerschema's zijn te vinden in bijlage 4 tot en met 6.

3.5 Operationalisering

Doordat er tijdens het onderzoek verschillende afnamemomenten zijn geweest met verschillende respondentengroepen, zijn er drie topiclijsten opgesteld: een topiclijst voor de interviews met experts, een topiclijst voor de interviews met docenten en een topiclijst voor de focusgroep met zowel experts als docenten. Naar aanleiding van (Swanborn, 2013, p. 39) zijn de interviews zo open mogelijk benaderd. Het is echter belangrijk om een aantal basisvragen aan te houden die de rode draad vormen van de interviews. Wel is hierbij rekening gehouden met het onvoorspelbare karakter van interviews en is er open gestaan voor nieuwe informatie of onvoorspelbare wendingen tijdens de afnamemomenten.

3.5.1 Interviews met experts

Allereerst zijn de interviews met experts op het gebied van onderwijs, geografie en dekolonisatie afgenomen. Aan de hand van deze interviews, is de eerste deelvraag beantwoord die als volgt luidt: *Wat is de visie van verschillende experts op het gebied van onderwijs, geografie en/of dekolonisatie op de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs?*

Bij het afnemen van kwalitatieve interviews is het volgens Oltmann (2016) raadzaam om een profiel op te stellen van de kenmerken van de respondenten. Deze kunnen namelijk van invloed zijn op de oriëntatie die een docent heeft op een bepaald onderwerp (Magnusson et al., 1999). Hierom is tijdens de interviews gestart met een aantal algemene vragen, namelijk:

1. Wat is uw precieze beroep/functie en hoelang bent u al werkzaam binnen deze functie?
2. Welke functies heeft u voorafgaand aan uw huidige functie gehad?
3. Welke opleiding heeft u doorlopen?

Na de algemene vragen, hebben de experts delen van een paragraaf uit een aardrijkskundeboek voorgelegd gekregen. Dit is paragraaf 3.2 van het havo boek

'Ontwikkelingsland Brazilië' van de lesmethode 'DeGeo'. Hier is voor gekozen omdat er in het verleden al wel tekstanalyses zijn uitgevoerd (Schuermans, 2013; Winter, 2018), maar er nog niet in kaart is gebracht hoe docenten tegen teksten in lesmethodes aankijken. Hiernaast is dekolonisatie een breed onderwerp dat als erg abstract kan worden ervaren door de respondenten. Door het interview te beginnen met het bespreken van een paragraaf, krijgen de respondenten handvatten aangeboden om hun visie op dekolonisatie aan de hand van concrete voorbeelden te beschrijven. In de paragraaf wordt de etnische diversiteit in Brazilië behandeld. In de paragraaf wordt wel verwezen naar het koloniale verleden, maar niet naar hoe dit nog doorwerkt in het heden. Er wordt bijvoorbeeld gezegd dat 'blanken' de goede banen hebben, zij zijn dokters, wetenschappers, rechters en directeuren. Afro-Brazilianen doen laaggeschoold en laagbetaald werk. Volgens het boek komt dit door een tekort aan scholing van de zwarte Brazilianen. Er wordt echter niet uitgelegd *waarom* Afro-Brazilianen een tekort aan scholing hebben. Volgens Morgan & Lambert (2003) is het erg belangrijk dat leerlingen ook de redenen hierachter te weten komen. Hiernaast worden Brazilianen met 'blanke' en zwarte ouders 'mulatten' genoemd, wat muilezels betekent. Ook 'blank' geeft een positieve connotatie, daarom zou 'wit' beter gebruikt kunnen worden. Volgens Winter (2018) en Martin (2012) spelen lesboeken een grote rol binnen het in stand houden van een eurocentrisch perspectief onder leerlingen en is het bij het dekoloniseren van het onderwijs erg belangrijk hoe een docent met lesmethodes omgaat. Docenten moeten eenzijdige verhalen kunnen verklaren vanuit de machtspositie waaruit ze zijn gevormd (Stanek, 2019). Dit zijn enkele voorbeelden die de respondenten op zouden kunnen merken. Een uitgebreidere analyse van deze paragraaf is te vinden in bijlage 1. De respondenten hebben de paragraaf voor het interview per mail ontvangen om te bestuderen. De hoofdvragen die over deze paragraaf zijn gesteld luiden als volgt:

4. Wat vindt u van deze paragraaf?
5. Wat is u opgevallen aan deze paragraaf?
6. Hoe zouden docenten deze paragraaf moeten behandelen volgens u?
7. Zou u iets veranderen aan deze paragraaf?
8. Zijn er naast de punten die we hebben besproken aan de hand van deze paragraaf nog andere punten in lesmethodes die moeten veranderen?

De antwoorden op deze vragen laten zien hoe de experts naar lesmethodes kijken en hoe zij vinden dat lessen en lesmethodes eruit moeten zien, zonder hier expliciet naar te vragen.

Vervolgens zijn een aantal explicietere vragen gesteld over de visie van de experts op het aardrijkskundeonderwijs, het eenzijdige perspectief ervan en de dekolonisatie ervan. Hiermee is de oriëntatie, uit de PCK, van de experts op dit onderwerp achterhaald (Magnusson et al., 1999). Er zijn vragen gesteld over de mening van de respondenten, over hun visie op de rol van lesboeken en docenten en over obstakels die docenten kunnen ervaren. Deze vragen zijn onder andere gebaseerd op de dekoloniale pedagogische aanpak van Dennis (2018) en op de onderzoeken van Andreotti (2011), Stanek (2019) en Winter (2018). Ook is er een vraag gesteld omtrent het bewustzijn dat docenten volgens de experts hebben over de invloed van hun eigen

identiteit op hun lessen. Volgens Matias & Mackey (2016) moeten docenten namelijk kunnen reflecteren op hun eigen raciale privilege en de rol die hun achtergrond speelt bij hun lessen. Omdat de geïnterviewde experts allemaal een andere functie en professionele achtergrond hebben, kunnen vragen soms anders gesteld zijn of kunnen er aanvullende vragen gesteld zijn die aansluiten bij de specifieke kenmerken van de respondenten. Aan vakdidactici is bijvoorbeeld gevraagd in hoeverre dekolonisatie wordt behandeld op de lerarenopleiding waar zij werkzaam zijn. Ook kan er doorgevraagd zijn of kan er om een verklaring voor een bepaald antwoord zijn gevraagd. De basisvragen zien er als volgt uit:

9. Vindt u het aardrijkskundeonderwijs eurocentrisch en waarom wel of niet?
10. Wat vindt u van het streven om het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren? (ter verduidelijking kan dekolonisatie kort uitgelegd zijn)
11. Wat is volgens u de rol van lesmethodes binnen de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs?
12. Wat is volgens u de rol van het curriculum binnen de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs?
13. Wat is volgens u de rol van de docent binnen de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs?
14. Voelen docenten zich volgens u competent genoeg om dit onderwerp mee te nemen in hun lessen?
15. Wat zijn volgens u obstakels die docenten (kunnen) ervaren rondom het dekoloniseren van het aardrijkskundeonderwijs?
16. Hoe kunnen docenten deze obstakels volgens u het beste overkomen?
17. Wat is volgens u de rol van uw eigen identiteit op uw visie op dit onderwerp?
18. In hoeverre denkt u dat docenten zich bewust zijn van de rol van hun eigen identiteit en perspectief op hun lespraktijk?
19. Wat moet er volgens u nog meer gebeuren om het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren?

3.5.2 Interviews met docenten

Hierna zijn de interviews met de aardrijkskundedocenten afgenomen. Aan de hand hiervan is antwoord gegeven op de tweede deelvraag. Deze luidt als volgt: *Wat is de visie van aardrijkskundedocenten op de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs?*

Ook bij de interviews met de docenten zijn een aantal vragen gesteld om een profiel op te stellen van iedere respondent. Er is bijvoorbeeld gevraagd naar de leservaring van docenten en aan welke klassen zij lesgeven, omdat dit volgens Lane (2009) invloed kan hebben op de manier waarop docenten hun lessen invullen en op de kennis van en interesse in bepaalde onderwerpen.

1. Hoe lang bent u al werkzaam als docent binnen het voortgezet onderwijs?
2. Aan welke leerjaren en aan welke niveaus geeft u les?
3. Op welke school geeft u les?
4. Welke opleiding heeft u doorlopen?

Na de algemene vragen, hebben ook de docenten delen van paragraaf 3.2 van het havo boek 'Ontwikkelingsland Brazilië' van de lesmethode 'DeGeo' voorgelegd gekregen. Hieruit kan opgemaakt worden hoe de docenten tegen lesmethodes aankijken en hoe ze deze behandelen, wat belangrijk is volgens Martin (2012) en Winter (2018). De respondenten hebben de paragraaf voor het interview per mail ontvangen om te bestuderen. De hoofdvragen die over deze paragraaf zijn gesteld luiden als volgt:

5. Wat vindt u van deze paragraaf?
6. Wat is u opgevallen aan deze paragraaf?
7. Hoe zou u deze paragraaf behandelen in de les?
8. Zou u iets veranderen aan deze paragraaf?
9. Zijn er naast de punten die we hebben besproken aan de hand van deze paragraaf nog andere punten in lesmethodes die moeten veranderen?

Vervolgens zijn ook aan de docenten een aantal explicietere vragen gesteld over hun visie op het aardrijkskundeonderwijs, het eenzijdige perspectief ervan en de dekolonisatie ervan. De vragen zijn gebaseerd op Magnusson et al. (1999) en Demirdöğen (2016). Doormiddel van deze vragen is de oriëntatie van de docenten op dit onderwerp achterhaald. Ook zijn er vragen gesteld over de visie van de docenten op de rol van lesboeken en docenten, over de lespraktijk en over obstakels die de docenten kunnen ervaren. Deze vragen zijn wederom gebaseerd op de dekoloniale pedagogische aanpak van Dennis (2018) en op de onderzoeken van Andreotti (2011), Stanek (2019) en Winter (2018). Hiernaast is naar aanleiding van Matias & Mackey (2016) ingegaan op de invloed van de identiteit van de respondenten op hun lespraktijk. Aan de hand van de interviews met de experts zijn er een aantal wijzigingen aangebracht in de oorspronkelijke topiclijst voor de interviews met de docenten. Zo is er ingegaan op de rol die de vooropleiding van de respondenten volgens hen speelt in de manier waarop ze met dit onderwerp bezig zijn. Ook is aan de respondenten gevraagd welke rol hun leerlingen spelen in de manier waarop ze dit onderwerp toepassen in hun lessen. Omdat door de experts verwacht wordt dat veel docenten niet bekend zijn met 'dekolonisatie van het onderwijs', zijn de eerste vragen met andere termen gesteld die onderdeel zijn van het dekoloniseren van het onderwijs. Tegen de verwachting in hebben de docenten allemaal al enigszins een idee over wat dekolonisatie is, en zijn twee docenten er zelfs al expliciet mee bezig. Eventuele onduidelijkheden over dekolonisatie bij de overige docenten zijn tijdens de interviews besproken. Naast de basisvragen kan er doorgevraagd zijn of kan er om een verklaring voor een bepaald antwoord zijn gevraagd. De basisvragen zien er als volgt uit:

10. Vindt u het aardrijkskundeonderwijs eurocentrisch en waarom wel of niet?
11. Kaart u dit eurocentrisme wel eens aan in uw lessen?
12. Kaart u de koloniale oorsprong van aardrijkskundige kennis en categorieën wel eens aan in uw lessen?
13. Hoe gaat u om met eventuele stereotypes in de lesstof?
14. Wat vindt u van het streven om het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren? (ter verduidelijking kan dekolonisatie kort uitgelegd zijn)

15. Wat is volgens u de rol van lesmethodes binnen de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs?
16. Wat is volgens u de rol van het curriculum binnen de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs?
17. Wat is volgens u de rol van de docent binnen de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs?
18. Hoe zou u de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs aanpakken in uw lessen?
19. Voelt u zich competent genoeg om uw lessen te kunnen dekoloniseren?
20. In hoeverre speelt uw vooropleiding een rol in uw visie op dit onderwerp en op de manier waarop u dit verwerkt in uw lessen?
21. In hoeverre spelen uw leerlingen een rol in de manier waarop u dit onderwerp verwerkt in uw lessen?
22. Wat is volgens u de rol van uw eigen identiteit op uw visie op dit onderwerp?
23. Wat zijn obstakels die u ervaart bij het dekoloniseren van uw lessen?
24. Hoe zou u deze obstakels kunnen overkomen? Wat is hier voor nodig?
25. Wat moet er volgens u nog meer gebeuren om het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren?

3.5.3 Focusgroep

Tot slot is er een focusgroep gehouden met drie respondenten. Hierdoor zijn deelvraag 3 en 4 beantwoord. Deze luiden als volgt: *Wat moet er veranderen aan huidige lesmethodes om een stap te maken in het dekoloniseren van het aardrijkskundeonderwijs?* en *Wat is het doel van de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs volgens lerarenopleiders en docenten en hoe kunnen we dit doel bereiken?*

Uit de interviews komt naar voren dat het thema 'arm en rijk' voor veel respondenten een lastig thema is om dekoloniaal te behandelen. Daarom is er tijdens de focusgroep een paragraaf uit een lesmethode over dit thema besproken. Het betreft paragraaf 3.2 van het havo-boek 'Arm en rijk' van 'DeGeo'. Wederom hebben de respondenten deze paragraaf van tevoren per mail ontvangen. De hoofdpunten uit een eigen analyse van de paragraaf zijn tijdens de focusgroep aan de respondenten voorgelegd en bediscussieerd. Deze eigen analyse is te vinden in bijlage 2. Vervolgens konden docenten een aanvulling bieden op deze hoofdpunten. Op deze manier is er dieper ingegaan op de problemen in grote lijnen in plaats van op de details. Hiernaast is kort een door de uitgeverij geschreven stuk van de paragraaf over Brazilië, die is voorgelegd tijdens de interviews, besproken.

In eerste instantie zou in de focusgroep enkel dieper in worden gegaan op wat er aan lesmethodes moet veranderen om het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren en hoe docenten om moeten gaan met de lesmethodes. Uit de interviews blijkt echter dat het doel van dekolonisatie nog niet voor iedere respondent behapbaar is en dat het lastig is om uitspraken te doen over een ideale lespraktijk zonder het uiteindelijke doel goed voor ogen te hebben. Door een onderlinge discussie tussen de respondenten te bevorderen tijdens de focusgroep is het beeld dat de respondenten hebben bij het doel

van dekolonisatie besproken en gecombineerd. Vanuit deze discussie zijn concrete ideeën geformuleerd over stappen die volgens de respondenten genomen moeten worden om dit doel te bereiken.

4: Beschrijving respondenten

In onderstaande tabel worden de respondenten van de eerste zeven interviews omschreven. De respondenten hebben nummers gekregen en worden dus niet bij hun eigen naam genoemd. Ze hebben zelf aan mogen geven hoe ze beschreven willen worden in dit onderzoek.

Respondent	Beschrijving
Expert 1	Expert 1 is lerarenopleider aardrijkskunde aan een hogeschool in de randstad. Dit is haar derde jaar dat ze hier werkzaam is. Hiervoor heeft ze twee jaar dezelfde functie gehad bij een andere hogeschool. Binnen de hogeschool is ze onderdeel van een werkgroep die na de Black Lives Matter demonstraties is opgericht om te zorgen voor inclusief onderwijs. Voor haar functie bij de hogeschool heeft ze in totaal vijf jaar les gegeven op twee middelbare scholen. Ze heeft de bachelor 'Sociale geografie' en een aansluitende master gedaan en is via een traineeship opgeleid tot docent.
Expert 2	Expert 2 is hoogleraar aan een universiteit in Nederland op het gebied van geografie en development studies. In 2002 is hij naar Nederland gekomen om een master in demografie te doen. Hiervoor heeft hij antropologie gestudeerd in India. Na zijn master is hij eerst werkzaam geweest op een andere universiteit.
Expert 3	Expert 3 is eindredacteur van een grote lesmethode die gebruikt wordt binnen aardrijkskunde. Hiernaast is hij werkzaam als lerarenopleider bij een hogeschool. De respondent heeft sociale geografie gestudeerd en heeft daarna zijn lesbevoegdheid gehaald. Na afronding van zijn master heeft hij zeven jaar als aardrijkskundedocent in het voortgezet onderwijs gewerkt.
Expert 4	Expert 4 is lerarenopleider aan een hogeschool in de randstad. De respondent heeft de lerarenopleiding aan een hogeschool gedaan en is daarna een universitaire lerarenopleiding gaan doen. Hierna heeft hij een tijd als aardrijkskundedocent gewerkt in het voortgezet onderwijs, totdat hij naar het buitenland vertrok. Na zijn werkzaamheden in het buitenland is hij lerarenopleider geworden en heeft hij geschreven voor een aardrijkskunde lesmethode. Hierna heeft hij wederom een periode in het buitenland gewerkt. Inmiddels werkt hij alweer een aantal jaar als lerarenopleider. In totaal zit hij zo'n 25 jaar in het onderwijs.
Expert 5	Expert 5 is een phd kandidaat die onderzoek doet naar dekolonisatie. De respondent heeft een master gedaan in de sociologie en heeft daarna een phd plek gekregen.
Expert 6	Expert 6 is nu ongeveer 12 jaar onafhankelijk onderzoeker en ontwikkelaar van lesmaterialen over bijvoorbeeld slavernij. Oorspronkelijk is de respondent opgeleid als docent Nederlands en is toen geïnteresseerd geraakt in de relatie tussen taal en macht.
Expert 7	Expert 7 is lerarenopleider aan een universitaire opleiding en is aardrijkskundedocent in het voortgezet onderwijs in een grote stad. De respondent heeft opleidingen doorlopen in de richting van sociale geografie en politieke geografie. Een aantal jaar na afronding van

deze opleidingen is hij het onderwijs in gegaan. Na een paar jaar voor de klas te hebben gestaan is hij ook werkzaam geweest op verschillende universiteiten als lerarenopleider. Hij is sinds 2008 werkzaam in het onderwijs.

In onderstaande tabel worden de respondenten van de tweede ronde interviews omschreven.

Respondent	Beschrijving
Docent 1	Docent 1 is aardrijkskundedocente in een stad in de randstad. Dit doet ze twee jaar en hiervoor heeft ze twee jaar op een andere school gewerkt. Ze geeft les aan alle leerjaren op mavo en aan de onderbouw havo en vwo. Ze is al tien jaar bezig met onderwijs doordat ze eerst de opleiding tot onderwijsassistente heeft afgerond op het mbo. Ze is nu aan het afstuderen aan een tweedegraads lerarenopleiding op het hbo.
Docent 2	Docent 2 is een startende aardrijkskundedocent die aan de onderbouw van de havo lesgeeft op een school in de randstad. Hij heeft 'Sociale geografie' gestudeerd en een aansluitende master gedaan. Hierna heeft hij zijn eerstegraads lesbevoegdheid gehaald op een master. Omdat hij eerstegraads is, wil hij volgend jaar ook graag aan de bovenbouw les gaan geven.
Docent 3	Docent 3 is aardrijkskundedocent in het westen van Nederland en geeft les aan alle leerjaren van vmbo-tl en aan de onderbouw van havo. Hij geeft hier vijf jaar les en heeft hiervoor nog een paar jaar ergens anders lesgegeven. Hiervoor heeft hij een tweedegraads lerarenopleiding afgerond op een hogeschool.
Docent 4	Docent 4 is aardrijkskundedocent in de randstad en geeft afwisselend aan alle leerjaren les op havo en vwo. Hij is zeven jaar werkzaam als aardrijkskundedocent op deze school en is al een aantal jaar langer schrijver voor een aardrijkskunde lesmethode. Hiervoor heeft hij een bachelor in de sociale geografie doorlopen en een aansluitende master op het gebied van onderwijs gedaan aan de universiteit.
Expert 7	In de resultaten van de interviews met docenten worden uit het interview met expert 7 ook enkele relevante resultaten meegenomen, aangezien hij lerarenopleider én docent is.

5: Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten uit de interviews en de focusgroep beschreven. In de eerste paragraaf zal in worden gegaan op de resultaten uit de interviews met de experts en de docenten. In de tweede paragraaf worden de resultaten van de focusgroep besproken.

5.1 Resultaten interviews

In deze paragraaf zullen de resultaten besproken worden die nodig zijn voor de beantwoording van deelvraag 1 en 2 in de conclusie. Deze luiden als volgt: *Wat is de visie van verschillende experts op het gebied van onderwijs, geografie en/of dekolonisatie op de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs?* en *Wat is de visie van aardrijkskundedocenten op de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs?* Deze deelvragen zijn beantwoord aan de hand van de interviews met experts en docenten. De resultaten van de interviews zijn gecodeerd volgens de codeerschema's in bijlage 4 en 5.

5.1.1 Voorgelegde paragraaf

Tijdens de interviews is gestart met het bespreken van een paragraaf uit een lesmethode die de respondenten eerder per mail hebben ontvangen. In eerste instantie geven vier experts en twee docenten aan dat het schrijven van lesmethodes erg moeilijk is, maar dat er wel dingen moeten veranderen aan de manier waarop dit gedaan wordt. Wel zegt expert 3 als enige dat hij vindt dat de paragraaf een verbetering is ten opzichte van eerdere methodes en dat de schrijvers er aardig in geslaagd zijn om een evenwichtig beeld neer te zetten. Wel zou hij een aantal dingen veranderen, maar hij zegt dat hij als eindredacteur weet dat dit een erg lastig hoofdstuk is om een dekoloniaal beeld in neer te zetten.

Met name het taalgebruik is iets waar alle experts en drie docenten meteen over vallen. Expert 3 noemt als voorbeeld de problematische woorden 'stammen', 'pretos' en 'slaven', waarbij slaven volgens hem 'tot slaaf gemaakt' moet worden. De overige respondenten noemen ook allemaal een aantal woorden, waaronder 'mulat', 'blank' en 'gelen', zoals verwacht volgens de analyse in bijlage 1. Meerdere respondenten geven aan dat er te veel verkeerde woorden worden gebruikt om op te noemen. Docent 1 en 3 vallen echter nauwelijks over het taalgebruik en vinden het begrijpelijk voor leerlingen. Het zou kunnen dat ze hier als tweedegraads docent meer op letten, omdat ze aan de onderbouw lesgeven. De geïnterviewde eerstegraads docenten letten meer op de negatieve en stereotyperende aard van het taalgebruik in deze paragraaf.

Expert 5 snapt waarom de termen in de paragraaf zo worden gebruikt, aangezien het letterlijke vertalingen zijn uit de Braziliaanse context. Maar deze termen hebben volgens hem en expert 4 en 7 een hele andere connotatie in het Nederlands, waardoor je ze niet letterlijk kan vertalen. Docent 4 vindt het juist goed dat de Braziliaanse termen gebruikt worden en denkt dat je er niet aan ontkomt om de verschillende groepen duidelijk neer te zetten met de benamingen uit de landelijke gegevens. Wel vindt hij het belangrijk om aan leerlingen mee te geven waarom deze termen worden gebruikt

en waarom ze racistisch zijn. Volgens expert 6 moeten deze termen niet zo 'kritiekloos' aan leerlingen meegegeven worden maar moet er context bij gegeven worden of moet de terminologie anders. Wanneer deze termen niet worden gedeconstrueerd, reproduceer je 'ras' volgens expert 7. Het impliciete dan wel expliciete gebruik van 'ras' in de paragraaf is iets waar meer respondenten over vallen. Zo geeft expert 5 aan dat het niet duidelijk is dat 'ras' een sociaal construct is. Hiernaast valt het hem op dat er wel over raciale verschillen wordt gesproken, maar niet over 'racisme' maar over 'discriminatie'. Dit terwijl het specifiek gaat over discriminatie op basis van huidskleur, wat dus racisme is. Ook expert 1 geeft aan dat ze met het gebruik van 'etnische groepen' in de paragraaf eigenlijk 'rassen' beschrijven:

"Etniciteit wordt nu gebruikt omdat het iets correcter klinkt. Maar volgens mij heeft het hier nog dezelfde functie als het woord ras."

– Expert 1

Ook expert 7 geeft aan dat de paragraaf het doet lijken alsof etniciteit en 'ras' hetzelfde zijn. Zo worden de termen 'blank' en 'Afro-Braziliaan' door elkaar gebruikt, terwijl de ene term slaat op huidskleur en de andere op achtergrond.

Maar niet alleen het woordgebruik, ook de formulering van bepaalde zinnen kaarten enkele respondenten aan als problematisch en verhullend. Expert 6 kaart de zin "De Afro-Brazilianen voelen zich negatiever behandeld." aan, waarop ze zegt: "voelen of worden?" Dat is een belangrijk verschil. De zin "veel inheemsen kwamen om in oorlogen." is volgens expert 3 ook verhullend en degene die verantwoordelijk zijn voor deze oorlogen moeten volgens hem besproken worden. Ook de huidige ongelijkheid in Brazilië die uit de koloniale tijd voortkomt wordt volgens expert 1 te veel neergezet als 'natuurlijk verschijnsel'. Expert 6 en 7 vinden dat de oorzaak-gevolgrelaties die het heden verklaren aan de hand van het koloniale verleden ontbreken. Expert 5 en docent 2 en 4 geven als voorbeeld dat er wel gesproken wordt over een ongelijke toegang tot onderwijs en werk tussen de verschillende etnische groepen, maar dat er niet gezegd wordt waardoor dit komt en met welke koloniale processen dit samenhangt. Ondanks dat docent 1 en 3 niet per se over het taalgebruik vallen, vinden ze de paragraaf wel te zwart-wit en ontbreekt ook volgens hen het 'waarom' achter bepaalde uitspraken. Docent 1 vindt de paragraaf stereotyperend en vindt dat leerlingen hierdoor een vertekend beeld van Brazilië krijgen. Docent 3 zou graag de onderliggende laag van discriminatie en sociale ongelijkheid in de paragraaf willen zien. "Het is ook heel belangrijk om niet alleen te zien wat het probleem is, maar om ook te begrijpen wat het probleem is." Hij zou zelf de voorgeschiedenis erbij pakken en met leerlingen bespreken hoe dit nog in stand wordt gehouden

Over het beeldgebruik van de paragraaf vallen ook een aantal respondenten. Zo vinden expert 3 en 4 dat figuur 3.8 bijdraagt aan het stereotype beeld van de oorspronkelijke bevolking als 'traditionele stammen'. Expert 2 en docent 4 vinden dat er in het beeldgebruik in de paragraaf een typisch beeld van 'de ander' wordt neergezet. Hiernaast werkt de indeling in cirkeldiagrammen en categorieën volgens

expert 2 en 7 en docent 2 limiterend en generaliserend. Docent 2 zegt: *“Misschien voelen sommige mensen zich wel vier van de vijf categorieën.”*

Tot slot maken meerdere respondenten zich zorgen over wat deze paragraaf met de beeldvorming van leerlingen doet. Volgens expert 6 geef je leerlingen door deze paragraaf mee dat huidskleur het eerste is waarop je iemand ziet, *“maar het is de vraag of je dat altijd maar weer opnieuw wilt bevestigen.”* Het volledige verhaal van ongelijkheid in Brazilië wordt tekort gedaan doordat er veel belangrijke aspecten worden weggelaten, waardoor het beeld volgens haar te ver van de werkelijkheid af staat. Er komen onvoldoende verschillende perspectieven naar voren. Expert 2 en 7 vinden dat de generalisering in deze paragraaf te kort door de bocht en algemeen zijn, waardoor je een eenzijdig beeld creëert bij leerlingen. De laatste alinea, ‘stappen in de goede richting’ uit de besproken tekst, is volgens expert 7 vooral erg ethnocentrisch. Ook volgens expert 6 wordt Brazilië hier als hulpbehoevend land neergezet en lijkt het alsof de zogenaamde stappen in de goede richting door iemand van bovenaf zijn geregeld in plaats van dat onderdrukte mensen hiervoor strijden. Expert 1 merkt bij deze alinea het volgende op: *“Wat is goed? Wie bepaalt dat? Misschien dat sommige mensen of leerlingen dat wel helemaal niet goed vinden?”* Ze vindt het naar eigen zeggen fascinerend dat dit zo in boeken wordt opgeschreven.

5.1.2 Lesmethodes in het algemeen

Zeven respondenten kaarten het gebrek aan meerdere perspectieven in lesmethodes aan en alle respondenten vinden lesmethodes over het algemeen erg eurocentrisch. Zo bespreekt expert 2 het zorgwekkende beeld van het continent Afrika dat in lesmethodes wordt gegeven. Wanneer je het volgens hem bij Afrika niet hebt over wetenschappelijke innovatie en rijke mensen, is het beeld dat je meegeeft niet volledig. Ook expert 1 en 4 geven aan dat er in lesmethodes over landen wordt gepraat vanuit een westers perspectief en dat het ‘mainstream beeld’ over landen wordt bevestigd.

“Wij” bepalen vanuit het westen hoe we naar andere gebieden kijken. En daarin hebben die gebieden zelf eigenlijk vrij weinig te zeggen.”

– Expert 1

Expert 1 en 3 zouden graag meer aandacht willen voor verhalen over een bepaalde plek of onderwerp vanuit een niet-westers perspectief. Expert 1 noemt dat er in lesmethodes vaak een verhaaltje staat over het leven van een persoon in een gebied ergens op de wereld. Ze zou graag zien dat dit non-fictieve personen zijn die echt zelf hun verhaal doen, in plaats van dat een witte schrijver dit achter de computer opstelt. Ook expert 3 geeft aan dat het raar is dat hij als witte man en eindredacteur het verhaal vertelt over het leven op een bepaalde plek, terwijl hij niet degene is die dat verhaal moet vertellen. Ze spreken de personen uit die verhalen in de lesmethode niet echt, maar stellen een verhaal samen uit bronnen die ze vinden. Die personen zouden volgens expert 3 en 7 zelf aan het woord moeten komen en zelf moeten vertellen over hun levensloop. *“Daarmee worden het mensen in plaats van een studieobject.”*, aldus expert 3. Ook zorgt dit er volgens expert 7 voor dat leerlingen meer inlevingsvermogen

krijgen en laat het diversiteit zien. Dit voorkomt kort door de bocht generaliseringen, waarover expert 7 viel in de besproken paragraaf. Zo voorkom je ook dat leerlingen een eenzijdig beeld uit de lesmethode klakkeloos overnemen, aangezien het boek volgens docent 1 voor leerlingen ‘de waarheid’ is. Maar niet alleen leerlingen gaan er vanuit dat het boek de waarheid weerspiegelt, ook volgens docent 4 gaan docenten er vanuit dat de inhoud van de lesmethode goed en volledig is. Hij vindt dat je, ondanks dat je als docent de taak hebt om het lesmateriaal aan te vullen, wel moet kunnen vertrouwen op een methode. Dit kan nu niet altijd. Hij snapt, als auteur van een lesmethode, dat er beperkte ruimte is om context te geven bij bepaalde onderwerpen, maar vindt dit geen excuus om het niet te doen.

Naast het gebrek aan meerdere perspectieven, zijn lesmethodes volgens expert 3 ook niet inclusief genoeg. Iedere leerling moet zich volgens hem kunnen herkennen in het lesboek. Veel auteurs zijn zich er echter nog niet van bewust dat niet alle leerlingen dezelfde achtergrond hebben als zichzelf. *“Dus als eindredacteur heb ik vaak een rode pen moeten halen door zinnen als: wij eten boerenkool maar in Mali eten ze dit.”* Ook is het voor leerlingen die thuis minder in aanraking komen met Nederlands volgens hem lastig om het huidige en vaak gedateerde taalgebruik in lesmethodes te snappen. Bijvoorbeeld wanneer er een uitdrukking in een vraag wordt gebruikt waarmee je echt moet zijn opgegroeid. Ook expert 1 geeft tijdens de focusgroep aan dat zij zich vroeger als leerling vaak niet herkende in het beeld dat in lesmethodes werd geschetst en dat dit erg frustrerend is voor leerlingen. Dit wordt verder besproken bij de resultaten van de focusgroep.

Tot slot wordt het thema ‘arm en rijk’ en het onderwerp ‘migratie’ door de respondenten aangemerkt als problematisch en koloniaal. Expert 3 vindt het goed om ongelijkheid tussen arm en rijk te bespreken binnen aardrijkskunde, maar het moet geen eenzijdig beeld geven.

“Het beeld dat achterblijft is toch van hé, er is een rijke wereld waar alles dik voor elkaar is en er is een wereld waar de mensen arm zijn en achterblijven.”

– Expert 3

Docent 2 vindt concepten als ontwikkeling en centrum-periferie ‘verschrikkelijk’ en docent 4 vindt de benaming ‘arm en rijk’ niet meer passen bij het huidige wereldbeeld en erg eurocentrisch. Naast dat de indeling van de wereld in arm en rijk een simplistisch beeld geeft, wordt de indeling bijna als een soort verschijnsel besproken. Expert 1 vindt bijvoorbeeld dat er bij het kijken naar verhoudingen tussen landen veel meer nadruk op de koloniale tijd en hoe dit nu nog doorwerkt moet komen. *“Het ligt echt ten grondslag aan ontwikkelingstheorieën, aan verhoudingen tussen arm en rijk mondiaal, maar ook lokaal.”* Ook het onderwerp migratie wordt momenteel eenzijdig behandeld in lesmethodes volgens expert 3 en docent 1 en 2. Volgens expert 3 wordt er in de methodes een beeld gecreëerd waarin massa’s migranten uit Afrika naar Europa komen, terwijl er bijvoorbeeld nooit over internationale studenten geschreven wordt. Het gaat volgens hem te weinig over noord-noord migratie en zuid-zuid migratie. Het beeld dat nu wordt neergezet is dat migratie altijd problematisch is. Hiernaast geeft

docent 1 aan dat zij door haar leerlingen als gastarbeider of als iemand die voor gezinshereniging naar Nederland is gekomen wordt gezien, omdat dit het stereotype beeld is dat ze meekrijgen uit lesmethodes. Docent 1 is echter in Nederland geboren en heeft twee Turkse ouders die naar Nederland zijn geëmigreerd. Tot slot vinden twee docenten het lastig om hoofdstukken die over een specifiek land gaan te behandelen, aangezien stereotypes hierin het heersende beeld over die landen versterken.

5.1.3 Visie dekolonisatie aardrijkskundeonderwijs

De docenten hebben een minder duidelijk beeld bij dekolonisatie dan de experts. Desondanks geven alle docenten aan dat er meerdere perspectieven verwerkt moeten worden in het aardrijkskundeonderwijs en dat het minder eurocentrisch moet worden. Volgens docent 3 moeten we *“niet vanuit ons privilege, als witte Europeanen, naar een land als Nigeria gaan kijken, van jullie land is een rotzooi.”* Volgens expert 1 vinden veel docenten dit onderwerp alleen relevant wanneer je een diverse leerlingenpopulatie hebt. Maar dekolonisatie is van belang voor het vormgeven van het wereldbeeld van iedere leerling. Het ‘waarom’ van dekolonisatie moet dus duidelijk worden gemaakt aan docenten. Het wereldbeeld van leerlingen kan niet ontwikkeld zijn wanneer ze de koloniale oorsprong van bepaalde beelden niet kennen. Expert 2 kaart aan dat het belangrijk is dat leerlingen zich bewust worden van hoe en door wie kennis gecreëerd wordt. Docent 1 vindt het ook belangrijk om leerlingen te trainen in het aannemen van een kritische houding en het innemen van verschillende invalshoeken wanneer ze een fenomeen bestuderen.

Volgens vier respondenten is het belangrijk om duidelijk te maken aan leerlingen dat kolonialisme ten grondslag ligt aan het vak aardrijkskunde. Door de koloniale wortels van aardrijkskunde is het volgens expert 3 lastig om verschillende perspectieven in het vak te verwerken. Expert 5 vraagt zich zelfs af of een vak dat oorspronkelijk een koloniaal instrument is, wel gedekoloniseerd kan worden. Volgens hem moet de focus meer liggen op hoe onderwijs wordt gegeven. Wel denkt expert 2 dat hier verandering in mogelijk is, ondanks de koloniale wortels van het vak. Binnen aardrijkskunde gaat het volgens hem nu heel erg over hoe er vanuit Nederland naar de wereld wordt gekeken. Het zou eigenlijk ook andersom moeten gebeuren: *“How do others look at us? What does a person in Kenia think about us, in the Netherlands?”*. Meenemen hoe andere landen naar Nederland kijken, biedt een hele nieuwe dimensie en geeft ze andere perspectieven door bijvoorbeeld tegen leerlingen te zeggen: *“Go look for an alternative history about the Netherlands, how would someone else talk about the Netherlands? That may also change their perspective.”*

Docent 2 is, samen met expert 7, als docent het meest met dekolonisatie bezig, maar zou graag meer leren over dekoloniale manieren van lesgeven in plaats van alleen over dekolonisatie van taalgebruik en kennis. Hij vindt het bijvoorbeeld nog erg lastig om cultureel responsief les te geven. Ook expert 7 is veel met dekolonisatie bezig. Maar doordat dekolonisatie zo breed is, vindt hij het lastig om er grip op te krijgen en te bedenken hoe dit het beste aangepakt kan worden. Hier is verder op ingegaan tijdens de focusgroep.

5.1.4 Bewustwording

Expert 3 geeft aan dat veel docenten zich nauwelijks bewust zijn van het eurocentrische perspectief van het aardrijkskundeonderwijs. Toch ziet hij dit bewustzijn steeds meer ontstaan, bijvoorbeeld omdat hij weet dat lesmethodes vaak kritiek ontvangen vanuit docenten over het eurocentrisme in het boek. Expert 7 geeft aan dat we aan het begin staan van de fase van bewustwording. Binnen geschiedenis is deze bewustwording en het belang dat gehecht wordt aan dekolonisatie er volgens hem en expert 1 al veel meer. Ook erkent expert 1 dat dit bewustzijn er bij haar nog onvoldoende is. *“Wij zijn allemaal vrij eurocentrisch onderwezen, en je onderwijst over wat je kent natuurlijk.”* Zo wordt eurocentrisme binnen aardrijkskunde in stand gehouden. Ook expert 7 geeft aan dat er bewustwording moet ontstaan over het feit dat de denkwijze van docenten is voortgekomen uit hun onderwijs en levensloop. Dekolonisatie vergt volgens expert 2 een verhoogde mate van bewustzijn en zelfreflectie. Docenten moeten zich realiseren dat hun leven en hun positie voortkomen uit processen uit het verleden die nu nog doorwerken. Wanneer het bijvoorbeeld gaat over slavernij, gaat het altijd om ‘andere’ mensen, terwijl docenten en leerlingen zichzelf in dit proces moeten situeren. Volgens expert 2 kan bewustzijn gecreëerd worden door open discussies aan te gaan over de (koloniale) geschiedenis en wat dit betekent voor verschillende mensen. Ook moeten discussies niet afgedaan worden als een eenmalige discussie of als een proces met een einde. *“It is not something that, okay I acknowledge it and it stops, it is an ongoing process.”* Expert 1 geeft aan dat het gesprek hierover en het gesprek over de motivatie achter dekolonisatie gestart moet worden om draagvlak te creëren onder docenten. Ook moeten docenten zich volgens expert 3 bewust worden van het feit dat ze niet neutraal zijn en dat je goed na moet denken over wat voor gevolgen dit heeft voor je lessen. Volgens expert 2 en 5 zijn docenten zich niet bewust van de invloed van hun eigen identiteit en perspectief op hun lespraktijk. De geïnterviewde docenten zeggen hier echter wel rekening mee te houden. Zo vindt docent 2 dat hij als witte man niet altijd de aangewezen persoon is om bepaalde onderwerpen uit te leggen. Hij laat dan bijvoorbeeld filmpjes zien waarin iemand van kleur een ander perspectief laat zien. Docent 1 gebruikt haar Turkse identiteit en perspectief om leerlingen een minder eenzijdig beeld dan in het boek staat mee te geven over personen met een Turkse achtergrond.

5.1.5 Lespraktijk

Wanneer er in de interviews wordt gevraagd naar wat er aan de lespraktijk moet veranderen om het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren, hebben veel respondenten hier moeite mee. Ze zijn zelf namelijk ook nog niet zeker over hoe dit aangepakt moet worden in de les. Volgens expert 3 is het belangrijk om als docent na te denken over wanneer het wel en niet slim is om je eigen visie naar voren te laten komen. Expert 1 denkt dat het belangrijk is om bij bepaalde onderwerpen weg te blijven van stempels als ‘goed’ of ‘fout’, bijvoorbeeld bij de alinea ‘stappen in de goede richting’ uit de voorgelegde paragraaf. Expert 7 is momenteel een praktische opdracht aan het ontwerpen waarin hij een hoofdstuk uit een lesmethode dat over een specifiek land gaat, gaat herschrijven met een vwo 3 klas. Hij vestigt hierbij aandacht op vragen als: *“Wie is er aan bod? Wie is er niet aan bod? Wat zit hier eigenlijk achter?”* Docent 2 en 4 focussen in hun lessen met name op taalgebruik. Zo bespreekt docent 2 de herkomst

van bepaalde termen uit het boek wanneer dit nodig is. Docent 4 geeft aan dit nog wel lastig te vinden, aangezien hij zelf ook niet goed weet hoe je bijvoorbeeld een Nederlander met een migratieachtergrond moet noemen.

5.1.6 Obstakels

In de interviews zijn veel obstakels naar voren gekomen rondom het dekoloniseren van het aardrijkskundeonderwijs. Deze worden in de volgende alinea's besproken.

Competentie

Competentie en het gevoel van competentie onder docenten is een groot obstakel volgens de experts. Aan de ene kant denken vier experts dat veel docenten zich niet competent genoeg voelen om in hun lessen aan de slag te gaan met dekolonisatie, terwijl ze dit vaak wel zijn. Aan de andere kant denken expert 3 en 5 dat er ook docenten zijn die zich wel competent voelen om dit te doen, maar dat niet zijn. Beide gevallen zijn niet wenselijk en de competentie van docenten hierin moet dan ook verhoogd worden. Docenten moeten ook meer vertrouwen krijgen in hun competentie. Welke competenties nu echt nodig zijn om aardrijkskundelessen te dekoloniseren, is nog onduidelijk voor de respondenten. Ze zien wel hoe iets niet moet, maar vinden het lastig om te zeggen hoe het dan wel moet.

Docenten willen lastige gesprekken in de klas volgens expert 1 het liefste niet aan gaan. *"Omdat ze bang zijn dat ze het verkeerde zeggen, omdat ze niet willen dat er gekke situaties in de klas ontstaan."* Zelf geeft ze aan dat ze dit snapt, omdat ze dat zelf ook erg lastig vindt. Ook expert 7 geeft aan dat hij zich niet altijd competent voelt, omdat hij zich er van bewust is dat hij niet alles over dit onderwerp weet en dat hij het niet altijd doorheeft wanneer een onderwerp nuance nodig heeft.

"Soms denk ik oké, hoe ga ik dit aanpakken? Ik weet het even niet zo goed, weet je wat, ik ga het volgend jaar doen."

– Expert 7

Expert 4 geeft aan dat hij een gebrek aan gevoel van competentie bij veel docenten ziet, en dat dit gevoel zich bij hem ook heeft moeten ontwikkelen. Hij denkt dat een algemeen naslagwerk waarin concepten op een dekoloniale manier worden uitgelegd en waarin werkvormen staan bij zou kunnen dragen aan minder handelingsverlegenheid onder docenten. Ook kan de lerarenopleiding en voorlichting hier een rol in spelen. Docent 2 zou minder handelingsverlegenheid ervaren wanneer hij zeker zou weten dat hij kan terugvallen op een lesmethode die dekoloniaal is. Wel voelt hij zich competent genoeg om dieper in te gaan op onderwerpen die komen kijken bij dekolonisatie. Opvallend genoeg voelen de overige drie docenten, die minder bezig zijn met het onderwerp dan expert 7 en docent 2, zich allemaal competent genoeg. Docent 1 denkt dat haar gevoel van competentie binnen dit onderwerp voortkomt uit het feit dat ze geen witte Nederlander is. Ze kan zich hierdoor goed inleven in verschillende perspectieven. Wel hoort ze van witte collega's dat zij zich minder competent voelen op dit vlak. Docent 4 voelt zich ook competent genoeg en vraagt hulp aan collega's wanneer dit bij een bepaald onderwerp niet zo is. Hij durft echter

niet in iedere klas de discussie over bijvoorbeeld racisme aan te gaan, omdat de klassenband hiervoor erg goed moet zijn.

Tijd

Expert 1, 2 en 3 geven aan dat tijd voor veel docenten een obstakel is, maar dit mag volgens expert 1 en 2 geen excuus zijn om geen aandacht aan dit onderwerp te besteden. Ook volgens expert 7 zijn er zeker docenten die zien dat er iets niet klopt aan bepaalde lesstof, *“maar goed ik moet nog zes lessen voorbereiden voor morgen.”* Hierom wordt er volgens hem niet echt uitgebreid aandacht besteed aan het toepassen van dekolonisatie door docenten. Docent 4 vindt tijd zelfs het grootste obstakel bij het dekoloniseren van zijn lessen. In de onderbouw maakt hij door tijdsgebrek vaak keuzes op basis van persoonlijke interesse, in de bovenbouw doet hij dit op basis van het eindexamen. Hierom moet dekolonisatie volgens hem in de eindtermen verwerkt worden. Docent 3 vindt tijd ook een obstakel, maar vindt dit soort onderwerpen zo'n belangrijk onderdeel van aardrijkskunde dat hij er tijd voor maakt. *“Wil je het curriculum er doorheen jassen, of wil je een denkwijze meegeven waar ze de rest van hun leven iets aan hebben?”* Expert 7 denkt er ook zo over. Ook worden paragrafen volgens expert 7 soms overgeslagen uit tijdgebrek, bijvoorbeeld een paragraaf die gaat over beeldvorming. Een oplossing hiervoor is door beeldvorming in iedere paragraaf terug te laten komen, in plaats van enkel bij een startparagraaf.

Leidende documenten

Een obstakel dat samenhangt met tijd, is volgens vier experts en alle docenten het gebrek aan aandacht voor dekolonisatie in leidende documenten zoals het curriculum en de kerndoelen. Veel docenten zeggen volgens expert 3 dat ze geen tijd hebben om met dit onderwerp bezig te zijn, omdat ze het curriculum moeten volgen. Expert 1, 3 en 7 geven aan dat docenten pas met dit onderwerp aan de slag gaan wanneer er in het curriculum en in de eindexamentermen expliciet aandacht is voor dit onderwerp. Docent 1 merkt dat het nu lastig is om in de les van het boek af te wijken of meer context te geven. Leerlingen vinden het vaak wel interessant om iets te bespreken wat niet in het boek staat, maar het kan ook verwarrend werken als ze horen dat dit niet belangrijk is voor hun toets of eindexamen. Dichter bij het eindexamen ligt de focus daar zo erg op dat ze weerstand krijgt vanuit leerlingen als ze van de examenstof afwijkt.

“Vandaar dat ik ook bijvoorbeeld bij mijn 4 mavo klas niet veel meer vertel dan in het boek staat. En dat vind ik heel jammer.”

– Docent 1

Docent 1 vindt het curriculum dan ook de belangrijkste rol hebben om een dekolonisatieproces in gang te zetten. Hier moeten de methodes en de docent volgens haar en expert 3 namelijk aan voldoen. Expert 7 geeft aan dat het opnemen van beeldvorming in het curriculum ook al een positief effect heeft gehad, al is het nu nog teveel een los onderdeel in plaats van een rode draad door alles heen. Docent 4 is hierdoor bijvoorbeeld meer aandacht gaan besteden aan beeldvorming, terwijl hij al

wel langer een grote interesse heeft in dit onderwerp. Expert 4 geeft aan dat er ook meer aandacht voor dekolonisatie moet komen in dit soort documenten, maar hij twijfelt of het letterlijk over dekolonisatie moet gaan hierin. Wanneer het meer gaat over de processen die bijdragen aan dekolonisatie, zoals het blootleggen van oorzaken van bijvoorbeeld sociale ongelijkheid, kan dit volgens expert 4 weerstand vanuit docenten voorkomen en maakt dat het onderwerp concreter.

5.1.7 Lerarenopleiding

Lerarenopleidingen kunnen een belangrijke rol spelen bij het dekoloniseren van het onderwijs. Alle docenten geven aan dat ze het fijn hadden gevonden als er op de lerarenopleiding aandacht was geweest voor onderwerpen die bij een dekolonisatieproces komen kijken. Docent 2 geeft aan dat het niet voldoende is om het alleen te noemen, maar dat het een constante door het onderwijs heen moet worden. Geen enkele opleiding van de vier geïnterviewde lerarenopleiders is al actief met dekolonisatie bezig, maar naar eigen zeggen wel met inclusiviteit in het onderwijs. Op de opleiding van expert 1 is een werkgroep bezig met inclusiviteit in de breedste zin, waar dekolonisatie volgens haar ook onder valt. Ze zijn nu vooral bezig met wat ze precies willen doen en met het onderzoeken van hun blinde vlekken. Omdat ze volgens haar binnen de werkgroep allemaal een witte en eurocentrische bril op hebben, zouden ze ook graag een expert willen die hen hierbij helpt. Expert 3 zou graag zien dat het docententeam, en de redactie van zijn lesmethode, minder wit wordt en dat er op zijn lerarenopleiding echt actie ondernomen wordt op het gebied van inclusiviteit. Ze zitten nu nog in de verkennende fase. Volgens expert 3 en 4 spelen stages een grote rol in het creëren van bewustzijn over onderwerpen die bij dekolonisatie komen kijken. Wanneer je stage loopt op slechts één school, krijg je volgens expert 3 een beperkt beeld over wat onderwijs is, "*maar ook van wie kinderen zijn en wat er in hun wereldbeeld zit.*" Docent 1 vindt echter dat ze op haar lerarenopleiding niet gestimuleerd is om op meerdere scholen stage te lopen. Ze worden juist aangespoord om op dezelfde school te blijven omdat het zo lastig is om een stageschool te vinden. Verandering hierin zou goed zijn volgens haar. Ze zegt zelf namelijk blij te zijn dat ze stage heeft gelopen op een school met een diverse leerlingenpopulatie en dat ze nu op een 'witte school' werkt. Ze heeft veel geleerd door deze verschillende ervaringen.

5.1.8 Hoe nu verder?

Volgens expert 2 is het belangrijk om concrete stappen te gaan formuleren om het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren. We moeten in kaart brengen "*what do we actually do with it, how do we present it, what are the concrete actions we have to take.*" Sommige acties zullen volgens hem wel werken, en andere niet. Maar dit is volgens hem niet erg, zolang je het maar probeert. Dit is volgens hem een angst die bij veel mensen heerst. Expert 2 stelt voor om een groep op te zetten waarin docenten samen concrete stappen gaan formuleren. Er is volgens hem een 'safe space' nodig om over dit onderwerp te praten. Expert 1 en 7 en docent 2 hebben hier ook behoefte aan. Volgens twee experts is de rol van de docent binnen dekolonisatie belangrijk, omdat zij een grote invloed hebben op het wereldbeeld van leerlingen. Maar docenten zijn niet de hoofdverantwoordelijken voor dit proces, de verantwoordelijkheid ligt ook

bij instanties zoals het KNAG, het curriculum en bij lesmethodes. Docent 2 zou dan ook willen dat het KNAG een grotere rol gaat spelen in een dekolonisatieproces.

5.2 Resultaten focusgroep

In deze paragraaf zullen de resultaten besproken worden die nodig zijn voor het beantwoorden van deelvraag 3 en 4 in de conclusie. Deze luiden als volgt: *Wat moet er veranderen aan huidige lesmethodes om een stap te maken in het dekoloniseren van het aardrijkskundeonderwijs?* en *Wat is het doel van de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs volgens lerarenopleiders en docenten en hoe kunnen we dit doel bereiken?* Deze deelvragen zijn beantwoord aan de hand van de focusgroep. De respondenten die deel hebben genomen aan de focusgroep zijn expert 1, expert 7 en docent 2. De resultaten van de focusgroep zijn gecodeerd volgens het codeerschema in bijlage 6.

5.2.1 Voorgelegde paragraaf

In de focusgroep is een paragraaf uit het thema 'arm en rijk' besproken. De respondenten komen zelf met vergelijkbare hoofdpunten als uit de analyse voorafgaand aan de focusgroep naar voren zijn gekomen. Deze hoofdpunten zijn hiernaast te zien. Expert 7 geeft aan dat het centrum-periferie model machtsongelijkheid laat zien, maar dat er niet wordt uitgelegd waar dit vandaan komt. *"En vaak verliezen ze zich dan in kenmerken van die landen, dus dan gaat het om bevolkingssamenstelling in werkgelegenheid of verstedelijking ofzo. Dat zijn natuurlijk allemaal gevolgen van andere dingen."* Het moet er meer over gaan dat centrum-periferie verhoudingen voortkomen uit een koloniaal verleden. Naast het feit dat de wereld veel complexer is geworden dan centrum-periferie, ligt hier het grootste probleem volgens expert 7. Het zou nog gebruikt kunnen worden om bijvoorbeeld juist die machtsverhoudingen te kunnen laten zien, maar momenteel wordt het niet op een relevante manier gebruikt. Ook volgens expert 1 is het concept zelf best bruikbaar, maar niet op deze manier. Naast centrum-periferie vallen de respondenten over de manier waarop de human development index (hdi) wordt gebruikt. Expert 1 vindt de hdi een beter middel dan het bnp, omdat het verschillende indicatoren gebruikt. Maar volgens haar zou er ook aandacht besteed moeten worden aan wie de hdi heeft bedacht en vanuit welk perspectief dit is gedaan. Docent 2 heeft er moeite mee dat een land dat goed scoort op alle indicatoren wordt neergezet als een goed land. *"Terwijl je misschien ook dan wel het meeste hebt bijgedragen aan uitbuiting of klimaatverandering."* Tot slot vallen de respondenten erover dat de 'negatieve factoren' in een land alleen bij India naar voren komen. Docent 2 geeft de zin "bij een vergelijking van Groot-Brittannië en India blijkt dat India op alle

HOOFDPUNTEN

In de paragraaf wordt een westerse maatstaf gebruikt, bijvoorbeeld in het concept 'ontwikkelingslanden' en 'periferie-centrum'. Dit maakt de paragraaf erg ethnocentrisch

Oorzaken van besproken verschijnselen ontbreken veelal. Verschijnselen worden vaak neergezet als iets 'natuurlijks' in plaats van als een fenomeen met onderliggende factoren en processen

fronten minder ontwikkeld is dan Groot-Brittannië.” als voorbeeld. Hij zegt dat er nergens wordt genoemd dat India een kolonie was van Groot-Brittannië en dat hieruit een onafhankelijkheidsrelatie is ontstaan. Ook expert 1 geeft aan dat het enkel bij India over sociale ongelijkheid gaat. Als voorbeeld noemt ze de alinea waarin het kort gaat over discriminatie op basis van bijvoorbeeld kaste in India:

“Als ik dat lees, dan denk ik ehh sorry hoor maar in Groot-Brittannië is er ook sprake van racisme of discriminatie, dus hoezo wordt dat dan niet genoemd?”

– Expert 1

5.2.2 Lesmethodes

Volgens expert 1 moeten teksten in lesmethodes fundamenteel anders geschreven worden. De schrijvers en de redactie moeten zich bewust worden van hun eigen machtspositie zodat ze hun taalgebruik aan kunnen passen. Een kadertekst of een aparte paragraaf over dit onderwerp is niet voldoende. Hier sluiten de andere twee respondenten zich bij aan. Hij noemt als voorbeeld dat het bij het hoofdstuk Brazilië in de methode BuiteNLand in de eerste paragraaf gaat over beeldvorming, maar dat ze de paragraaf erna beginnen over het n-woord en dat ze kaarten gebruiken waarbij ze het land indelen op huidskleur. *“Het is ook een beetje, practice what you preach.”* Volgens expert 1 hebben de schrijvers van de lesmethode waarschijnlijk zelf ook onderwijs gehad vanuit een westers perspectief. Hierdoor weten ze niet hoe onvolledig het beeld is dat ze neerzetten. Om lesmethodes op dit aspect te verbeteren, moet dan ook een expert ingezet worden. Verder vindt ze het onzin dat er te weinig ruimte zou zijn in lesmethodes om ze te dekoloniseren en meer context te bieden. De huidige indeling en tekst is namelijk *“ook maar ooit opgeschreven door iemand, dus waarom zou je het niet kunnen herschrijven?”* Een van de grootste problemen die aangepakt moet worden bij lesmethodes is het ontbreken van achterliggende (koloniale) processen van bepaalde verschijnselen waardoor leerlingen een simplistisch wereldbeeld krijgen. Hiernaast moeten ethnocentrische waardeoordelen verdwijnen of meer context krijgen. Een problematisch concept binnen lesmethodes is ontwikkeling. Het woord zelf impliceert op zich geen waardeoordeel, want iets kan zich zowel positief als negatief ontwikkelen. Ook volgens expert 1 is het woord neutraal en zit er geen norm aan, maar zodra je het gaat hebben over ontwikkelingslanden en ontwikkelde landen geef je er een normering aan. Expert 7 vindt het voordeel van het concept dat het een machtsrelatie laat zien. Ontwikkeling in het ene land heeft onderontwikkeling in het andere land nodig. Maar wanneer onderontwikkeling bijvoorbeeld niet wordt gelinkt aan een afhankelijkheidsrelatie, wordt de machtsrelatie een natuurlijk gegeven. Volgens expert 1 mag er echt wel gezegd worden dat het ene land minder ontwikkeld is dan het andere volgens een bepaald perspectief. Maar hier moet wel uitleg en context bij gegeven worden. Ook vinden de respondenten termen als ‘ontwikkelingslanden’ achterhaald, het impliceert een tweedeling en doet geen recht aan de huidige complexiteit in de wereld.

5.2.3 Taalgebruik

Zoals uit de interviews blijkt, vallen veel respondenten over het taalgebruik in lesmethodes. In de focusgroep is besproken dat bepaald taalgebruik vermeden moet worden en dat er goed nagedacht moet worden over wanneer bepaald taalgebruik wel en niet noodzakelijk is. Wanneer er bepaald taalgebruik in een tekst staat, bijvoorbeeld niet-westers, moet het volgens expert 1 wel een nuttige functie hebben en niet leiden tot stereotypering. Hiernaast moet niet de indruk bestaan dat het aardrijkskundeonderwijs met het aanpassen van het taalgebruik al gedekoloniseerd is. Tijdens de focusgroep is een herschreven stuk tekst uit de in de interviews besproken paragraaf over Brazilië voorgelegd. Dit stuk tekst is ontvangen van de uitgeverij en is herschreven om het taalgebruik aan te passen. Naast dat bepaalde termen, zoals 'mulatten', nog steeds in het stuk tekst staan, vinden de respondenten dat er te weinig is veranderd. Er zijn enkel wat termen vervangen, maar bepaalde verschijnselen worden volgens expert 1 nog steeds gebracht als feit en er wordt geen context bij gegeven. Ze hopen dan ook dat dit een eerste verkenning is van de problemen in de paragraaf en dat de paragraaf op grotere lijnen herschreven wordt. Het inhuren van een expert is hiervoor aan te raden.

5.2.4 Doel dekolonisatie

Omdat veel respondenten in de interviews aangeven dat ze het lastig vinden om te bepalen wat dekolonisatie nou echt is en wat het doel ervan is, is hier tijdens de focusgroep dieper op in gegaan. Omdat het concept zo diffuus en allesomvattend is, kunnen de respondenten alle drie geen direct antwoord geven op wat dekolonisatie is en wat het doel er van is. Wel zijn de ideeën die ze hierover hebben besproken. Maar de respondenten zijn zich er van bewust dat de definitie en het doel per persoon kan verschillen en dat er niet één antwoord is.

Expert 7 vindt het belangrijk dat de machtsrelaties die binnen aardrijkskunde beschreven worden doorgrond worden. Maar leerlingen en docenten moeten zich ook bewust worden van de machtsrelaties waaruit de kennis binnen aardrijkskunde voortkomt. Het is belangrijk om na te denken over hoe machtsrelaties binnen het aardrijkskundeonderwijs in stand worden gehouden en worden doorgegeven, bijvoorbeeld de machtsrelaties tussen rijk en arm en tussen ontwikkeld en niet-ontwikkeld. Bepaald taalgebruik, dichotomieën en 'othering' in lesboeken is volgens hem een uitkomst van machtsrelaties, "*dat komt namelijk voort uit het feit dat jij de macht hebt dat jij iemand anders iets kan noemen en dat diegene dat niet zelf kan.*" Ook moeten docenten en leerlingen zich bewust worden van de koloniale oorsprong van het vak aardrijkskunde. Hier moet in de les aandacht aan besteed worden volgens hem. Expert 1 sluit zich erbij aan dat een doel van dekolonisatie bewustwording van onderliggende machtsrelaties is. Naast machtsrelaties die aan kennis ten grondslag liggen, is het volgens haar ook belangrijk om de machtsverhouding tussen leerling en docent aan te kaarten. De meeste leerlingen gaan er volgens haar namelijk vanuit dat de docent en het lesboek altijd gelijk hebben, zoals docent 1 in de interviews ook al aankaartte. Uit eigen ervaring weet ze dat leerlingen afhaken wanneer ze zich niet herkennen in de kennis die ze meekrijgen bij aardrijkskunde. Als leerling was ze vroeger ook in de veronderstelling dat docenten het wel beter wisten wanneer zij zich

niet herkende in de beelden die bij aardrijkskunde werden meegegeven. Deze aanname onder leerlingen moet aan de kaak gesteld worden en docenten moeten zich ervan bewust zijn dat ze veel macht hebben over de volgende generatie. *“Het is een hele mooie positie als docent, dat je ze wat kan meegeven. Maar daarin moet je wel heel voorzichtig zijn. Daarom zou ik hier echt wel iets aan willen veranderen.”* Expert 7 zegt ook dat hij regelmatig bij leerlingen ziet dat ze hun echte wereld niet terug zien bij aardrijkskunde.

Volgens docent 2 is het doel van dekolonisatie voornamelijk om leerlingen een zo juist en breed mogelijk wereldbeeld mee te geven. Niet alleen in de bovenbouw is dit belangrijk, juist in de eerste klas is het belangrijk om hier over na te denken, aangezien ze dingen leren over plekken waar ze nog nooit van gehoord hebben. Als je dan een beeld meegeeft dat niet klopt of niet volledig is, is het moeilijk om dat beeld te veranderen. Expert 7 sluit zich hierbij aan en vindt dat er nu een zodanig eenzijdig wereldbeeld mee wordt gegeven binnen aardrijkskunde, dat het bijna een parodie wordt die ver af staat van de werkelijkheid. Er moet meer context gegeven worden bij bepaalde termen en onderwerpen. Expert 1 vindt dat er beter nagedacht moet worden over wat we leerlingen meegeven en wat we hiermee willen bereiken. Want waarom is het bijvoorbeeld zinvol om leerlingen een indeling te geven van groepen in een land op basis van huidskleur of etniciteit?

Tot slot is een belangrijk doel volgens expert 1 dat leerlingen en docenten de ‘westerse en superieure bril’ afzetten. Ideeën als ‘de ontwikkelde mens’ tegenover de ‘onbeschaafde culturen’ moeten uit het vak verdwijnen. De literatuur waarop het vak gebaseerd is, is erg westers. Docenten denken vaak dat ze neutraal zijn en niet door een westerse bril kijken, maar dit is niet zo en ze moeten dan ook reflecteren op hun identiteit en hoe deze zich verhoudt tot een ander.

5.2.5 Te ondernemen stappen

Uit de interviews zijn de behoeftes rondom de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs van de respondenten naar voren gekomen. Hier is in de focusgroep verder over gesproken en er zijn stappen besproken die volgens de deelnemers aan de focusgroep ondernomen moeten worden om het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren. Wel is het volgens de respondenten zo dat deze stappen niet opeenvolgend plaats moeten vinden, maar grotendeels gelijktijdig ondernomen moeten worden.

Discussie starten

Om meer draagvlak te creëren binnen de gemeenschap van het aardrijkskundeonderwijs, moet de discussie rondom dekolonisatie gestart worden. Expert 7 heeft behoefte aan een breder debat binnen aardrijkskunde. Er hoeft volgens hem niet één definitie te zijn en er hoeft niet één probleem gedekt te worden. Er moeten heel veel verschillende problemen opgelost worden die je kunt groeperen binnen dekolonisatie. Wanneer er gewacht wordt met het starten van deze discussie doordat degene die de discussie willen starten nog niet voldoende kennis denken te hebben, komt dekolonisatie nooit van de grond. Expert 7 geeft aan zelf nog zoveel blinde

vlekken te hebben, dat meer kennis opdoen en bewustzijn creëren nooit stopt. Daarom moet de discussie al gestart worden. Expert 1 geeft aan dat een klein groepje mensen, zoals deze focusgroep, de discussie moet aanzwengelen en dat daaruit meerdere gesprekken met verschillende mensen voort gaan komen. Ook hoeft deze groep volgens docent 2 niet het antwoord te hebben op alle vragen rondom dekolonisatie en moet dit groepje ook aangeven dat ze niet alles weten. Bij deze druk komt namelijk weer handelingsverlegenheid kijken volgens hem. Het gesprek starten levert misschien nieuwe contacten op binnen de aardrijkskundewereld die hier al langer mee bezig zijn en er andere kennis over hebben of zelf al werkvormen hebben uitprobeerde. Volgens expert 7 moet de discussie wel aan de hand van een concreet onderwerp gestart worden, bijvoorbeeld vanuit het aankaarten van koloniale taal of machtsrelaties in lesboeken. Na deze introductie kan verder in worden gegaan op wat dekolonisatie is en wat het voor aardrijkskunde betekent.

Betrekken KNAG

Het KNAG kan een grote rol spelen in het starten van de discussie over dit onderwerp. Zo zou er aandacht besteed kunnen worden aan dekolonisatie in het tijdschrift de 'Geografie'. Alle drie de respondenten zouden ook graag zien dat er een meer diverse groep mensen gaat schrijven voor de 'Geografie'. Expert 7 merkt dat hier mogelijkheden liggen en ziet de 'Geografie' al meer open staan voor publicaties van bijvoorbeeld studenten die nog niet eerder voor de 'Geografie' hebben geschreven. Hij denkt dat een maandelijks column waarin bijvoorbeeld iedere keer een koloniaal begrip wordt uitgelicht en waarvan de achterliggende processen worden besproken een mooie en concrete manier is om dit onderwerp onder de aandacht te krijgen. Zo kun je van het concrete naar het abstracte werken en komt men er achter dat er een hele denkwijze achter een woord als 'ontwikkelingsland' zit. Volgens docent 2 kom je verder wanneer je het zo concreet mogelijk houdt, in plaats van dat dekolonisatie meteen diepgaand besproken wordt. *"Al is het natuurlijk ook goed om over het grotere geheel te praten."* De respondenten denken dat het ook goed zou zijn om workshops te organiseren over dit onderwerp op bijvoorbeeld KNAG- of LIO-dagen. Ook hierbij moet het onderwerp in concrete stukjes worden opgebroken waardoor aan de hand van verschillende workshops duidelijk wordt hoe koloniaal het vak is.

Hulp

Aangezien meerdere respondenten aangeven dat zij zelf ook blinde vlekken hebben en niet alles weten over dit onderwerp, is het volgens hen verstandig om hulp in te schakelen bij het in gang zetten van een dekolonisatieproces. Buiten de aardrijkskundewereld zijn er al meerdere initiatieven opgezet om te strijden voor dekolonisatie. Zo zou de organisatie The Black Archives of historicus Karwan Fatah-Black volgens expert 1 bijvoorbeeld kunnen helpen bij het in gang zetten van een dekolonisatieproces bij aardrijkskunde. Zij hebben namelijk binnen geschiedenis al veel veranderingen door kunnen voeren. Deze hulp is nodig volgens expert 1, omdat het probleem niet alleen aangepakt kan worden door mensen uit het aardrijkskundeonderwijs. Dan kan het probleem namelijk niet vanuit meerdere kanten bekeken worden en zal een niet-wit perspectief ontbreken volgens haar. Geografen kunnen door deze hulp leren van de ervaringen in het geschiedenisonderwijs en

kunnen hieruit opmaken wat meegenomen kan worden voor aardrijkskunde. Hopelijk zorgt hulp ervoor dat de blinde vlekken die er nu zijn binnen aardrijkskunde worden opgespoord. Ook kunnen organisaties buiten de aardrijkskunde helpen bij 'decolonizing the mind'. Volgens expert 7 en kunnen er zo weloverwogen en concrete stappen ondernomen worden om aardrijkskunde te dekoloniseren.

Behapbaar maken

Aangezien geografen zelf vaak vanuit een wit perspectief denken kan er met de hulp van niet-geografische instanties die gespecialiseerd zijn in onderwerpen als dekolonisatie gekeken worden naar welke kennis onder aardrijkskundedocenten en geografen ontbreekt om het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren. Naast het bepalen van de kennis die ontbreekt kunnen organisaties handvatten bieden om bewustwording te ontwikkelen en om de denkwijze van aardrijkskundedocenten en mensen die werkzaam zijn binnen het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren ('decolonizing the mind'). Er bestaan al handleidingen die helpen bij het dekoloniseren van denkwijzen, bijvoorbeeld de 'Educational Toolkit' van 'the Uprising', die speciaal ontwikkeld is om als docent studenten te kunnen begeleiden bij 'decolonizing the mind'. Om studenten hierin echter te kunnen begeleiden, moeten docenten hier wel eerst zelf mee aan de slag. Het zou mooi zijn als in een vergelijkbare vorm ook opdrachten ontwikkeld worden die specifiek aardrijkskundedocenten helpen bij 'decolonizing the mind'. Het onderwerp moet behapbaar gemaakt worden zodat iedere aardrijkskundedocent hiermee aan de slag kan.

Om de behapbaarheid te vergroten is er naast meer behoefte aan aandacht vanuit het KNAG ook een behoefte aan een centraal punt waarin kennis en werkvormen gedeeld worden. Volgens docent 2 verbind je zo docenten die hier al mee bezig zijn, maar dit nog niet weten van elkaar, maar ook docenten waarvoor dit onderwerp nieuw is. Binnen dit centrale punt kunnen bijvoorbeeld ervaringen en literatuur uitgewisseld worden. Ook zou expert 7 het zien zitten om regelmatig 'TeachMeets' te organiseren waarin docenten werkvormen aan elkaar pitchten en hun ervaringen hiermee delen. Een centraal en veilig punt waarin over elkaars ervaringen en obstakels gepraat kan worden zou de handelingsverlegenheid of het gevoel van een gebrek aan competentie onder docenten ook kunnen verkleinen.

Tot slot kaart expert 7 aan dat lerarenopleidingen een erg grote rol kunnen spelen in het dekoloniseren van het aardrijkskundeonderwijs. *"Omdat die wel degenen zijn die toch een soort norm kunnen stellen. Ook al vind je het niet interessant, je moet hier gewoon in ieder geval een keer kennis mee maken."* Ook docent 2 geeft in de interviews aan dat hij graag meer over dekolonisatie of de onderwerpen die hiermee samengaan had willen leren binnen de lerarenopleiding. Dekolonisatie zou volgens expert 1 een rode draad moeten vormen door de lerarenopleiding heen. Niet per se expliciet, maar het moet wel consequent in het onderwijs verwerkt worden.

Dekolonisatie in leidende documenten

Tot slot is het naast dat het nodig is om meer aandacht te besteden aan dit onderwerp tijdens de lerarenopleiding, nodig om veranderingen door te voeren in leidende documenten om docenten aan te sporen om hun lessen te dekoloniseren. Tijdens het bespreken van de paragraaf uit het hoofdstuk 'arm en rijk' komen de eindtermen als

groot probleem naar voren. Docent 2 geeft namelijk aan dat het doel van dit thema volgens de eindtermen het verdelen van de wereld in arm en rijk is. Expert 7 reageert hier op met een duidelijk: "*Bam, hier heb je het probleem.*" Leidende factoren zoals de eindtermen moeten kritisch bekeken worden op het gebruik van dichotomieën als 'arm en rijk' en 'centrum en periferie' en dekolonisatie moet in het curriculum en verwante documenten verwerkt worden. Zoals uit de interviews blijkt, is bij sommige docenten namelijk zeker de wil aanwezig om dit soort onderwerpen te behandelen in de les. De gebrekkige ruimte, handvatten en stimulering die ze hiervoor krijgen beperkt hen echter in de uitvoering. Verwerking van het onderwerp in het curriculum zou deze beperking verminderen. Volgens expert 1 hebben sommige docenten de stimulering vanuit het curriculum namelijk nodig om ergens mee aan de slag te gaan. Ook uit de interviews blijkt dat een docent, ondanks dat diegene er al interesse in had, pas echt met beeldvorming in de klas aan de slag is gegaan toen het in het curriculum werd opgenomen. Expert 7 stelt voor dat curriculumwijzigingen omtrent dekolonisatie afgestemd moeten worden met andere vakken zoals geschiedenis en maatschappijleer. Wanneer er samenwerking ontstaat tussen deze vakken op dit gebied, kan een dekolonisatieproces het beste vorm krijgen in alle vakken. Er wordt zo voorkomen dat vakken niet op elkaar aansluiten en het effect van het dekoloniseren van de vakken wordt door een vakoverstijgende benadering versterkt.

Afsluitend vraagt docent 2 zich af, wat volgens de andere twee een terechte vraag is, waarom racisme officieel gezien geen rol speelt in aardrijkskunde en waarom het nergens in officiële documenten wordt neergezet als iets dat binnen aardrijkskunde aangekaart moet worden. Ze zijn benieuwd wat volgens het KNAG de rol van aardrijkskunde is in dit onderwerp.

6: Conclusie

In dit onderzoek is in kaart gebracht wat de visie van aardrijkskundedocenten en verschillende experts op het gebied van aardrijkskunde of dekolonisatie is op het dekoloniseren van het aardrijkskundeonderwijs. Nadat deze visie in kaart is gebracht tijdens interviews, is er in een focusgroep dieper in gegaan op het doel van de dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs en op hoe de weg naar het behalen van dit doel ingeslagen kan worden. De antwoorden op de eerste twee deelvragen zijn vergelijkbaar met elkaar, aangezien er veel overeenkomsten te vinden zijn tussen de visie op dekolonisatie van de experts en de docenten. Zo zijn de respondenten zich bewust van het eurocentrische perspectief van het aardrijkskundeonderwijs en erkennen ze dat dit niet het enige belangrijke perspectief is. Dit is in lijn met de discussie in de Angelsaksische literatuur, bijvoorbeeld in de werken van Todd (2001) en Winter (2018). Zo verwerpen de pedagogische aanpak van Dennis (2018) en de respondenten het idee van één perspectief en zijn ze van mening dat eurocentrische kennis en generaliseringen in twijfel getrokken moeten worden. Ook kaarten twee respondenten, net als Morgan & Lambert (2003) en Winter (2018), aan dat het onderwijs en het lesmateriaal als 'de waarheid' worden gezien door leerlingen. Deze onjuiste aanname moet aangekaart worden in de les. Er is zowel door Dennis (2018) als de respondenten aangekaart dat gemarginaliseerde perspectieven behandeld moeten worden in de les. Hiernaast is het volgens enkele respondenten belangrijk om leerlingen te laten onderzoeken waar kennis vandaan komt en door wie het is gecreëerd. Wanneer docenten en leerlingen zich hier niet bewust van zijn, blijft kennis huidige machtsrelaties volgens Wisker (2020) in stand houden. Ook volgens de aanpak van Dennis (2018) moeten de grondleggers van de besproken ideeën in het onderwijs geplaatst worden in de context van het ontstaan van deze ideeën. Hier kan de kritische geografie beschreven door Blomley (2016) en de kritische pedagogiek beschreven door Huckle (2020) handvatten voor bieden. De respondenten kaarten de invloed van hun identiteit en perspectief op hun werkzaamheden aan, wat volgens Matias & Mackey (2016) belangrijk is. Volgens de aanpak van Dennis (2018) moeten docenten en leerlingen zichzelf ook kunnen situeren in koloniale structuren. Dit komt niet nadrukkelijk naar voren in de interviews, waardoor het verstandig kan zijn om hier meer aandacht aan te besteden. Ook is het volgens de aanpak van Dennis (2018) belangrijk dat niet alleen de inhoud van het curriculum moet worden gedekoloniseerd, maar ook de manieren waarop deze inhoud in de les wordt behandeld. Het blijkt voor de respondenten echter lastig om ideeën over dekoloniale aanpakken in de les te formuleren. Hier moet aan gewerkt worden. Er bestaat een verschil tussen de experts en drie docenten wanneer er gesproken wordt over de competenties die een docent heeft om aardrijkskundelessen te kunnen dekoloniseren. De experts geven aan dat er een gebrek is aan competentie omtrent dit onderwerp, maar vinden het lastig om aan te geven welke competenties hier dan voor nodig zijn. Dit zou beter in kaart gebracht moeten worden. Drie docenten die wat minder met dit onderwerp bezig zijn, voelen zich juist competent genoeg. Dit zou kunnen komen doordat ze nog geen volledig beeld hebben van wat dekolonisatie is en hoe dit er in de praktijk uit ziet. In de Angelsaksische en internationale literatuur zijn al meer ideeën over hoe dekolonisatie aangepakt moet worden, zowel op inhoudelijk als op pedagogisch gebied (Dennis,

2018; Peters, 2015; Winter, 2018). De respondenten in dit onderzoek, dat uitgevoerd is in Nederland, zitten vooral nog in de fase waarin ze zien dat er veranderingen nodig zijn op de gebieden die hierboven besproken zijn, maar de uitvoering van deze veranderingen is nog niet voor iedereen even duidelijk. Ook is de discussie over de dekolonisatie van het onderwijs in Engeland en andere landen groter en beter zichtbaar dan in Nederland. In Nederland lijken de mensen die over het belang van dit onderwerp voor aardrijkskunde nadenken nog niet verbonden te zijn met elkaar en het debat hierover staat nog in de kinderschoenen. Dit betekent echter niet dat de behoefte aan dekolonisatie er niet is, aangezien alle respondenten het belang van dit onderwerp in zien en graag veranderingen door willen voeren.

Met de derde deelvraag is geprobeerd om een concreet antwoord te formuleren op wat er moet veranderen aan huidige lesmethodes om een stap te maken in het dekoloniseren van het aardrijkskundeonderwijs. In de focusgroep is naar voren gekomen dat het aanpassen van het taalgebruik in lesmethodes niet voldoende is. Er moeten ook veranderingen aan worden gebracht op de inhoud. Zo is het grootste probleem het gebruik van een westerse maatstaf en de aanwezigheid van ethnocentrische waardeoordelen in lesmethodes. Ook in de literatuur wordt het gebruik van 'het Westen' als maatstaf als problematisch gezien (Daley, 2020; Puttick & Murrey, 2020). Auteurs van lesmethodes moeten zich volgens de respondenten bewust worden van de invloed van het gebruik van westerse normen op leerlingen. Deze auteurs hebben zelf waarschijnlijk onderwijs gehad vanuit een westers perspectief, en moeten daarom reflecteren op hun eigen positie. Een tweede verandering die doorgevoerd moet worden in lesmethodes is dat er een grotere focus gelegd moet worden op (koloniale) oorzaken van verschijnselen die worden besproken in de tekst. Ook volgens Andreotti (2007) worden besproken fenomenen vaak losgekoppeld van (koloniale) processen die hier aan ten grondslag liggen. Vanuit de kritische geografie, beschreven door Blomley (2006), is het niet voldoende om fenomenen enkel te beschrijven. De oorzaken hiervan moeten aan het licht komen. Bijvoorbeeld wanneer er gesproken wordt over een ongelijke toegang tot onderwijs en werkgelegenheid voor een deel van de bevolking.

Uit de interviews is naar voren gekomen dat er onduidelijkheid bestaat onder de respondenten over het doel van het dekoloniseren van het aardrijkskundeonderwijs. Om de vierde deelvraag te beantwoorden, is er tijdens de focusgroep ingegaan op dit doel en op hoe dit doel volgens de respondenten bereikt kan worden. Het meegeven van een zo breed en juist mogelijk wereldbeeld aan leerlingen is volgens de respondenten een belangrijk doel van dekolonisatie. Veel verhalen binnen het aardrijkskundeonderwijs zijn nu zo eenzijdig dat deze te ver van de werkelijkheid af staan. Martin (2012) kaart deze eenzijdigheid ook aan en geeft aan dat eenzijdige verhalen met name gaan over wat er niet goed is en geen goed beeld geven van de werkelijkheid. Om als docent geen eenzijdige beelden mee te geven, is het volgens Puttick & Murrey (2020) belangrijk om te erkennen welke invloed je eigen perspectief heeft op je lessen. Wanneer je dit niet doet, kun je onbewust onjuiste en eenzijdige beelden meegeven aan leerlingen (Winter, 2018). Hiernaast is het doorgronden en het blootleggen van machtsrelaties een belangrijk doel van dekolonisatie volgens de respondenten. Wanneer er eenzijdige verhalen voorkomen in het onderwijs waarbij context en oorzaken ontbreken, moeten docenten deze verhalen verklaren vanuit de machtspositie waaruit deze verhalen zijn gecreëerd (Stanek, 2019). Het is niet alleen

belangrijk om aan leerlingen mee te geven dat er machtsrelaties ten grondslag liggen aan de selectie van kennis binnen aardrijkskunde, maar ook aan de fenomenen processen die binnen aardrijkskunde worden besproken. Het doel van het dekoloniseren van het aardrijkskundeonderwijs moet duidelijker worden voor docenten, om zo meer draagvlak te creëren. De stappen die volgens de respondenten uit de focusgroep gezet moeten worden om het doel van dekolonisatie te behalen, staan in de volgende paragraaf beschreven.

Hoe nu verder?

De stappen die door de respondenten geformuleerd zijn om een dekolonisatieproces in gang te zetten, zijn geen opeenvolgende stappen. Het zijn stappen die volgens hen gelijktijdig genomen moeten worden. Zo moet de discussie over dit onderwerp gestart worden binnen de gemeenschap van het aardrijkskundeonderwijs (Stanek, 2019). Ondanks dat de respondenten aangeven zelf nog lang niet alles te weten over dekolonisatie, moet de discussie al gestart worden. Het creëren van bewustzijn bij jezelf en anderen en het opdoen van kennis stopt namelijk nooit. Om het onderwerp concreet te houden voor mensen die hier nog geen affiniteit mee hebben, is het raadzaam om de discussie te starten met bijvoorbeeld het aankaarten van taalgebruik of machtsrelaties in lesboeken. Het KNAG en het tijdschrift de 'Geografie' kunnen een grote rol spelen in het aanzwengelen van de discussie en het creëren van draagvlak, bijvoorbeeld door workshops aan te bieden op de KNAG-dag. Zoals Esson et al. (2017) aangeven, moet de richting van het debat over dekolonisatie ingevuld worden door mensen met andere perspectieven dan de dominante groep in een discipline. Ook de respondenten geven aan dat het door de blinde vlekken van geografen verstandig is om hulp in te schakelen bij een dekolonisatieproces, bijvoorbeeld van 'The Black Archives' of historicus Karwan Fatah-Black. Mede dankzij hen is het vak geschiedenis namelijk al stappen aan het zetten naar dekolonisatie. Door samen te werken met zulke actoren kunnen lessen getrokken worden vanuit het vak geschiedenis en kunnen geografen hulp krijgen bij het dekoloniseren van hun denkwijze ('decolonizing the mind'). Door docenten te helpen om hun denkwijze te dekoloniseren en dekoloniale werkvormen te ontwikkelen, wordt het onderwerp behapbaar voor docenten. De respondenten hebben behoefte aan een centraal punt waarop kennis en werkvormen gedeeld en besproken kunnen worden. Hiernaast kan de lerarenopleiding een grote rol spelen in het klaarstomen van nieuwe docenten voor het geven van dekoloniaal onderwijs. Tot slot is het nodig om veranderingen door te voeren in leidende documenten zoals het curriculum, wederom met hulp van niet-aardrijkskundige actoren die gespecialiseerd zijn in dekolonisatie. Zonder deze veranderingen wordt het volgens de respondenten haast onmogelijk om het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren. Uit de resultaten van dit onderzoek komt naar voren dat docenten zich door het huidige curriculum niet gestimuleerd voelen om met dekolonisatie aan de slag te gaan. Docenten die zelf belang hechten aan dit onderwerp durven niet te veel van het curriculum af te stappen en hier aandacht aan te besteden. Ze zien namelijk dat dit leerlingen in de war kan brengen, wat niet bevorderlijk is voor het halen van hun eindexamen. Een respondent stelt voor dat curriculumwijzigingen omtrent dekolonisatie afgestemd moeten worden met andere vakken zoals geschiedenis en maatschappijleer. Wanneer er samenwerking ontstaat tussen deze vakken op dit

gebied, kan een dekolonisatieproces het beste vorm krijgen door heel het onderwijs heen.

Tot slot is het bij het inzetten van een dekolonisatieproces belangrijk om de angst om te falen te overkomen, aldus Spivak (1988, p. 551) en een van de respondenten. Falen is bij een onderwerp als dekolonisatie onvermijdelijk en het is onwaarschijnlijk dat aardrijkskunde ooit volledig gedekoloniseerd kan worden volgens Jazeel (2017). Elke poging tot dekolonisatie zal echter leiden tot meer bewustzijn over dit onderwerp en zal steeds meer docenten betrekken in dit proces. Het is dus belangrijk om handelingsverlegenheid te verminderen en docenten zich bewust te laten zijn van het feit dat zij niet alles weten en hier ook naar handelen.

7: Discussie

De focus in dit onderzoek ligt met name op het dekoloniseren van aardrijkskundige kennis en de lespraktijk. Dekolonisatie is echter meer dan dat, aangezien instituties volgens Puttick & Murrey (2020) ook gedekoloniseerd moeten worden. Zoals bijvoorbeeld naar voren komt in de interviews, is de aardrijkskundewereld in Nederland niet erg divers en bestaan docententeams en redacties van lesmethodes vaak uit witte personen met een westers perspectief. Het dekoloniseren van aardrijkskundige kennis moet daarom gezien worden als een middel om het uiteindelijke doel van volledige dekolonisatie van de discipline te bereiken (Esson et al., 2017). Witte superioriteit moet niet in stand gehouden worden binnen geografische structuren, zoals de universiteit of het klaslokaal (Derickson, 2017; Shangrila, 2015). Hiernaast moet de aanpak die gehanteerd wordt bij het dekoloniseren van aardrijkskunde niet bepaald worden door dominante witte geografen (Cusicanqui, 2012). Ook de respondenten geven aan dat ze in een dekolonisatieproces graag hulp zouden willen van organisaties als 'The Black Archives' of andere actoren met een perspectief dat niet domineert binnen de huidige aardrijkskunde. De verantwoordelijkheid voor het dekoloniseren van het aardrijkskundeonderwijs ligt echter niet bij de actoren buiten de aardrijkskundewereld die deze hulp kunnen bieden. Het in gang zetten van een dekolonisatieproces moet niet afhankelijk zijn van de hulp van anderen. Hiervoor moeten docenten en andere personen die invloed hebben op het aardrijkskundeonderwijs zich inzetten. Deze personen moeten zelf aan de slag gaan met het dekoloniseren van hun denkwijze. Met enkel het vasthouden aan hulp zal dekolonisatie nooit plaats kunnen vinden. Het inschakelen van experts moet dan ook niet als oplossing gezien worden, maar als hulpmiddel richting te geven aan het dekoloniseren van het aardrijkskundeonderwijs. De handvatten om het aardrijkskundeonderwijs te dekoloniseren zijn aanwezig binnen de literatuur van de geografische discipline (Baldwin, 2012; Bhambra, 2014; Patel, 2020). Het aardrijkskundeonderwijs moet echter putten uit deze bestaande ideeën en nadenken over de waarde hiervan voor de onderwijspraktijk.

Doordat dit onderzoek nooit eerder is uitgevoerd en er ook geen vergelijkbare onderzoeken in Nederland zijn uitgevoerd, zijn de uitkomsten ervan niet te vergelijken met eerdere onderzoeken. Wel zijn er relaties gelegd tussen de resultaten en eerdere onderzoeken, bijvoorbeeld bij de resultaten over lesmethodes. Er zijn in het verleden namelijk vooral onderzoeken uitgevoerd waarin gebruik is gemaakt van tekstanalyse (Schuermans, 2017; Winter, 2018). De vernieuwende focus van dit onderzoek maakt deze scriptie wetenschappelijk relevant. Door de brede en oriënterende blik van het onderzoek, zijn de uitkomsten nuttig voor veel instanties binnen de aardrijkskundewereld. Zo kan het KNAG uit dit onderzoek halen waar behoeftes van docenten liggen om zo goed mogelijk bij te kunnen dragen aan een dekolonisatieproces en welke obstakels ze hierin tegenkomen. Dit zou meegenomen kunnen worden in workshops op KNAG-dagen of er zou aandacht aan besteed kunnen worden in het tijdschrift de 'Geografie'. Wel moet er goed nagedacht worden over de invulling van dergelijke workshops of artikelen. Dekolonisatie is een complex en nieuw onderwerp voor velen. Het kan daarom raadzaam zijn om het onderwerp te introduceren binnen de aardrijkskundewereld op een concrete manier en in stukjes. Zoals gezegd bij het beantwoorden van deelvraag 4, kan er gestart worden met

aandacht voor onderwerpen zoals problematisch taalgebruik, ethnocentrische waardeoordelen en de invloed van machtsrelaties op het aardrijkskundeonderwijs. Ook curriculumontwerpers kunnen de resultaten van dit onderzoek gebruiken om het curriculum te herzien en worden zich door dit onderzoek hopelijk meer bewust van hun perspectief en blinde vlekken. Bij het verwerken van dekolonisatie in het curriculum moet er goed nagedacht worden over de invulling hiervan. Het is een ingewikkeld concept dat misschien duidelijker uiteengezet kan worden in het curriculum door met name te focussen op de onderdelen die onder dekolonisatie vallen, zoals multiperspectiviteit, ethnocentrisme en het belang van een veelzijdig wereldbeeld. Ook redacties van lesmethodes hebben baat bij de resultaten van het onderzoek, aangezien er uitgebreid over lesmethodes is gepraat met de respondenten. Hopelijk zorgen dit onderzoek en toekomstige curriculumwijzigingen ervoor dat lesmethodes met dekolonisatie aan de slag gaan. Tot slot leidt dit onderzoek hopelijk tot meer bewustzijn over dit onderwerp onder lerarenopleiders en docenten en worden ze zo aangespoord om bij te dragen aan een dekolonisatieproces.

Doordat het een kwalitatief onderzoek waarin gebruik is gemaakt van semigestructureerde interviews en een focusgroep betreft, zijn de resultaten van het hoofdstuk niet statistisch generaliseerbaar. De respondenten vormen geen afspiegeling van de docentenpopulatie in Nederland (Silverman, 2013, p. 144). Omdat het echter een verkennend onderzoek betreft, is diepgang in dit geval wenselijker dan representativiteit (Hay, 2010, p. 82). Hiernaast is er in dit onderzoek gebruik gemaakt van een apart codeerschema voor iedere ronde interviews en de focusgroep. Deze codeerschema's zijn opgesteld aan de hand van het theoretisch kader en zijn aangepast aan de hand van de uitkomsten van de interviews. Door gebruik te maken van een codeerschema is het onderzoek betrouwbaar en is de herhaalbaarheid verhoogd (Boeije et al., 2009, pp. 268-269). Hiernaast zijn er door COVID-19 een aantal noodgedwongen keuzes gemaakt omtrent de dataverzameling. Zo is er niet geobserveerd in de klas waardoor de resultaten gebaseerd zijn op hoe de respondenten vertellen over hun lespraktijk. Hierdoor zou de beschrijving van de respondenten van de werkelijkheid af kunnen wijken. De lespraktijk is echter niet de hoofdfocus van dit onderzoek en hier is dan ook beperkt op in gegaan. Wanneer er een dekolonisatieproces in gang is gezet en er al concrete stappen zijn genomen om docenten te helpen om hun lespraktijk te dekoloniseren, is het aan te raden om in vervolgonderzoek lesobservaties uit te voeren. Omdat er uit dit onderzoek naar voren komt dat het curriculum beperkend kan werken in een dekolonisatieproces wanneer er geen aandacht voor dit onderwerp is of juist stimulerend kan werken wanneer er wel aandacht voor is, zou vervolgonderzoek aan kunnen wijzen hoe curriculumontwerpers denken over het verwerken van dit onderwerp in het curriculum. Achteraf gezien was het interessant geweest om in dit onderzoek al iemand te spreken die zich met het curriculum of bijvoorbeeld de kerndoelen bezighoudt om in kaart te brengen hoe een curriculumontwerper tegen dekolonisatie aankijkt en of hier al stappen in worden gezet. Tot slot zou herhaling van dit onderzoek, nadat er een dekolonisatieproces in gang is gezet, kunnen uitwijzen of gemaakte veranderingen het gewenste effect hebben gehad en waar docenten eventueel nog tegen aanlopen en hulp bij nodig hebben. Zo kan bekeken worden of de juiste koers is ingezet of dat er toch nog andere aanpassingen nodig zijn die in dit onderzoek niet naar voren zijn gekomen.

Literatuur

- Acocella, I. (2012). The focus groups in social research: advantages and disadvantages. *Quality & Quantity*, 46(4), 1125-1136.
- Adichie, C.N. (2009) The danger of a single story [video]. Verkregen van www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=en
- Andreotti, V. (2007). An ethical engagement with the Other: Gayatri Spivak on education. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 1(1), 69-79.
- Andreotti, V. (2011). (Towards) decoloniality and diversality in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 381-397.
- Baldwin, A. (2012). Whiteness and futurity: Towards a research agenda. *Progress in human geography*, 36(2), 172-187.
- Banks, J.A., & Banks, C.A.M. (2009). Multicultural education: Issues and perspectives. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Béneker, T. (2018). Krachtige kennis in geografie-onderwijs (oratie). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Bhambra, G. K. (2014). Postcolonial and decolonial dialogues. *Postcolonial studies*, 17(2), 115-121.
- Biccum, A. R. (2002). Interrupting the discourse of development: On a collision course with postcolonial theory. *Culture, Theory & Critique*, 43(1), 33-50.
- Blomley, N. (2006). Uncritical critical geography. *Progress in Human Geography*, 30(1), 87-94.
- Boeije, H., Hart, H. 't & Hox. J. (2009). Onderzoeksmethoden. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Bronner, S.E. (2011). *Critical Theory: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Cusicanqui, S.R. (2012). Ch'ixinakax utxiwa: A Reflection on the Practices and Discourses of Decolonization. *South Atlantic Quarterly*, 111(1), 95-109.
- Daigle, M., & Sundberg, J. (2017). From where we stand: Unsettling geographical knowledges in the classroom. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 42(3), 338-341.

- Daley, P. (2020). Lives lived differently: Geography and the study of black women. *Area*, 52(4), 794-800.
- Dar, S., Desai, M. & Nwonka, C. (2020, 17 juni). 'Students want to confront it': academics on how to decolonise the university [interview]. Verkregen van <https://www.theguardian.com/education/2020/jun/17/students-want-to-confront-it-academics-on-how-to-decolonise-the-university>
- De Lissovoy, N. (2010). Decolonial pedagogy and the ethics of the global. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(1), 279–293.
- Del Rocío, A. (z.d.). Decolonize: graphic design as activism [webpagina]. Geraadpleegd op 08-06-2021. Verkregen van <https://angelicadelrocio.com/#/decolonize-education/>
- Demirdöğen, B. (2016). Interaction between science teaching orientation and pedagogical content knowledge components. *Journal of Science Teacher Education*, 27(5), 495-532.
- Dennis, C.A. (2018). Decolonizing Education: A Pedagogic Intervention. In G. K. Bhabra, D. Gebriel, & K. Nişancioğlu (red.), *Decolonizing the University* (pp. 190-207). Londen: Pluto Press.
- Denscombe (2014). Part 2: Methods of data collection. In: M. Denscombe (red.), *Good research guide: For small-scale social research projects* (pp.173-205). Norwich: Dawson Books.
- Derickson, K. D. (2017). Urban geography II: Urban geography in the Age of Ferguson. *Progress in Human Geography*, 41(2), 230-244.
- Domosh, M. (2015, 1 juni). Why is our Geography curriculum so white? Association of American Geographers Newsletter. Verkregen van <http://news.aag.org/2015/06/why-is-our-geography-curriculum-so-white/>
- Doody, O., & Noonan, M. (2013). Preparing and conducting interviews to collect data. *Nurse researcher*, 20(5), 6-16.
- Duggleby, W. (2005). What about focus group interaction data?. *Qualitative health research*, 15(6), 832-840.
- Ekiz-Kiran, B., & Boz, Y. (2020). Interactions between the science teaching orientations and components of pedagogical content knowledge of in-service chemistry teachers. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(1), 95-112.
- Elder, B. C., & Odoyo, K. O. (2018). Multiple methodologies: using community-based participatory research and decolonizing methodologies in Kenya. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(4), 293-311.

- Esson, J., Noxolo, P., Baxter, R., Daley, P., & Byron, M. (2017). The 2017 RGS-IBG chair's theme: Decolonising geographical knowledges, or reproducing coloniality? *Area*, 49(3), 384-388.
- Esson, J. (2018). "The why and the white": Racism and curriculum reform in British geography. *Area*, 52(4), 708-715.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fujiwara, T., Laudares, H., & Caicedo, F.V. (2017). Tordesillas, slavery and the origins of Brazilian inequality.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 20(4), 485-505.
- Grindel, S. (2017). Colonial and Postcolonial Contexts of History Textbooks. In: M. Carretero, S. Berger & M. Grever (red.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 259-273). Londen: Palgrave Macmillan.
- Hay, I. (2010). *Qualitative research methods in human geography*. Ontario: Oxford University Press.
- Heleta, S. (2016). Decolonisation of higher education: Dismantling epistemic violence and Eurocentrism in South Africa. *Transformation in Higher Education*, 1(1), 1-8.
- Huckle, J. (2020). *Critical school geography: Education for global citizenship* (e-book).
- Hussain, M. (2014, 11 november). Why is my curriculum white? [video]. Verkregen van <https://www.youtube.com/watch?v=Dscx4h2I-Pk>
- Jazeel, T. (2017). Mainstreaming geography's decolonial imperative. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 42(3), 334-337.
- Kambel, E. & Artist, M. (2018, 13 juli). Koloniale taal vervangen? Pas op met woorden waarvoor is gestreden. Verkregen van <https://www.oneworld.nl/lezen/opinie/koloniaal-taalgebruik-pas-op-met-woorden-waarvoor-is-gestreden/>
- Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204.

- Knight, J. (2018). Decolonizing and transforming the Geography undergraduate curriculum in South Africa. *South African Geographical Journal*, 100(3), 271-290.
- Langdon, J. (2013). Decolonising development studies: Reflections on critical pedagogies in action. *Canadian Journal of Development Studies*, 34(3), 384-399.
- Lane, R. (2009). Articulating the pedagogical content knowledge of accomplished geography teachers. *Geographical Education*, 22(1), 40-50.
- Layton, M.L. & Smith, A.E. (2017). Is it race, class, or gender? The sources of perceived discrimination in Brazil. *Latin American Politics and Society*, 59(1), 52-73.
- Lorde, A. (1983). The master's tools will never dismantle the master's house. In: C. Moraga & G. Anzaldúa (red.), *This bridge called my back: writings by radical women of color*. New York: Kitchen Table Press.
- Lynn, M. (1999). Toward a critical race pedagogy a research note. *Urban Education*, 33(5), 606-626.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Dordrecht: Springer.
- Maldonado-Torres, N. (2004). The topology of being and the geopolitics of knowledge: Modernity, empire, coloniality. *City*, 8(1), 29-56.
- Mahtani, M. (2014). Toxic geographies: Absences in critical race thought and practice in social and cultural geography. *Social & Cultural Geography*, 15(1), 359-367.
- Martin, F. (2012). The geographies of difference. *Geography*, 97(3), 116-122.
- Matias, C.E., & Mackey, J. (2016). Breakin'down whiteness in antiracist teaching: Introducing critical whiteness pedagogy. *The Urban Review*, 48(1), 32-50.
- Mbembe, A.J. (2016). Decolonizing the university: new directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1), 29-45.
- Mignolo, W.D. (2008). Racism as we sense it today. *PMLA*, 123(5), 1737-1742.
- Mignolo, W.D., & Walsh, C.E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press.

- Mikander, P. (2016). Globalization as continuing colonialism: critical global citizenship education in an unequal world. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 70-79.
- Milner, C. (2020). Classroom strategies for tackling the whiteness of geography. *Teaching Geography*, 45(3), 105-107.
- Misco, T., & Tseng, J. H. (2018). "I will not mention controversial issues unless they are in the textbook": An exploration of curriculum instructional gatekeeping in Taiwan. *The Journal of Social Studies Research*, 42(1), 1-10.
- Mitchell, D. (2018). Handling controversial issues in geography. In M. Jones & D. Lambert (red.), *Debates in Geography Education*. New York: Routledge.
- Mok, I. (1999). *In de ban van het ras. Aardrijkskunde tussen wetenschap en samenleving 1876-1992*. Amsterdam: ASCA Press.
- Moncrieffe, M., Asare, Y. and Dunford, R. (2018). *Decolonising the curriculum: What are the challenges and the opportunities for teaching and learning*. Falmer: University of Brighton Press.
- Morgan, J. & Lambert, D. (2003). *Theory into practice: Place, 'race' and teaching geography*. Sheffield: Geographical Association.
- Nisbett, R. (2004). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently... and why*. New York: Simon & Schuster.
- Nourhussen, S. (2019, 13 september). Met deze koloniale taal stoppen we [artikel]. Verkregen van <https://www.oneworld.nl/lezen/politiek/met-deze-taal-stoppen-we/>
- Noxolo, P. (2017). Introduction: Decolonising geographical knowledge in a colonised and re-colonising postcolonial world. *Area*, 49(3), 317-319.
- Oltmann, S. (2016). Qualitative interviews: A methodological discussion of the interviewer and respondent contexts. *Forum: Qualitative Social Research*, 17(2), 1-16.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International journal of qualitative methods*, 8(3), 1-21.
- Parker, A., & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 23-37.
- Patel, K. (2020). Race and a decolonial turn in development studies. *Third World Quarterly*, 41(9), 1463-1475.

- Peters, M. (2015). Why is My Curriculum White?. *Educational Philosophy and Theory*, 47(7), 641-646.
- Roberts, M. (2013). *Geography through enquiry: Approaches to teaching and learning in the secondary school*. Sheffield: Geographical Association.
- Saïd, E. (1978). *Orientalism: Western concepts of the Orient*. Delhi: Penguin.
- Santos, B. (2007). Beyond abyssal thinking: from global lines to ecologies of knowledges. *Review*, 30(1), 45-89.
- Schuermans, N. (2013). Geography textbooks and the reproduction of a racist and ethnocentric world view among young people in flanders. *Belgeo*, 13(4), 3-23.
- Scoffham, S. (2018). Global learning: A catalyst for curriculum change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(2), 135-146.
- Shangrila, P. (2015). Visceral geographies of whiteness and invisible microaggressions. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 14(1), 298-323.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Sibanda, F. (2020). Decolonial voices in colonial spaces. *Decolonising the curriculum*, 2(3), 9-10.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Londen: Sage.
- Spivak, G.C. (1988). *Can the subaltern speak? Marxism and the interpretation of culture*. Urbana: University of Illinois Press.
- Stanek, M. B. (2019). Decolonial education and geography: Beyond the 2017 Royal Geographical Society with the Institute of British Geographers annual conference. *Geography Compass*, 13(12), 124-137.
- Summers, M., Corney, G., & Childs, A. (2003). Teaching sustainable development in primary schools: An empirical study of issues for teachers. *Environmental education research*, 9(3), 327-346.
- Todd, S. (2001). Bringing more than I contain: Ethics, curriculum and the pedagogical demand for altered egos. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 431-450.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, 1(1), 1-40.

- Van Dijk, T. (2005). Discourse and racism in Spain. *Apac*, 25(1), 68-75.
- Van der Schee, J. (2017). *Visie op het aardrijkskunde-onderwijs: voor het primair en voortgezet onderwijs naar aanleiding van Curriculum.nu*. Utrecht: KNAG.
- Weiner, M.F. (2015). The Dutchman's Burden: Enslavement, Africa and Immigrants in Dutch Primary School History Textbooks. *Sociologias*, 17(40), 212-254.
- Weiner, M.F. (2016). Colonized curriculum: racializing discourses of Africa and Africans in Dutch primary school history textbooks. *Sociology of Race and Ethnicity*, 2(4), 450-465.
- Winter, C. (2018) Disrupting colonial discourses in the geography curriculum during the introduction of British Values policy in schools. *Journal of Curriculum Studies*, 50(4), 456-475.
- Wisker, G. (2020). Decolonising the curriculum: some thoughts. *Decolonising the curriculum*, 2(3), 19-21.
- Wood, A. (2020). Decolonising cities of the global South in the classroom and beyond. *Town Planning Review*, 91(5), 535-553.

Bijlage 1: Voorgelegde paragraaf in de interviews

In deze bijlage wordt beschreven wat de respondenten op zou kunnen vallen aan de delen van paragraaf 3.2 van het havo boek 'Ontwikkelingsland Brazilië' van de lesmethode 'DeGeo' die aan ze is voorgelegd in de interviews. Naast de zaken genoemd in deze beschrijving kunnen er natuurlijk ook andere dingen opgevallen zijn. Om deze bijlage enigszins beknopt te houden, is er ingegaan op de zaken die naar verwachting het meest naar voren zullen komen in de interviews. Zaken buiten de onderstaande beschrijving die de respondenten zijn opgevallen komen naar voren in het resultatenhoofdstuk.

Een verenigd volk?

Etnische groepen

Mestisering

Raciale verschillen in het dagelijkse leven

Stappen in de goede richting

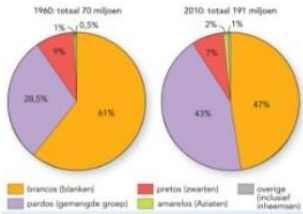
Steeds meer Brazilianen?

Leeftijdsopbouw


Etnische groepen

► De Braziliaanse bevolking bestaat uit veel bevolkingsgroepen met een eigen etniciteit (figuur 3.7). **Etniciteit** is het idee van groepen mensen dat ze bij elkaar horen omdat ze dezelfde afkomst, cultuur, geschiedenis en gewoonten hebben. Brazilië heeft zijn etnische verschillen te danken aan kolonialisme, slavernij en immigratie. Ruim 55% van de Brazilianen valt onder de volgende etnische groepen.

- De oudste bevolkingsgroepen zijn de inheemse stammen. Voordat de Portugezen in 1500 Brazilië veroverden, woonden er ongeveer 5 tot 10 miljoen inheemsen verspreid over het hele land. Door de komst van de kolonisten is hun aantal sterk afgenomen. Veel inheemsen kwamen om in oorlogen of doordat ze niet bestand waren tegen de ziekten die de kolonisten meenamen, zoals tuberculose. Tegenwoordig wonen in Brazilië nog bijna 1 miljoen inheemsen (indígenas), vooral in het Amazonegebied in het middenwesten en noorden van het land (figuur 3.8). Sommige stammen leven in afzondering, andere hebben regelmatig contact met de moderne wereld.
- Een tweede bevolkingsgroep in Brazilië zijn de pretos, de zwarten. Pretos zijn afstammelingen van de ongeveer 4 miljoen Afrikaanse slaven die tussen 1538 en 1888 naar Brazilië zijn gehaald om er te werken op bijvoorbeeld plantages. Tegenwoordig zijn er ongeveer 15 miljoen pretos, met name in het noordoosten.
- De blanken (brancos) zijn de grootste etnische groep in Brazilië. Brancos zijn nakomelingen van Portugese kolonisten en andere Europeanen die in de loop van de eeuwen naar Brazilië zijn verhuisd. Zeker toen de slavernij in 1888 werd afgeschaft, zijn veel Europese immigranten als arbeiders naar Brazilië verhuisd. Er wonen nu ongeveer 90 miljoen blanken; de meeste in het zuiden en zuidoosten van het land.
- De Aziaten (*amarelos*, of gelen) vormen een kleine bevolkingsgroep. De meeste Aziaten komen oorspronkelijk uit Japan en zijn naar Brazilië gekomen om er te werken. De Aziaten (zo'n 2 miljoen) wonen nu vooral in het dichtbevolkte zuidoosten.



FIGUUR 3.7 Bevolkingsgroepen Brazilië, 1960 en 2010.



FIGUUR 3.8 Inheemse bevolking: de Pataxo-stam in Bahai.

In de eerste plaats zouden de respondenten iets kunnen zeggen over de figuren in dit deel van de paragraaf. De indeling van etniciteiten in de cirkeldiagrammen kan als problematisch worden gezien. Volgens Schuermans (2013) kunnen indelingen op basis van huidskleur of culturele elementen namelijk net zo problematisch zijn als raciale classificaties die in het verleden nog veel werden gebruikt. Ook zorgen dit soort classificaties volgens hem voor het overdrijven van verschillen tussen de categorieën en het negeren van interne verschillen binnen de categorieën. De afbeelding onder de cirkeldiagrammen kan door de respondenten ook als stereotyperend worden omschreven. De afbeelding kan in de beeldvorming van leerlingen bijvoorbeeld het verschil tussen de 'inheemse stam' en de 'niet-inheemse' bevolking vergroten. De term 'oorspronkelijke bewoners' geniet in deze context ook de voorkeur boven de term 'inheemse stam', gezien de primitieve associatie die hier mee gepaard gaat (Nourhussen, 2019). Deze voorkeur kan per context verschillen (Kambel & Artist, 2018).

In de tekst zou het de respondenten op kunnen vallen dat het begrip 'eticiteit' wordt omgeschreven als een overeenstemming binnen een groep mensen over dat ze bij elkaar horen door een aantal gemeenschappelijke kenmerken. Of de mensen binnen de 'groep' het met deze indeling eens zijn valt natuurlijk niet te generaliseren. Wederom worden hier de verschillen binnen een etnische groep genegeerd. De meningen over in welke mate dit problematisch is en in hoeverre hier iets aan moet veranderen kunnen natuurlijk verschillen. Want in hoeverre mag en moet er gegeneraliseerd worden binnen aardrijkskunde om leerlingen te onderwijzen? Volgens Schuermans (2013) moet aardrijkskunde leerlingen in ieder geval aanmoedigen om schijnbare tegenstellingen te nuanceren. Leerlingen moeten een complexere en genuanceerde conceptualisering van sociale verschillen voorgelegd krijgen die ruimte overlaat voor variatie. Simplistische classificaties moeten volgens Schuermans verdwijnen. Volgens Nourhussen (2019) is met de term 'eticiteit' op zich niets mis, maar wordt het vaak enkel gebruikt om niet-witte groepen te kenmerken. In dit geval wordt ook de witte groep als etniciteit bestempeld. Verder kan de respondenten opvallen dat de oorzaken van de 'etnische verschillen', namelijk kolonialisme, slavernij en immigratie, kort worden benoemd. Of dit uitgebreid genoeg is en een zo volledig mogelijk beeld geeft van de oorzaken ervan kan natuurlijk ter discussie gesteld worden.

Hierna wordt de indeling van etniciteiten in de cirkeldiagrammen toegelicht. De benamingen van de beschreven etnische groepen in dit deel van de paragraaf zouden de respondenten op kunnen vallen. Veel Brazilianen zien de term 'preto' namelijk als racistisch en als iets negatiefs en willen zichzelf hiermee niet identificeren. Ook zouden ze in plaats van 'slaven' ook 'tot slaaf gemaakten' genoemd moeten worden. De respondenten zouden ook kunnen benoemen dat er wel voor gekozen is om de term 'zwart' te gebruiken in plaats van 'donker', maar dat er niet voor is gekozen om 'blank' te vervangen voor 'wit'. Blank heeft namelijk een positieve connotatie en donker een negatieve. Het gebruik van wit en zwart is daarom neutraler en heeft de voorkeur, aangezien lesmethodes volgens Weiner (2016) opvattingen over raciale inferioriteit en superioriteit vormen.

- Etnische groepen
- Mestizing
- Raciale verschillen in het dagelijkse leven
- Stappen in de goede richting
- Steeds meer Brazilianen?
- Leeftijdsopbouw
- Vergrijzing

Mestizing

► Ruim 40% van de Brazilianen hoort niet bij een van de hiervoor genoemde etnische groepen. Zij hebben ouders of voorouders uit verschillende groepen en vormen zo een eigen etniciteit.

- De vermenging van blanke met inheemse Brazilianen wordt in Zuid-Amerika **mestizing** genoemd. In Brazilië hanteert men een ruimere definitie. Daar betekent mestizing de vermenging van verschillende bevolkingsgroepen. In de koloniale tijd werden huwelijken tussen blanken en inheemsen aangemoedigd. Sinds de afschaffing van de slavernij stimuleerde de overheid lange tijd dat blanke en zwarte Brazilianen zich zouden vermengen. De kinderen van een zwarte en blanke ouder worden pardos (bruinen) of mulatten genoemd.

- Brazilië heeft een grote groep mulatten van ruim 80 miljoen mensen. Deze groep groeit nu hard en zelfs sneller dan de blanken. De meesten wonen in het noorden en midden van het land. De zwarten en het deel van de pardos van Afrikaanse afkomst worden in Brazilië soms als één groep gezien: de Afro-Brazilianen.

- Elke etniciteit heeft zijn eigen cultuur. Dit komt tot uiting in bijvoorbeeld taal, muziek en dans. Onderling worden soms culturelementen overgenomen. Zo is in Brazilië een rijke culturele diversiteit ontstaan (figuur 3.9).



FIGUUR 3.9 Muziekinvloeden uit Afrika.

- Etnische groepen
- Mestizing
- Raciale verschillen in het dagelijkse leven
- Stappen in de goede richting
- Steeds meer Brazilianen?
- Leeftijdsopbouw
- Vergrijzing

Raciale verschillen in het dagelijkse leven

► Brazilië komt er graag voor uit dat het een 'raciale democratie' heeft. Er wonen veel verschillende bevolkingsgroepen, maar ze zijn allemaal gelijk en hebben allemaal evenveel te zeggen (figuur 3.10). Discriminatie is verboden. Brazilianen zijn erg open en tolerant tegenover elkaar en lijken goed met elkaar te kunnen samenleven. Maar schijn bedriegt. Raciale verschillen spelen in het dagelijkse leven wel degelijk een grote rol. Discriminatie en vooroordelen tussen bevolkingsgroepen zitten zo in het maatschappelijke leven verweven, dat mensen eraan gewend zijn.

- Afro-Brazilianen worden vaak anders behandeld dan blanken. Blanken gaan er bij voorbaat van uit dat een Afro-Braziliaanse man schoonmaker of bediende is, of een criminele favelabewoner. Veel Afro-Brazilianen voelen zich ook negatiever behandeld door de politie.

- Tussen blanken en Afro-Brazilianen bestaan grote verschillen in werk en inkomen. Afro-Brazilianen verdienen bijna de helft minder dan blanken. Dat komt vooral doordat de meeste goede banen in handen zijn van blanke Brazilianen. Veel dokters, wetenschappers, rechters en directeurs zijn blank. Laaggeschoold en laagbetaald werk zoals vuil ophalen en chaufferen wordt vooral door Afro-Brazilianen gedaan. Dit komt door een tekort aan scholing van de zwarte Brazilianen.



FIGUUR 3.10 Verschillende etnische bevolkingsgroepen voor de Braziliaanse vlag.



FIGUUR 3.11 Telenovelas gaan vaak over rijke, moderne Brazilianen met goede banen en kleine gezinnen.

- Etnische groepen
- Mestizing

In dit tweede deel van de paragraaf wordt allereerst de veertig procent van de bevolking die niet bij de eerder genoemde ethniciteiten 'hoort' besproken. Deze groep vormt hun eigen ethniciteit doordat ze (voor)ouders hebben uit verschillende ethniciteiten. Dit kan wederom bij leerlingen overkomen alsof er geen overeenkomsten zijn tussen de ethniciteiten en geen verschillen binnen de ethniciteiten. Volgens Martin (2012) moeten leerlingen leren denken vanuit een relationeel perspectief waarbij bepaalde fenomenen als complex en divers worden gezien in plaats van als statisch. Categorieën als deze moeten context krijgen en er moet erkend worden dat categorieën constructen zijn. De meningen kunnen verdeeld zijn over of zo'n paragraaf anders geformuleerd moet worden of dat het toevoegen van een alinea over de context van en de diversiteit binnen deze categorieën voldoende is.

Hierna wordt er ingegaan op mestisering en dat 'blanken' en inheemse personen sinds de koloniale tijd worden aangemoedigd om zich te vermengen. Er wordt echter niet ingegaan op waarom de overheid dit aanmoedigde. Hiernaast worden de kinderen die uit deze gemengde huwelijken voortkomen 'mulatten' genoemd, wat muilezels betekent en dus een negatieve betekenis heeft. Deze 'mulatten' worden vervolgens ook als groep gecategoriseerd die hard groeit. Het is niet duidelijk waarom er wordt benoemd dat deze groep 'zelfs harder dan de blanken' groeit. Vervolgens staat er nog een stukje waarin gezegd wordt dat iedere ethniciteit zijn eigen cultuur heeft. Wel wordt hierbij gezegd dat er onderling ook cultuurelementen uitgewisseld worden waardoor er veel culturele diversiteit is ontstaan binnen Brazilië. Hierbij wordt verwezen naar de afbeelding naast de tekst waarop de muziekinvloed uit Afrika wordt afgebeeld. Respondenten zouden kunnen zeggen dat culturen hierdoor als minder onafhankelijk of geïsoleerd worden neergezet, maar er wordt nog steeds onderscheid gemaakt tussen groepen op basis van ethniciteit. Of dit voldoende is om leerlingen te laten inzien dat je niet per se in dezelfde cultuur dood gaat als waar je geboren wordt en dat culturen het resultaat zijn van contact en uitwisseling tussen culturen is de vraag. De docent zou een rol kunnen spelen in het benadrukken hiervan.

Aansluitend gaat het over raciale verschillen in het dagelijkse leven in Brazilië. In plaats van de term 'etnische verschillen' is er nu dus voor gekozen om de term 'raciale verschillen' te gebruiken. Waarschijnlijk omdat wordt gezegd dat Brazilië zich een 'raciale democratie' noemt. Leerlingen kunnen hierdoor gaan denken dat raciale verschillen een biologisch feit zijn, in plaats van een construct, zoals Mikander (2016) beschrijft. Wel wordt in deze alinea verteld dat hoewel Brazilië zich voordoet als een land waarin iedereen gelijk is en waar discriminatie verboden is, er wel degelijk sprake van discriminatie is in het dagelijkse leven. Er wordt gezegd dat mensen hieraan gewend zijn, wat kan impliceren dat verandering niet nodig of niet per se gewenst is. Hierna wordt ingegaan op een voorbeeld van hoe deze discriminatie tot uiting komt in het dagelijkse leven en wat voor maatschappelijke en economische gevolgen dit heeft. Dit zouden de respondenten als vooruitgang kunnen zien ten opzichte van oudere lesmethodes. Een tekort aan scholing van Afro-Brazilianen wordt aan het einde van de alinea als oorzaak van de verdeling van goed betaalde en laag betaalde baantjes aangewezen. De (koloniale) oorsprong van dit tekort aan scholing wordt echter niet aangekaart. Dit is volgens Layton & Smith (2017) de grootste oorzaak van ongelijkheid op het gebied van scholing en inkomen in Brazilië.

Raciale verschillen in het dagelijkse leven

Stappen in de goede richting

Steeds meer Brazilianen?

Leeftijdsopbouw

Vergrijzing

- Ook in het onderwijs zijn verschillen zichtbaar. Blanke ouders hebben voldoende geld om hun kinderen naar goede privéscholen te sturen. De meeste Afro-Brazilianen gaan daarentegen naar staatscholen. Die scholen kampen met tekorten aan docenten en lesmateriaal, waardoor het onderwijs minder goed is. Daardoor hebben Afro-Brazilianen meer moeite om toegelaten te worden in het hoger onderwijs dan blanken.

- De verschillen zijn ook zichtbaar in de woonwijken. Er zijn natuurlijk gemengde wijken. Maar in de goedgebouwde, dure buurten wonen vooral rijke blanken en in de armere favela's vooral Afro-Brazilianen.

- Ten slotte zijn in de politiek weinig Afro-Brazilianen actief, ook op televisie zijn ze weinig zichtbaar. In telenovelas, immens populaire soaps die dagelijks door miljoenen Brazilianen worden bekeken, worden de hoofdrollen meestal door blanken gespeeld (figuur 3.11).

Stappen in de goede richting

► De directe en indirecte discriminatie wordt steeds meer erkend. Daardoor veranderen in de maatschappij een aantal zaken ten gunste van de Afro-Brazilianen.

- De overheid heeft bepaald dat universiteiten tegenwoordig 40% van hun beschikbare plekken per jaar moeten reserveren voor Afro-Braziliaanse (of 'arme') studenten. Op deze manier moet de verdeling tussen blanken en Afro-Brazilianen gelijkjer worden.

- Een groot aantal Afro-Brazilianen is de laatste jaren welvarender geworden, onder andere door de economische groei tussen 2000 en 2010, hulp van de overheid aan armen en hogere minimumlonen. Langzaam krijgen Afro-Brazilianen een hoger inkomen en kunnen sommigen uit de favela's naar rijkere wijken verhuizen.

- Op televisie zijn ook meer telenovelas te zien met Afro-Brazilianen in een hoofdrol en in de politiek worden bewust meer Afro-Brazilianen aangesteld.

Etnische groepen

Mestisering

Raciale verschillen in het dagelijkse leven

Stappen in de goede richting

Steeds meer Brazilianen?

In het laatste deel van de voorgelegde alinea's uit paragraaf 3.2 van het boek wordt verder ingegaan op het verschil in scholing tussen de 'blanken' en Afro-Brazilianen. 'Blanke' ouders hebben voldoende geld voor privéscholen en Afro-Brazilianen hebben dit niet. Eerder is ook ingegaan op het verschil in werk en inkomen tussen 'blanken' en Afro-Brazilianen. Op de doorwerking van koloniale machtsrelaties in het heden waardoor dit verschil in inkomen en scholing ontstaat, wordt echter niet ingegaan.

De laatste alinea gaat over de stappen in de goede richting die binnen Brazilië worden gezet. Directe en indirecte discriminatie wordt steeds meer erkend waardoor volgens het boek een aantal zaken in de maatschappij ten gunste van de Afro-Brazilianen veranderen. Volgens Fujiwara, Laudares & Caicedo (2017) is het echter niet zo dat meer erkenning van discriminatie ook daadwerkelijk leidt tot meer gelijkheid onder de Braziliaanse bevolking. Volgens wie de maatregelen een stap in de goede richting zijn wordt niet gezegd. Ook zouden respondenten kunnen opmerken dat er gezegd zou mogen worden dat er nog een lange weg te gaan is.

Bijlage 2: Voorgelegde paragraaf in de focusgroep

In deze bijlage wordt de analyse van paragraaf 3.2 van het havo-boek 'Arm en rijk' van 'DeGeo' beschreven waaruit de besproken hoofdpunten in de focusgroep naar voren zijn gekomen.

De hoofdpunten zijn:

- In de paragraaf wordt een westerse maatstaf gebruikt, bijvoorbeeld in het concept 'ontwikkelingslanden' en 'periferie-centrum'. Dit maakt de paragraaf erg ethocentrisch
- Oorzaken van besproken verschijnselen ontbreken veelal. Verschijnselen worden vaak neergezet als iets 'natuurlijks' in plaats van als een fenomeen met onderliggende factoren en processen

Rijk, rijker, rijkst

Ontwikkelingskenmerken

Het bruto nationaal product

Human development index (hdi)

India is het nieuwe China

Samenstelling van de beroepsbevolking

Een veranderend wereldsysteem

Ontwikkelingskenmerken

Het bruto nationaal product

Human development index (hdi)

India is het nieuwe China


Samenstelling van de beroepsbevolking

Een veranderend wereldsysteem

Van planeconomie naar markteconomie

Rijk, rijker, rijkst

Antilia is de naam van het huis van Mukesh Ambani, de rijkste man van India. Het 27 verdiepingen tellende gebouw is met zijn 37.000 m² groter dan het paleis van Versailles. Vanaf de bovenste verdiepingen heb je aan de ene kant uitzicht op de Arabische Zee en aan de andere kant op de sloppenwijken van Mumbai. In het huis zijn een bioscoopzaal voor 50 toeschouwers, een fitnesszaal, een zwembad, een dansstudio, een garage met 160 parkeerplaatsen, en 3 helikopterplatforms. Het huis biedt ruimte aan de 600 personeelsleden van de familie. Omdat Ambani en zijn vrouw slechts drie kinderen hebben, zijn dat zo'n 120 personeelsleden per gezinslid.




© Alamy/Image Select, Wassenaar

Ontwikkelingskenmerken

- De kwaliteit van het leven van de inwoners van een land wordt vooral bepaald door het welvaartspeil. Hoe hoger de welvaart, hoe meer het land ontwikkeld is. Ontwikkeling is niet gelijk verdeeld over de wereld. De meest ontwikkelde landen zijn te vinden in Europa en Noord-Amerika terwijl in Afrika en Azië de ontwikkelingslanden oververtegenwoordigd zijn. Ook binnen een land is de ontwikkeling meestal niet gelijkmatig. In vrijwel ieder land zijn er meer en minder ontwikkelde gebieden.
- Om de wereld te verdelen in arme en rijke gebieden, gebruikt men ontwikkelingskenmerken die laten zien of een land ontwikkeld is of niet. Het bnp per inwoner is de meestgebruikte indicator. Er worden ook andere ontwikkelingskenmerken gebruikt, zoals de beschikbaarheid van de basisbehoeften (voedsel, onderdak, onderwijs en gezondheidszorg) of het geboortecijfer, de levensverwachting, het energieverbruik, de bevolkingsgroei en de verstedelijking.

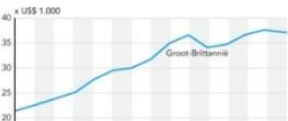
Het bruto nationaal product

- Het **bruto nationaal product (bnp)** is de totale productie van goederen en diensten in een land in een jaar, uitgedrukt in geld. Het geeft aan wat alle inwoners van een land samen verdienen. Om landen met veel en met weinig inwoners met elkaar te kunnen vergelijken, deelt men dit totaalbedrag door het aantal inwoners van het land: het bnp per hoofd van de bevolking (bnp/inwoner). Het is het **gemiddelde inkomen**. Het gebruik van het bnp/inwoner heeft een aantal nadelen.
- Het bnp per inwoner is een gemiddelde. Het inkomen in ontwikkelingslanden is meestal zeer ongelijk verdeeld. Vaak verdient een kleine groep heel veel geld, terwijl een grote groep mensen erg arm is. Het gemiddelde lijkt dan wel aardig, maar in werkelijkheid leven de meeste mensen in armoede. Het bnp per inwoner brengt deze economische ongelijkheid niet aan het licht.



FIGUUR 3.8 De rijke bevolking leeft in gated community's.

© This content is subject to copyright.



40 x US\$ 1.000
35
30
25
20


Great Britain

Expert 2 geeft in het interview aan dat je bij zogenoemde ‘ontwikkelingslanden’ ook over rijke mensen en wetenschappelijke innovatie moet praten om een goed beeld mee te geven aan leerlingen. Dit wordt hier gedaan, al is het niet helemaal duidelijk welke functie het voorbeeld heeft. Er wordt verder niets mee gedaan en er wordt bijvoorbeeld niet uitgelegd hoe Mukesh zo rijk is geworden. Vervolgens staat onder het kopje ‘ontwikkelingskenmerken’ de volgende zin: *“De kwaliteit van het leven van de inwoners van een land wordt vooral bepaald door het welvaartspeil. Hoe hoger de welvaart, hoe meer het land ontwikkeld is.”* Hierbij zou het goed zijn wanneer leerlingen moeten ontdekken wie deze norm bepaalt en of de bewoners van bijvoorbeeld India ook vinden dat een hoge welvaart betekent dat een land ontwikkeld is. De term ‘ontwikkelingslanden’ is hiernaast achterhaald. Wel wordt er aangekaart dat de ontwikkeling binnen een land meestal niet gelijkmatig is, maar er wordt niet verder op ingegaan.

Landen indelen op basis van ontwikkeling volgens westerse standaarden is een vorm van ‘abyssal thinking’, waar volgens Andreotti (2011) van af gestapt moet worden om het onderwijs te dekoloniseren. Het gebruiken van ontwikkelingskenmerken zoals het bnp per hoofd is een typische uiting van deze manier van denken. Het zou een mooie aanvulling zijn om leerlingen een alternatief model te laten gebruiken om ‘ontwikkeling’ te meten in het land, met als indicator bijvoorbeeld het aandeel in CO2-uitstoot en dus klimaatverandering. Tot slot kaart het laatste stukje tekst wel economische ongelijkheid aan, maar er wordt niet ingegaan op de oorzaken hiervan.

- Ontwikkelingskenmerken
- Het bruto nationaal product
- Human development index (hdi)
- India is het nieuwe China
- Samenstelling van de beroepsbevolking
- Een veranderend wereldsysteem
- Van planeconomie naar markteconomie

- Ook de regionale ongelijkheid is vaak groot. In arme landen ligt het inkomen in de stad meestal hoger dan dat op het platteland. Maar ook binnen landsdelen of binnen steden kunnen er grote welvaartverschillen zijn (figuur 3.8). Het **bruto regionaal product (brp)** is zeer verschillend.
- De cijfers die worden gebruikt, zijn in veel ontwikkelingslanden minder betrouwbaar. In Nederland houdt het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) verschillende gegevens bij en zijn de gegevens van de Belastingdienst gekoppeld aan die van de banken, waardoor een redelijk betrouwbaar beeld ontstaat. In arme landen berusten de cijfers vaak op schattingen. Inkomsten uit de informele sector, de ruilhandel en de zelfvoorziening zijn in veel ontwikkelingslanden belangrijke inkomstenbronnen, maar worden niet geregistreerd en dus ook niet meegeteld in het bnp per inwoner.
- Bovendien wordt het bnp per inwoner mondiaal weergegeven in dollars. De officiële wisselkoers in sommige landen kan veel afwijken van de werkelijke waarde, waardoor er een onjuist beeld van het bnp per inwoner ontstaat.



FIGUUR 3.9 Het bnp per inwoner in India en Groot-Brittannië, 1999 - 2013.

Ontwikkelingskenmerken

Het bruto nationaal product

Human development index (hdi)

India is het nieuwe China

Samenstelling van de beroepsbevolking

Een veranderend wereldsysteem

Van planeconomie naar markteconomie

• Ten slotte zijn er verschillen in **koopkracht**. In veel ontwikkelingslanden liggen de prijzen van producten lager dan in westerse landen. Met een dollar kun je in een arm land meer kopen dan bijvoorbeeld in Nederland. Om landen toch onderling te kunnen vergelijken, wordt het bnp per inwoner soms gecorrigeerd naar koopkracht.

■ In de statistiek in de atlas kom je het begrip **bruto binnenlands product (bbp)** tegen. Bij het bnp gaat het om de productie van alle staatsburgers van een land, waar ter wereld ze ook werken; bij het bbp tellen de mensen in het buitenland niet mee. Het gaat dus om de productie binnen een land. Beide getallen zijn ongeveer even groot.

Human development index (hdi)

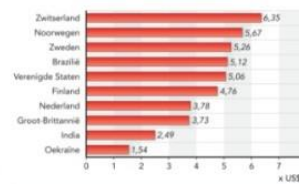
► Vanwege de nadelen van het gebruik van het bnp per inwoner hebben de Verenigde Naties een andere indicator ontwikkeld: de human development index (hdi). Door een soort puntensysteem ontstaat er een totaalscore van drie kenmerken: een economisch kenmerk (bnp per inwoner), een demografisch kenmerk (de levensverwachting) en een sociaal-cultureel kenmerk (**analfabetisme**). Hoe dichter het getal bij 1 uitkomt, hoe

• India neemt op de hdi-index een plaats in de middenmoot in. Maar ook de hdi is een gemiddeld indexcijfer waardoor het geen informatie geeft over de ruimtelijke en sociale verschillen binnen het land. Een derde van de Indiërs leeft nog steeds ver onder de armoedegrens. De kloof met de snel rijkere wordende middenklasse kan zichtbaar worden gemaakt met de regionale hdi van India (figuur 3.10). De meest welvarende regio's zijn te vergelijken met snel ontwikkelende landen, terwijl de minder ontwikkelde regio's zich bevinden op het niveau van de armste landen in de wereld. De zeventien grote staten van India zijn qua bevolkingsaantal en oppervlakte groter dan de meeste landen in de wereld. Als deze staten zouden worden beschouwd als afzonderlijke landen, zouden Kerala op plaats 104 en Bihar op plaats 163 staan op de hdi-index van 188 landen.

■ Binnen India is er een sterke **sociale ongelijkheid**. Bevolkingsgroepen, culturen of mensen met een bepaald geslacht, huidskleur, seksuele voorkeur, taal of ander verschil, worden gediscrimineerd op grond van de heersende normen, bijvoorbeeld in kansen op de arbeidsmarkt. Een dalit, de laagste kaste in India, heeft een veel lagere hdi dan het gemiddelde van India.



FIGUUR 3.10 De hdi van Indiase deelstaten vernoemen met wereld.



FIGUUR 3.11 Hamburgerindex, januari 2017.

Om de koopkracht van de dollar te kunnen vergelijken met die van een andere munt, is de hamburgerindex bedacht. Omdat een Big Mac overal ter wereld wordt gefabriceerd en verkocht, is het mogelijk de prijzen te vergelijken. Volgens de bedenkers van de index is een Big Mac een soort mandje van producten: vlees,

Naast het bnp, wordt de hdi gebruikt. Deze is al genuanceerder dan het bnp, omdat het verschillende indicatoren meeneemt. Wel is het nog steeds een westerse maatstaf en een gemiddelde dat geen informatie geeft over de verschillen binnen een land. Er wordt gesproken over de kloof tussen arm en rijk en over de sociale ongelijkheid. De oorzaken van deze ongelijkheid en hoe de heersende normen tot stand zijn gekomen worden echter niet genoemd. Ook wordt er nergens een relatie gelegd met de koloniale bezetting van India door Groot-Brittannië.

India is het nieuwe China

Ontwikkelingskenmerken

Het bruto nationaal product

Human development index (hdi)

India is het nieuwe China

Samenstelling van de beroepsbevolking

Een veranderend wereldsysteem

Van planeconomie naar markteconomie

► Alle eerder genoemde indicatoren maken het vergelijken en categoriseren van landen mogelijk. Bij een vergelijking van Groot-Brittannië en India blijkt dat India op alle fronten minder ontwikkeld is dan Groot-Brittannië. Alleen de economische groei is in India groter dan in Groot-Brittannië.

● Het bnp per inwoner in India stijgt snel. Het heeft zich sinds het begin van deze eeuw zelfs verdubbeld (figuur 3.12). Toch heeft niet iedereen evenredig meege profiteerd van deze groei. De tegenstelling tussen rijk en arm is ontzettend groot. Schatrijke families bezitten veel onroerend goed en grote ondernemingen. Ze wonen in prachtige huizen en hebben huishoudelijk personeel. Maar in de steden wonen ook nog steeds honderdduizenden straatarme Indiërs. Zij moeten iedere dag op straat zien te overleven. Aan hen gaat de economische ontwikkeling grotendeels voorbij. Sinds de economische groei is er een derde groep in de stad gekomen, de goed geschoolde middenklasse. Dat is goed zichtbaar in Gurgaon. Deze satellietstad van New Delhi is de afgelopen vijftien jaar sterk gegroeid door de komst van jonge hoogopgeleide Indiërs en expats. De levensstandaard is er hoog. Veel multinationals vestigden er hun hoofdkwartier, in plaats van in Mumbai of Delhi (figuur 3.13).

● India investeert vooral veel kapitaal in de dienstensector en de industrie. En als er al wordt geïnvesteerd in de landbouw, dan wordt dat geld vooral gestoken in nieuwe landbouwtechnieken en mechanisatie. De kleine boeren profiteren nauwelijks mee en de werkloosheid op het platteland neemt hierdoor zelfs toe. De al bestaande kloof tussen de stedelijke gebieden en het platteland is verder toegenomen.

■ Kansarmen die vanaf het platteland naar de stad verhuizen om daar een nieuw bestaan op te bouwen, zijn vaak veroordeeld tot het werken in de informele sector. In de vluchtsector verkopen ze groente en fruit, werken op afvalbergen op zoek naar plastic flessen die ze voor een habbekrats kunnen verkopen of ontmantelen oude computers vanwege de waardevolle metalen die erin zijn verwerkt (figuur 3.15).

Ontwikkelingskenmerken

Het bruto nationaal product

Human development index (hdi)

India is het nieuwe China

Samenstelling van de beroepsbevolking

Een veranderend wereldsysteem

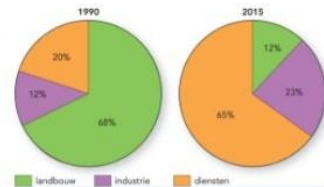
Van planeconomie naar markteconomie



FIGUUR 3.12 Groei van het bnp in India, 2013 - 2014.



FIGUUR 3.13 Gurgaon is het financiële en industriële centrum van India met het derde hoogste inkomen per hoofd van de bevolking.
© Getty Images, Amsterdam



FIGUUR 3.14 Veranderingen in de beroepsbevolking van India, 1990 en 2015.



Volgens de eerste alinea is India op "alle fronten minder ontwikkeld dan Groot-Britannië". De economische groei blijkt echter wel groter te zijn in India, en de 'fronten' waar over gesproken wordt, zijn bepaald aan de hand van een westerse maatstaf. Er zou bij gezegd moeten worden door wie de fronten waarover gepraat wordt geselecteerd zijn. Wederom wordt hier ingegaan op het verschil tussen rijk en arm in India. Het feit dat koloniale machtsrelaties ervoor zorgen dat de rijken rijker worden en de armen armer, wordt niet genoemd. Hiernaast wordt er niet ingegaan op het verschil tussen arm en rijk in Groot-Britannië. De 'donkere kant' van het 'ontwikkelingsland' wordt hier wel belicht, maar de donkere kant van Groot-Britannië niet. Hier sluit de constatering van Martin (2012) bij aan, die zegt dat het in de eenzijdige verhalen die binnen aardrijkskunde worden meegegeven met name gaat over wat er niet goed gaat in 'ontwikkelingslanden'. Ook moeten deze eenzijdige verhalen verklaard worden vanuit de machtspositie waaruit deze verhalen zijn gemaakt (Stanek, 2019). In de laatste alinea gaat het over 'kansarmen' die 'veroordeeld zijn tot' het werken in de informele sector. Zo worden plattelanders neergezet als passieve personen die geen invloed hebben op hun levensloop. Ook de bijbehorende afbeelding van deze 'kansarmen' is stereotyperend.



Ontwikkelingskenmerken	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het belang van de bestaansmiddelen wordt ook uitgedrukt in de bijdrage die elke sector levert aan het bnp (figuur 3.16). De verhouding tussen het aantal werkenden in de sector en de inkomsten per sector zegt iets over de productiviteit.
Het bruto nationaal product	
Human development index (hdi)	
India is het nieuwe China	
Samenstelling van de beroepsbevolking	
Een veranderend wereldsysteem	<h2>Een veranderend wereldsysteem</h2> <p>► Zoals je weet, namen veel West-Europese landen overzeese gebieden in bezit. De koloniën werden in de negentiende eeuw vooral als leverancier van grondstoffen en als afzetmarkt voor de industrieproducten gebruikt. In dit wereldsysteem ontstond er een tegenstelling tussen de centrumlanden en de periferie.</p> <p>Er was al vroeg sprake van een afhankelijkheidsrelatie. Door de globalisering is de handel enorm toegenomen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het centrum is het gebied dat het meest ontwikkeld is, waar de productie hoog is en waar de bevolking koopkrachtig is. De centrumlanden liggen vooral in Noord-Amerika en Europa; ook wel het <i>Noorden</i> genoemd. Deze gebieden beheersen 80% van de wereldhandel. Hier zetelen de hoofdkantoren van de grote multinationals. • De periferie bestaat uit arme landen, ook wel het <i>Zuiden</i> genoemd. Ze worden gekenmerkt door afhankelijkheid, gebrekkige technologie en een lage productie. Voor de arme landen zijn de handelsrelaties vaak nadelig. De ruilvoet is ongunstig waardoor de welvaarts kloof tussen de rijke en arme landen groter wordt. De ruilvoet geeft aan hoeveel goederen een land moet exporteren om een bepaalde hoeveelheid goederen te kunnen importeren. De periferielanden zijn vaak
Van planeconomie naar markteconomie	
Gebiedskenmerken	

Door het te hebben over 'rijke, ontwikkelde landen' wordt er nogmaals bevestigd aan leerlingen dat rijk gelijk staat aan ontwikkeld. Wederom wordt hier meer ingegaan op de negatieve aspecten van de samenstelling van de beroepsbevolking in India. Het enige positieve aspect, zoals het feit dat veel mensen bij de overheid werken, wordt maar kort genoemd. Over de oorzaken achter het ongeschoolde en slecht betaalde werk wordt niet gesproken. Morgan & Lambert (2003) stellen dat leerlingen processen achter dit soort verschijnselen mee moeten krijgen en hier kritisch op moeten leren te zijn. Ook zou hier ingegaan kunnen worden op het feit dat westerse landen slechte arbeidsomstandigheden bevorderen, doordat zij een erg lage prijs betalen voor goederen die ze importeren uit India.

Hiernaast wordt kolonialisme in dit deel van de paragraaf wel genoemd, maar het heeft hier geen functie. Er wordt gezegd dat er een tegenstelling ontstond tussen centrum en periferie, maar niet hoe. Het kolonialisme en de tegenstelling centrum-periferie wordt hier in het verleden geplaatst. Huidige processen die dit in stand houden en voortkomen uit kolonialisme worden niet genoemd (Andreotti, 2007). Hiernaast is de centrum-periferie indeling achterhaald, aangezien er enorm veel veranderingen plaats hebben gevonden in de wereld en niet ieder land bij één van de groepen in te delen is. Centrum-periferie wordt zonder uitleg van een docent over de context door leerlingen als neutrale categorisering gezien (Morgan & Lambert, 2003; Schuermans, 2013). In plaats van het gebruiken van deze categorieën, moeten leerlingen worden aangemoedigd om fenomenen als complex en divers te zien in plaats van als statisch (Martin, 2012). Hiernaast sluiten de termen 'het Noorden' en 'het Zuiden' landen die een andere geografische ligging hebben uit en worden ze zo 'uitzonderingsgevallen'. De regionale verschillen in landen die eerder in de paragraaf worden genoemd, worden hier ook niet vermeld.

Ontwikkelingskenmerken

eenzijdig gericht op de export van producten uit de primaire sector, zoals landbouw- of mijnbouwproducten.

Het bruto nationaal product

De afgelopen decennia zijn er binnen de periferie meer verschillen ontstaan. Eén groep landen lukt het om zich verder te ontwikkelen, de opkomende landen. Daarnaast zijn er achterblijvers die het om verschillende redenen niet lukt zich economisch te ontwikkelen.

Human development index (hdi)

• De afgelopen vijftig jaar hebben veel centrumlanden hun industrie verplaatst naar arme landen omdat de lonen daar laag zijn. Een aantal ontwikkelingslanden is hierdoor economisch sterk gegroeid. Het zijn geen echte perifere landen meer, maar het zijn ook geen echte centrumlanden. Ze worden de **semiperiferie** genoemd. De Aziatische tijgers als Singapore, Taiwan en Zuid-Korea waren de eerste semiperifere landen. Intussen zijn zij uitgegroeid tot echte centrumlanden. Andere landen – waaronder Brazilië, Rusland, India en China (de BRIC-landen) behoren tot de huidige semiperifere landen. Mondiale (economische) veranderingen zorgen er dus voor dat een land niet voor eeuwig een centrum- of periferieland is.

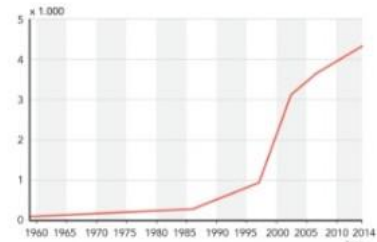
India is het nieuwe China

Samenstelling van de beroepsbevolking

Van planeconomie naar markteconomie

Een veranderend wereldsysteem

► Na de dekolonisatie in 1947 werkte India met een planeconomie. De overheid bepaalde wát er moest worden geproduceerd, wáár en hoeveel. In de loop van de jaren steeg de staatsschuld. Door de corruptie en de bureaucratie hadden nog maar weinig mensen de moed een eigen bedrijf op te zetten. Na 1990 kreeg India een vrijemarkteconomie waarin buitenlandse bedrijven welkom waren. Vanaf 2000 heeft India speciale economische zones (sez) ingesteld. In deze gebieden zijn de belastingen laag en is de infrastructuur goed. De sez moeten de aanjager zijn van India's economische groei. Ze bieden verschillende aantrekkelijke vestigingsfactoren voor multinationals:



FIGUUR 3.17

Het aantal speciale economische zones wereldwijd, 1959 - 2014.

Van planeconomie naar markteconomie

Gebiedskenmerken

Het bruto nationaal product

- een jonge, goedopgeleide, hardwerkende en Engelssprekende beroepsbevolking
- relatief lage arbeidskosten
- een enorme binnenlandse afzetmarkt die in aantal mensen en vooral in koopkracht groeit



FIGUUR 3.18

Boeren protesteren tegen de komst van de Tata Nano-fabriek.

© STRDEL/AFP/ANP

Human development index (hdi)

India is het nieuwe China

Samenstelling van de beroepsbevolking

Met de sez hoopt de overheid de werkloosheid aan te pakken en de armoede onder de landloze boerenfamilies te bestrijden. De sez brengen banen met zich mee, niet alleen bij de bedrijven zelf, maar ook eromheen: de schoonmakers, de koks en de onderwijzers. Sinds de wet op de speciale economische zones is aangenomen, heeft India er honderden (figuur 3.17).

Een veranderend wereldsysteem

Van planeconomie naar markteconomie

Gebiedskenmerken

• De speciale economische zones hebben niet alleen maar voordelen voor India. Een aantal zones wordt aangelegd op landbouwgrond. De boeren worden 'uitgekocht', waarbij het er meestal op neerkomt dat de boeren nauwelijks geld of grond krijgen ter compensatie.

	De sez leveren wel banen op, maar vaak alleen voor de goedopgeleide middenklasse van India. Voor de landloze boeren zit er niets anders op dan als dagloner te gaan werken of te vertrekken naar de krottenwijken in de stad.
Het bruto nationaal product	
Human development index (hdi)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ In Singur, in West-Bengalen, wilde Tata Motors in 2006 een nieuwe fabriek bouwen om de Tata Nano, 's werelds goedkoopste auto, te produceren. De fabriek zou 1.500 banen opleveren. Op de grond waar de fabriek zou moeten komen, leefden 14.000 boeren. De boeren kwamen in opstand, waarbij minimaal vijftien doden zijn gevallen (figuur 3.18). In 2016 is na een proces van tien jaar besloten dat de onteigening onrechtmatig was en dat de boeren er mogen blijven wonen.
India is het nieuwe China	
Samenstelling van de beroepsbevolking	<ul style="list-style-type: none"> • Nu India economisch sterk groeit, gaat het land zelf ook investeren in andere landen. In 2014 was het land de op twee na grootste investeerder in de Britse economie. Van de 1.200 Indiase bedrijven in Europa zijn er 700 gevestigd in het Verenigd Koninkrijk. Het Indiase Tata concern is daar zelfs de grootste fabrikant en werkgever en eigenaar van Jaguar Landrover, het hoogovenbedrijf Corus en Tetley Tea. Vele honderden Indiase ondernemingen steken geld in de Britse economie, voor het grootste deel in de informatie- en communicatiesector (ICT).
Een veranderend wereldsysteem	
Van planeconomie naar markteconomie	
Gebiedskenmerken	
Samenstelling van de beroepsbevolking	<h2 data-bbox="475 1137 817 1176">Gebiedskenmerken</h2> <p data-bbox="475 1209 1401 1265">Gebiedskenmerken zijn de eigenschappen van een gebied. Veel daarvan zijn zichtbaar in het landschap. Denk hierbij aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> – kenmerken van de natuurlijke omgeving (fysisch milieu), zoals bodem, grondsoort, water, reliëf, klimaat, zeestromen en delfstoffen – de inrichting (menselijke omgeving), zoals bodemgebruik, de vorm van de landerijen, infrastructuur, haventerreinen en stedelijke bebouwing
Een veranderend wereldsysteem	
Van planeconomie naar markteconomie	
Gebiedskenmerken	

In het laatste deel van de paragraaf blijven de oorzaken van economische achterstand onderbelicht en is een westerse maatstaf een rode draad door de tekst heen. Wel wordt er positief gepraat over de economische groei in het land en wordt genoemd dat India de op twee na grootste investeerder in de Britse economie was in 2014. Het zou mooi zijn als op dit soort ontwikkelingen meer nadruk komt te liggen, in plaats van dat een land getypeerd wordt aan de hand van een achterhaalde centrum-periferie indeling. Leerlingen zouden zich kunnen afvragen waarom een 'semi-periferie' land investeert in een 'centrum' land.

Bijlage 3: Verantwoording codeerschema's

In de interviews en de focusgroep is in kaart gebracht wat de visie is van docenten op de dekolonisatie van het onderwijs, wat aan deze visie ten grondslag ligt en hoe een dekolonisatieproces volgens hen in gang gezet kan worden. Vóór afname van de interviews en de focusgroep is een eerste schets van de codeerschema's opgesteld aan de hand van de literatuur. Na de uitvoering van iedere interviewronde en de focusgroep zijn de codeerschema's aangepast op basis van de uitkomsten.

Uit de analyse van de transcripten van de interviews en de focusgroep zijn veel vergelijkbare punten met de theorie naar voren gekomen. De codes die niet voort zijn gekomen uit de theorie, zijn gebaseerd op de transcripten. Ten eerste is er aan de hand van de theorie een code omtrent het construct 'ras' opgesteld. Wanneer 'ras' gevalideerd wordt kunnen leerlingen dit als concept gaan zien waarmee geanalyseerd kan worden, in plaats als een sociaal construct (Mikander, 2016). Hiernaast worden fenomenen in schoolboeken vaak losgekoppeld van de (koloniale) oorzaken en processen die hier aan ten grondslag liggen (Andreotti, 2007). De transcripten zijn daarom geanalyseerd op basis van codes omtrent de doorwerking van koloniale processen in het heden en op het ontbreken van oorzaken van fenomenen, bijvoorbeeld werkloosheid onder de zwarte bevolking. Volgens de kritische geografie, beschreven door Blomley (2006), is het niet voldoende om fenomenen enkel te beschrijven, maar moeten structuren en processen die hierbij horen blootgelegd worden. Hiernaast moet het 'object-based' perspectief binnen aardrijkskunde losgelaten worden, bijvoorbeeld in het gebruik van categorieën binnen aardrijkskunde die de focus leggen op overeenkomsten binnen een groep en verschillen negeren (Martin, 2012; Schuermans, 2013). Ook is op basis van Winter (2018) gekeken naar het bespreken van generaliseringen en eenzijdige verhalen in de lesmethodes. Volgens de pedagogische benadering van Dennis (2018) is het belangrijk om eurocentrische aannames zoals generaliseringen in twijfel te trekken. Ook is het volgens hem belangrijk om gemarginaliseerde manieren van kijken naar de wereld in de les te behandelen, waardoor met een code gekeken is of docenten lesmethodes een gebrek aan meerdere perspectieven vinden hebben. Het idee van één perspectief moet volgens Dennis af worden gewezen. Hiernaast heerst onder leerlingen volgens Morgan & Lambert (2003) en Winter (2018) de aanname dat schoolteksten wel 'de waarheid' weer moeten geven. Dit is in de interviews kort naar voren gekomen. Hier is verder op in gegaan in de focusgroep. Hiernaast komt in de transcripten naar voren dat sommige docenten zien dat leerlingen zich niet herkennen in het beeld dat lesmethodes geven. In lijn met Weiner (2016) kan dit ertoe leiden dat sommige leerlingen het gevoel hebben dat ze niet in het dominante beeld van de maatschappij passen. Aan de hand van de literatuur en de eigen analyse van de besproken paragraaf in de focusgroep, is gekeken wat de respondenten vinden van het gebruik van een westerse maatstaf en ethnocentrische waardeoordelen in lesmethodes en van de verhouding tussen positieve en negatieve factoren in de beschrijving over een niet-westerse land. Dit is gedaan aan de hand van de constatering van Martin (2012), die positieve aspecten van beschrijvingen van niet-westerse landen in het

aardrijkskundeonderwijs ziet ontbreken en de eenzijdigheid van dit soort verhalen aankaart.

Volgens DeLissovoy (2010) ligt het streven naar eliminatie van eurocentrisme ten grondslag aan dekolonisatie. Er is dan ook geanalyseerd of de respondenten het aardrijkskundeonderwijs eurocentrisch vinden en of en hoe ze dit graag anders zouden willen zien. Ook is gekeken of de koloniale oorsprong van de discipline door de respondenten in verband wordt gebracht met dekolonisatie (Jazeel, 2017). Volgens de pedagogische aanpak van Dennis (2018) moeten grondleggers van besproken ideeën in het onderwijs geplaatst worden in de context van het ontstaan van deze ideeën. Met het codeerschema is gekeken of en waarom de respondenten vinden dat leerlingen moeten weten door wie kennis wordt gecreëerd. Ook is in lijn met de kritische geografie beschreven door Blomley (2016) en de kritische pedagogiek beschreven door Huckle (2020) gekeken of leerlingen volgens de respondenten een kritische houding aan moeten leren nemen. Volgens Winter (2018) moeten docenten zich bewust zijn van het eurocentrische perspectief van aardrijkskunde en van het feit dat de heersende denkwijze niet de enige is. Met het codeerschema is gekeken hoe de respondenten hierover denken en hoe dit bewustzijn volgens hen verhoogd kan worden. Hiernaast is gekeken of en op welke manier de respondenten zich bewust zijn van de invloed van hun identiteit en perspectief op hun werkzaamheden, wat volgens Matias & Mackey (2016) belangrijk is. Hiernaast is aan de hand van de pedagogische aanpak van Dennis (2018) gekeken of de respondenten het belangrijk vinden dat docenten en leerlingen zichzelf kunnen situeren in koloniale structuren en kunnen reflecteren op hun eigen positie. Aanvullend hierop is in de focusgroep gekeken naar de stappen die volgens de respondenten genomen moeten worden om een dekolonisatieproces te starten.

Bijlage 4: Codeerschema Experts

Categorie	Codes
Voorgelegde paragraaf	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problematisch taalgebruik 2. Formulering van zinnen 3. Impliciete of expliciete aanwezigheid van het construct 'ras' 4. Doorwerking van koloniale processen in het heden 5. Ontbreken oorzaken van fenomenen 6. Categorieën die gebruikt worden 7. Beeldgebruik 8. Generaliseringen
Lesmethode	<ol style="list-style-type: none"> 9. Gebrek aan meerdere perspectieven 10. Lesmethode wordt gezien als 'de waarheid' 11. Herkenning leerlingen 12. Thema arm en rijk 13. Migratie
Visie dekolonisatie ak onderwijs	<ol style="list-style-type: none"> 14. Aardrijkskunde is eurocentrisch 15. Relevantie dekolonisatie 16. Kolonialisme ligt ten grondslag aan aardrijkskunde 17. Alternatieve denkwijzen verwerken in aardrijkskunde 18. Leerlingen moeten weten door wie kennis wordt gecreëerd 19. Leerlingen moeten een kritische houding aannemen 20. Het is lastig om dekolonisatie te definiëren
Bewustwording	<ol style="list-style-type: none"> 21. Bewustzijn onder docenten 22. Hoe bewustwording gecreëerd kan worden 23. Het gesprek over dekolonisatie starten 24. Neutraliteit docent 25. Invloed identiteit en perspectief 26. Jezelf situeren in koloniale processen
Lespraktijk	<ol style="list-style-type: none"> 27. Eigen visie in lessen verwerken 28. Objectief blijven 29. Reflecteren op eigen positie
Obstakels	<ol style="list-style-type: none"> 30. Competentie 31. Tijd 32. Leidende documenten zoals het curriculum
Instanties	<ol style="list-style-type: none"> 33. Invloed lerarenopleiding 34. Invloed KNAG
Behoeftes	<ol style="list-style-type: none"> 35. Concrete stappen 36. Groep opzetten 37. Naslagwerk 38. Verandering leidende documenten en lesmethodes

Bijlage 5: Codeerschema docenten

Categorie	Codes
Vorgelegde paragraaf	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problematisch taalgebruik 2. Formulering van zinnen 3. Impliciete of expliciete aanwezigheid van het construct 'ras' 4. Doorwerking van koloniale processen in het heden 5. Ontbreken oorzaken van fenomenen 6. Categorieën die gebruikt worden 7. Beeldgebruik 8. Generaliseringen
Lesmethode	<ol style="list-style-type: none"> 9. Gebrek aan meerdere perspectieven 10. Lesmethode wordt gezien als 'de waarheid' 11. Thema arm en rijk 12. Migratie
Visie dekolonisatie ak onderwijs	<ol style="list-style-type: none"> 13. Aardrijkskunde is eurocentrisch 14. Relevantie dekolonisatie 15. Leerlingen moeten een kritische houding aannemen 16. Het is lastig om dekolonisatie te definiëren
Bewustwording	<ol style="list-style-type: none"> 17. Bewustzijn onder docenten 18. Neutraliteit docent 19. Invloed identiteit en perspectief
Lespraktijk	<ol style="list-style-type: none"> 20. Werkvormen 21. Invloed leerlingen 22. Moeilijkheden
Obstakels	<ol style="list-style-type: none"> 23. Tijd 24. Competentie 25. Leidende documenten zoals het curriculum 26. Gebrek aan werkvormen 27. Ouders
Instanties	<ol style="list-style-type: none"> 28. Invloed lerarenopleiding 29. Invloed KNAG
Behoeftes	<ol style="list-style-type: none"> 30. Concrete stappen 31. Groep opzetten 32. Naslagwerk 33. Verandering leidende documenten en lesmethodes 34. Inmenging KNAG

Bijlage 6: Codeerschema focusgroep

Categorie	Codes
Voorgelegde paragraaf	<ol style="list-style-type: none"> 1. Machtsverhoudingen 2. Doorwerking van koloniale processen in het heden 3. Centrum-periferie 4. Westerse maatstaf 5. Verhouding positieve en negatieve factoren
Lesmethode	<ol style="list-style-type: none"> 6. Machtspositie auteurs 7. Dekolonisatie moet doorwerken in gehele methode 8. Inschakelen experts 9. Ontbreken achterliggende (koloniale) processen van fenomenen 10. Meer context nodig 11. Verdwijnen ethnocentrische waardeoordelen 12. Concept 'ontwikkeling' 13. Taalgebruik
Doel dekolonisatie	<ol style="list-style-type: none"> 14. Bewustwording leerlingen en docenten 15. Machtsrelaties 16. Koloniale oorsprong aardrijkskunde 17. Leerlingen nodige context bieden bij onderwerpen 18. Zorgen dat leerlingen het onderwijs, het boek of de docent niet als neutraal en als ultieme waarheid zien 19. Zorgen dat leerlingen zich herkennen in het aardrijkskundeonderwijs 20. Een zo volledig mogelijk wereldbeeld meegeven aan leerlingen 21. Westerse bril af kunnen zetten
Te ondernemen stappen	<ol style="list-style-type: none"> 22. Discussie starten 23. Betrekken KNAG 24. Hulp inschakelen 25. Behapbaar maken 26. Dekolonisatie in leidende documenten

De transcripten van de interviews en de focusgroep worden door de auteur van deze masterthesis bewaard. Mocht u hierover of over andere zaken vragen hebben, dan kunt u een mail sturen naar: renee-gulikers@hotmail.com