



Het verhaal van de docent: Hoe de aardrijkskunde docent over cultureel begrip denkt.

08-05-2016



K.A.M. Kleijne

Studentnummer: 5525233

Begeleidend docent: Dr. T. Béneker

Masterthesis voor Geografie: Educatie & Communicatie. Faculteit Geowetenschappen, opleiding Sociale Geografie & Planologie. Universiteit Utrecht.



Jean Etienne Liotard. Portrait of Marie Adelaide of France en robe turque (1753).

Dit schilderij van Liotard laat de Europese verwondering in de 18e eeuw zien voor de Levant, het verre oosten. Het verre oosten, waaronder Turkije en andere delen van de Arabische wereld, stonden centraal in de boeken van Bernard Lewis en Edward Saïd en in de schilderkunst onder de noemer Oriëntalisme. Er was een toenemend contact tussen de westerse en de oosterse wereld waarbij oosterse zaken werden verheerlijkt, maar waarbij deze zaken ook werden gebruikt om het westen te onderscheiden van het oosten. 250 jaar later worden verschillende culturen soms nog steeds bekeken als een eigenaardig object dat afsteekt tegen onze westerse samenleving. Het onderwijs kan een grote invloed uitoefenen op de perceptie van andere culturen en daarom bied ik u een thesis aan over het ontstaan van cultureel begrip.

Inhoudsopgave

Voorwoord	p.5
Samenvatting	p.6
1. Inleiding	p.9
1.1 Aanleiding en maatschappelijke relevantie	p.9
1.2 Wetenschappelijke relevantie	p.10
1.3. Opbouw	p.10
2. Theoretisch kader	p.12
2.1 Het probleem: sociale categorisatie en othering	p.12
2.2 Mondiaal bewustzijn & cultureel begrip.	P.14
2.2.1 Mondiaal bewustzijn	p.14
2.2.2 Cultureel begrip	p.16
2.2.3 Het meten van mondiaal bewustzijn en cultureel begrip	p.18
2.2.4 Cultureel begrip samengevat	p.18
2.3 Welke zaken beïnvloeden het culturele begrip van leerlingen in het middelbaar onderwijs?	p.19
2.3.1 De factoren van mondiale educatie volgens het model van Thompson	p.19
2.3.2 Culturele diversiteit	p.19
2.3.3 Administratieve schoolorganisatie	p.21
2.4 Waarom cultureel begrip in het onderwijs?	p.23
2.4.1 Waarom cultureel begrip in het gehele onderwijs?	p.24
2.4.2 Waarom cultureel begrip in het aardrijkskundeonderwijs?	p.26
2.5 Wat kan er in het onderwijs behandeld worden t.b.v. cultureel begrip?	p.28
2.5.1 Wat kan er behandeld worden t.b.v. cultureel begrip in het gehele onderwijs?	p.28
2.5.2 Wat kan er behandeld worden t.b.v. cultureel begrip volgens het IB onderwijs?	p.29
2.5.3 Wat kan er behandeld worden t.b.v. cultureel begrip in het aardrijkskundeonderwijs?	p.30
2.6 Hoe kan cultureel begrip behandeld worden in het onderwijs?	P.32
2.6.1 Hoe kan cultureel begrip behandeld worden in het gehele onderwijs?	p.32
2.6.2 Leerelementen van mondiaal bewustzijn	p.33
2.6.3 Hoe kan cultureel begrip behandeld worden volgens het IB onderwijs?	p.35
2.6.4 Hoe kan cultureel begrip behandeld worden in het aardrijkskundeonderwijs?	p.36
3. Onderzoeksopzet	p.39
3.1 Aansluiting op de literatuur	p.39
3.2 Onderzoekfocus	p.39
3.3 Theoretische structuur van het onderzoek	p.40

3.4 De onderzoeksvragen	p.42
3.5 Onderzoeksstrategie	p.43
3.6 Data verzameling	p.44
3.7 Onderzoeksmethode	p.45
4. Resultaten	p.47
4.1 Visie op cultureel begrip	p.47
4.1.1 Visie op het culturele begrip van de leerlingen	p.47
4.1.2 Visie op cultureel begrip	p.48
4.1.3 Vaststellen van cultureel begrip	p.48
4.2 Bevorderende of belemmerende factoren voor cultureel begrip	p.49
4.2.1 Diversiteit in leerlingenbestand, de culturele diversiteit	p.49
4.2.2 De schoolorganisatie	p.50
4.2.3 Het leerniveau van de leerling	p.51
4.2.4 De lesmethode, het curriculum	p.52
4.3 Waarom cultureel begrip in het aardrijkskundeonderwijs?	p.53
4.3.1 Waarom aardrijkskunde bij cultureel begrip?	P.53
4.3.2 Drie redenen voor mondiale educatie	P.54
4.3.3 Feiten, diepere kennis/bewustzijn, houding of vaardigheden/communicatie?	P.54
4.4 De inhoud van het aardrijkskundecurriculum	p.56
4.4.1 Sterke punten van aardrijkskunde	p.56
4.4.2 Welke aardrijkskundige onderwerpen, begrippen, concepten en theorieën zijn van belang bij cultureel begrip?	p.56
4.4.3 Aardrijkskundige vragen rondom cultureel begrip	p.57
4.5 Gebruikte leeractiviteiten aangaande cultureel begrip	p.59
4.5.1 Gerichte of algemene aandacht voor cultureel begrip	p.59
4.5.2 Vakdidactische leerelementen	p.59
4.5.3 Best practices	p.62
4.5.4 Extra curriculaire leeractiviteiten	p.63
5. Analyse	P.65
6. Conclusie & reflectie	p.71
5.1 Conclusie	p.71
5.2 Discussie en aanbevelingen	p.74
5.3 Reflectie	p.75
6. Literatuurlijst	p.77
7. Bijlagen	p.82

Voorwoord

Deze masterthesis is geschreven in het kader van het afronden van de masteropleiding Geografie: Educatie en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Deze opleiding heeft mij de mogelijkheid geboden om mijn twee passies, aardrijkskunde en les geven, ook in een master te combineren. Mijn opgedane kennis van aardrijkskunde in de breedte van de gehele discipline kan ik nu delen en nog mooier: met deze thesis kan ik nu ook een bijdrage leveren op het vlak van onderzoek naar onderwijsverbeteringen.

Van januari tot juli 2015 heb ik onder begeleiding van Tine Beneker mogen werken aan dit onderzoek naar cultureel begrip in de lespraktijk van de aardrijkskundedocent. Dit onderwerp spreekt mij erg aan omdat er voor mij een wereld open ging toen ik mocht studeren in Amsterdam. Een wereld van verschillende culturen en religies waar ik geen enkele ervaring mee had na een middelbare schoolperiode op een kleine gymnasiumschool. Ik wil met deze thesis anderen meegeven dat er niet alleen geleerd moet worden over een cultuur, maar ook met een andere cultuur. Door anderen inzicht te geven in de praktische uitvoering van cultureel begrip in de aardrijkskundeles, gebaseerd op de theorie rondom 'global awareness', wil ik onderzoekers en docenten ideeën aanleveren voor lesactiviteiten ter stimulering van cultureel begrip en wil ik geïnteresseerden inzicht geven in de opvattingen van docenten aangaande cultureel begrip. Zelf hoop ik mijn eigen opvattingen, waaronder het feit dat ieder mens moet leren dat er altijd meerdere perspectieven zijn rondom een kwestie, ook dit jaar over te kunnen brengen als docent aardrijkskunde op het voortgezet onderwijs.

Mijn dank gaat uit naar Tine Beneker voor de kritische noten op mijn geschreven teksten die mij scherp hielden en naar Joop van der Schee, Kees Terlouw en Hans Palings voor hun enthousiasme en inzet voor een gevarieerd aanbod van leeractiviteiten tijdens de studie. Zonder alle kritische noten, het vele werk dientengevolge, heb ik mijn studie tot dusver snel en goed kunnen afronden.

Kimberley Kleijne

Beverwijk, 15 augustus 2015

Samenvatting

Uit de literatuur blijkt dat de aardrijkskundedocent het doel heeft om discutabele mentale beelden van leerlingen op te sporen en meerdere perspectieven van denken aan te bieden (Lukens, 1915). Om te bouwen aan een duurzame toekomst waarin men elkaar respecteert voor zijn leefwijze, zijn wereldbeeld en zijn opvattingen, is het van belang om in het onderwijs meer aandacht te besteden aan cultureel begrip. Cultureel begrip is een onderdeel van mondiaal bewustzijn. Er is geen exacte definitie voor cultureel begrip bekend, maar de uiteenzetting van Lawthong (2003) over mondiaal bewustzijn en zijn componenten komt het dichtst in de buurt van een algemene omschrijving van cultureel begrip. Lawthong spreekt over mondiaal bewustzijn als iets wat uit vier onderdelen bestaat. Een daarvan is de acceptatie van verschillende culturen en dit beschrijft hij als de waardering en het bewustzijn van de waarden en vraagstukken van andere culturen. Aan de basis van cultureel begrip ligt objectieve inhoudelijke kennis waarin men leert over de context en kenmerken van verschillende culturen (Vankan, 2009). Het onthouden van objectieve inhoudelijke kennis is vaak de eerste stap van het aanleren van cultureel begrip. Vervolgens wordt er een dieper bewustzijn bij leerlingen gecreëerd, de leerlingen ontwikkelen dan 'perspective consciousness' (het inzicht in de universele en diverse waarden en culturen van mensen) en ruimdenkendheid (het herkennen van stereotypen en exotische vooroordelen) (Merryfield, 2008). Merryfield spreekt bij cultureel begrip over het inzicht in verschillende culturen in het algemeen, maar zij wilt tegelijk ook stereotypen bij culturen voorkomen. Er is hier een spanning tussen het geven van aandacht aan de cultuur als een geheel en het individu binnen de cultuur. Volgens Vedder (2004) moet de aandacht tijdens het leerproces verschuiven van kennis over culturen naar kennis over individuen omdat er met globalisering steeds meer diversiteit tussen en binnen culturen ontstaan. Wellicht moet de term cultureel begrip in het onderwijs wel veranderd worden door diversiteitsbegrip (SLO, 2008). Naast de kennis van culturen, speelt ook een affectieve dimensie een rol bij cultureel begrip. Deze is intersubjectief en vraagt om een open houding, sympathie en vrijgevigheid (Morin, 1999). Door deze waardering ontstaan er vaak contacten met andere culturen of zijn leerlingen meer geïnteresseerd in andere culturen, waardoor leerlingen betere interculturele competenties ontwikkelen. Deze interculturele competenties versterken op hun beurt weer de houding en waardering ten aanzien van andere culturen, de objectieve inhoudelijke kennis en het dieper bewustzijn (Singh & Jing, 2013).

Er is nog niet veel bekend over de manier waarop docenten cultureel begrip aanpakken in de les. Hoe dragen verschillen in de opvattingen van docenten aangaande cultuur en cultureel begrip bij aan verschillen in cultureel begrip tussen leerlingen? Hier kan deze masterthesis nog geen antwoord op geven. Er wordt wel getracht inzicht te geven in de verschillende manieren waarop aardrijkskundedocenten cultureel begrip in de lespraktijk bevorderen en hoe zij hier over denken. Gekeken wordt naar de leerdoelen, de leerinhoud, de leeractiviteiten, de rol van de docent, de lesmethode en digitale middelen, de interculturele omgeving, de schoolcontext, de tijd en de toetsing. Al deze aspecten samen, vormen de visie van de docent op aardrijkskunde en de plaats van cultureel begrip hierin. Deze aspecten kunnen ook samengevat worden in vragen rondom de visie van de docent: Waarom is cultureel begrip van belang in de aardrijkskundeles? Wat voor kennis, vaardigheden en houdingen kan aardrijkskunde toevoegen aan cultureel begrip? En hoe kan dit gerealiseerd worden in de aardrijkskundeles? (van den Akker & Thijs, 2009). Aan de hand van deze aspecten zijn de volgende hoofdvraag en deelvragen opgesteld:

Wat voor rol schrijven aardrijkskundedocenten zichzelf toe wat betreft het stimuleren van cultureel begrip bij leerlingen in de aardrijkskundeles ?

1. Welke opvattingen over en kennis van cultureel begrip hebben aardrijkskundedocenten? (visie)

2. Welke factoren helpen aardrijkskundedocenten cultureel begrip te bevorderen en welke factoren belemmeren dit? (context)
3. Welke affectieve en cognitieve leerdoelen stellen aardrijkskundedocenten als zij cultureel begrip willen stimuleren? (waarom)
4. Welke aardrijkskundige begrippen, principes en theorieën gebruiken aardrijkskundedocenten bij leeractiviteiten ter bevordering van cultureel begrip? (wat)
5. Wat voor leeractiviteiten gebruiken of ontwerpen aardrijkskundedocenten binnen of buiten het leslokaal ter bevordering van cultureel begrip bij leerlingen? (hoe)

Uit 15 interviews met aardrijkskundedocenten op Nederlandse scholen met voornamelijk autochtone leerlingen (voor het gemak 'witte' scholen genoemd), Nederlandse scholen met een cultureel divers leerlingenbestand (voor het gemak 'gemengde' scholen genoemd) en internationale scholen is gebleken dat de meeste Nederlandse aardrijkskundedocenten er vanuit gaan dat kennis over andere culturen automatisch leidt tot waardering. Dit komt overeen met het onderzoek van Beneker (2014), waarin zij geen grote verschillen detecteert in het kennisniveau over andere culturen tussen Nederlandse en internationale scholen, maar waarin zij wel verschillen ziet in de affectie voor andere culturen en het dieper bewustzijn (het denken vanuit 'perspective consciousness'). Deze focus op kennis bij Nederlandse docenten is volgens meerdere docenten een resultante van het ontbreken van voorkennis van de leerlingen op 'witte' scholen, de culturele omgeving van de leerlingen heeft dus een grote invloed op de hoeveelheid tijd van de les dat besteed wordt aan objectieve inhoudelijke kennis, ofwel het vermijden van kritische culturele vraagstukken en debatten door de docent uit angst voor verhitte en moeilijke discussies op 'gemengde' scholen. De kennisfeiten over andere culturen worden bij veel docenten ook besproken in het kader van culturalisme, waarbij de cultuur als een geheel wordt gezien en besproken. Docenten vinden het vaak lastig om te nuanceren vanwege het leerniveau van de leerlingen. Om een wij/zij denkpatroon te voorkomen is het echter van belang om zo min mogelijk te generaliseren en wellicht meer aandacht te besteden aan diversiteitsbegrip, een begrip waarbij juist alle verscheidenheid wordt besproken tussen mensen en niet alleen de groepskenmerken. Maar is dit wel haalbaar? Vragen veel docenten zich af. Waar Nederlandse docenten meer aandacht besteden aan feitenkennis en geografische verbanden tussen cultuur en omgeving, kijken de docenten op internationale scholen juist meer naar houdingen en vaardigheden. Dit is mogelijk omdat de leerlingen op deze scholen een bredere kennisbasis mee hebben gekregen van huis uit en door de schoolcultuur die al vele jaren zijn invloed uitoefent op de leerlingen. Wat met name uit dit onderzoek is gebleken, is dat cultureel begrip volgens alle docenten niet als specifiek doel onderwezen wordt. Enkele docenten geven aan dat cultureel begrip iets is dat consequent in elke les en in de gehele schoolcultuur aanwezig moet zijn. Naast de variabelen in de les, blijkt dus ook de schoolcontext van belang te zijn voor cultureel begrip omdat de schoolorganisatie in samenwerking met de ouders en leefgemeenschappen van de leerlingen hun culturele diversiteit kan incorporeren in het schoolbeleid en cultureel begrip kan opwekken bij de schoolleiding en de docenten. De hierdoor gecreëerde gezamenlijke schoolcultuur heeft weer invloed op de interculturele contacten van de leerlingen (Leijenhorst, 1986. SLO, 2008). De interculturele omgeving van leerlingen blijkt ook van grote invloed te zijn op cultureel begrip doordat leerlingen door vriendschap meer waarde zien in en motivatie hebben voor het leren begrijpen van de andere cultuur. Om cultureel begrip te vergroten is het van belang dat er gesproken wordt met mensen van een andere cultuur of dat ervaringen met mensen van een andere cultuur worden besproken (SLO, 2008).

De bovenstaande conclusies zijn verkregen door veel door te vragen over het onderwerp cultuur, maar de belangrijkste conclusie van dit onderzoek was dat de meeste docenten niet expliciet nagedacht hebben over het begrip cultureel begrip ofwel een verband tussen begrip en cultuur. Meer aandacht vanuit de docentenopleiding zou daarom gewenst zijn. Vaak wordt er op

Nederlandse scholen namelijk over culturen onderwezen in plaats van met culturen en wordt dit impliciet gedaan in plaats van dat er expliciet over nagedacht wordt. Verder bleek uit dit onderzoek dat docenten in de eigen klas nauwelijks problemen tussen leerlingen van verschillende culturen zagen, maar dat de docenten op 'witte' scholen wel bemerkten dat hun leerlingen stigmatiserende uitspraken deden over groepen (groepen) mensen die zij niet kenden. Persoonlijke contacten met mensen van een andere cultuur verkleinen denken in sociale categorieën volgens het de-categorisatie model (Miller, 2002). Een jongen uit de eigen klas wordt eerder als een individu gezien, maar als de leerlingen naar groepen kijken gaan zij eerder stigmatiseren.

1. Inleiding

“We must strive to build a “sustainable future.” Democracy, equity, social justice, peace and harmony with our natural environment should be the watchwords of this world to come. We must make sure to place the notion of “durability” at the base of our way of living, of governing our nations and communities, of interacting on a global scale. Education, in the broadest sense of the term, plays a preponderant role in this development aimed at fundamental changes in our ways of living and behaving.” (F. Mayor, director of UNESCO in Morin, 1991: preface)

1.1 Aanleiding en maatschappelijke relevantie

Je kunt tegenwoordig de tv niet aanzetten, de krant niet open slaan en de deur niet uitlopen zonder iets mee te krijgen over de gevolgen van onwetendheid over en het onbegrip voor de waarden en normen van verschillende volkeren, culturen of religies. De importantie van dit onderwerp komt bijvoorbeeld terug in meerdere projecten van UNESCO, waaronder het ‘Teaching Respect for All’ project. Met dit project wordt getracht discriminatie en geweld tegen te gaan door het versterken van wederzijdse tolerantie en het cultiveren van respect voor alle mensen (UNESCO, 2014). Morin (1999) benadrukt dat de men zich nu en in de toekomst moet richten op het leren begrijpen van de medemens, zowel dichtbij als ver weg, om misverstanden te voorkomen. Dit begrip voor de medemens wordt in dit onderzoek beschreven als cultureel begrip. Cultureel begrip is een onderdeel van mondiaal bewustzijn. Mondiaal bewustzijn is een verzamelbegrip dat ook de kennis van mondiale afhankelijkheden en het inzicht in globale problemen inhoudt (Lawthong, 2003). Om cultureel begrip en vrede te realiseren moet de focus komen te liggen op de manieren waarop mensen elkaar beter kunnen begrijpen en niet meer op de symptomen, zoals racisme, xenofobie en discriminatie. Door mondialisering en de totstandkoming van onze huidige multiculturele samenleving zullen we steeds meer in contact komen met andere volkeren, culturen, religies en denkwijzen en wordt cultureel begrip steeds belangrijker (Räsänen, 2007). Een opvallende uitspraak van Morin (1999) is dat mensen elkaar niet altijd beter begrijpen als de ander dichterbij is, maar dat nabijheid ook misverstanden, jalousie en agressiviteit kunnen veroorzaken. Dus ook in een tijd van mondialisering, liggen misverstanden op de loer en is het ontwikkelen van cultureel begrip in het onderwijs van groot belang voor een duurzame toekomst met vrede. Benjamin Franklin verwoorde dit al lang geleden: “Er zijn twee zekerheden in het leven voor alle mensen. Men zal ooit met de dood te maken krijgen en men zal altijd belasting moeten betalen. Maar daar komt nog een ding bij. Men zal altijd in contact zijn met anderen die een andere culturele achtergrond hebben” (Brislin & Yoshida, 1994).

Bij het nastreven van een duurzame wereld waarin iedereen met begrip voor elkaar naast elkaar kan leven, speelt educatie een grote rol. Vooral in het middelbaar onderwijs is het van groot belang dat het onderwijs, naast het overdragen van kennis, zich ook bezig houdt met het creëren van een mondiaal bewustzijn onder mensen waarbij zij meer kennis en waardering hebben voor andere culturen en gedachten overzetten in acties. Aandacht hiervoor in het onderwijs kan helpen om ethnocentrisme in te dammen door mensen de mogelijkheid te geven om naar andere culturen te kijken zonder een perspectief van superioriteit of inferioriteit (Lo, 2001). Onderwijs is niet alleen een instrument voor kennisverwerving. Naast het voorbereiden op beroepsuitoefening, heeft het onderwijs ook de bijdrage aan de persoonsvorming van leerlingen en de vorming van leerlingen in maatschappelijke en culturele zin tot doelstelling. Deze laatste twee doelen wordt ook wel de vormende kant van het onderwijs genoemd, socialisatie en sociale integratie staan hierbij ook centraal (het overdragen van min of meer algemene normen en waarden die een deelname aan de samenleving vergemakkelijken) (Bronneman-Helmerts & Zeijl, 2008). Aardrijkskunde is het vak bij uitstek om te kijken naar de manier waarop mensen met elkaar omgaan, te leren beredeneren vanuit meerdere perspectieven en debat uit te lokken. In het handvest voor aardrijkskundeonderwijs geven gewaardeerde onderwijsgeografen ook aan dat het van belang is om leerlingen bij het vak

aardrijkskunde kennis en inzicht te verschaffen in de verscheidenheid in volken en gemeenschappen op aarde om de culturele rijkdom van mensen op aarde te waarderen. Ook waarden en attitudes zijn hier bij van belang (IGU UGI, 1992). In het huidige aardrijkskundecurriculum wordt ook al aandacht besteed aan de thema's duurzaamheid, burgerschapsvorming en verdelingsvraagstukken (Pauw, 2009). Met name bij burgerschapsvorming komt cultureel begrip naar voren in de vorm van sociale verantwoordelijkheid, gelijkwaardigheid en het omgaan met maatschappelijke diversiteit naar voren als een onderdeel van de aardrijkskundeles. Maar het begrip cultureel begrip en mondiaal bewustzijn worden nooit specifiek benoemd in deze context en slechts een klein onderdeel van burgerschapsvorming en er bestaan ook geen vaste gebonden richtlijnen aangaande dit onderwerp (SLO, n.d.). Daarom is er vrij weinig bekend over de manier waarop de docent cultureel begrip in de les aan de orde brengt. Dit onderzoek is daarom bedoeld om meer inzicht te krijgen in de mening en opvattingen van aardrijkskundedocenten over de plaats en vorm van cultureel begrip in de aardrijkskundeles en vervolgens te kijken hoe dit strookt met de theoretische inzichten op het vlak van mondiaal bewustzijn en cultureel begrip.

1.2 Wetenschappelijke relevantie

Cultureel begrip is, als onderdeel van mondiaal bewustzijn, al onder verscheidene namen en projecten uitgebreid onderzocht in de wetenschappelijke discipline. Morin (1999) houdt zich bezig met mondiaal bewustzijn en cultureel begrip, Thompson (1998) heeft het over internationale educatie, Hett (1993) over global mindedness, Lawthong (2003) over world mindedness, Tarrow (1992) over human rights education, Gunesch (2004) over kosmopolitisme en Merryfield (2008) over interculturele competenties (2008). Deze onderzoeken keken met name naar de componenten waaruit mondiaal bewustzijn bestaat, de relaties tussen de verschillende componenten van mondiaal bewustzijn en hoe men mondiaal bewustzijn onder leerlingen kan meten. Een ander deel van de onderzoeken aangaande cultureel begrip, door Beneker (2013 & 2014), van Dis (2014) en Lineham (2013), zijn vooral gericht op het vaststellen van verschillen in mondiaal bewustzijn en het achterhalen van de oorzaken hiervan. Wat echter veelal ontbreekt in de literatuur, is onderzoek naar de visie van de Nederlandse aardrijkskundedocent aangaande cultureel begrip en de operationalisering hiervan in de les. In de eerste onderzoeken is vooral gekeken naar de definiëring van mondiaal bewustzijn. Dit betreffen vaak theoretische, kwalitatieve verkennende onderzoeken. Het andere deel van de onderzoeken, die vaak recenter zijn, zijn juist meer van kwantitatieve aard, gericht op het zoeken van patronen en verschillen door onderzoek te doen naar de denkbeelden van de leerlingen. Deze onderzoeken zijn meer gericht op de leerling. Maar nu is het tijd voor een reeks onderzoeken die zich meer focussen op de docent en de manier waarop verschillen in mondiaal bewustzijn tot stand komen door verschillen in aanpak en visie op cultureel begrip van de docent. Merryfield (2008) heeft hier al een begin aan gemaakt door te kijken naar de lespraktijk van de docent en daarbij verschillende lesactiviteiten te verbinden aan de theorie. Schuitema (2011) sluit zich hier bij aan en kijkt met name naar de vraag hoe cultureel begrip gerealiseerd kan worden. Dit doet hij door te kijken naar de optimale didactiek voor het bevorderen van positieve interculturele contacten tijdens uitwisselingen. Dit onderzoek gaat hier verder op in door te kijken naar de visie en rol van de aardrijkskundedocent in het stimuleren van meer cultureel begrip bij leerlingen. De hoofdvraag van het onderzoek luid daarom: Wat voor rol schrijven aardrijkskundedocenten zichzelf toe wat betreft het stimuleren van cultureel begrip bij leerlingen in de aardrijkskundeles ?

1.3. Opbouw

Om te begrijpen hoe docenten in de huidige lespraktijk cultureel begrip stimuleren en wat de opvattingen zijn van deze docenten aangaande cultureel begrip, is het van belang om duidelijk te hebben wat cultureel begrip nu eigenlijk is. Hoofdstuk twee geeft daarom eerst een beeld van alle literatuur over en rondom cultureel begrip. Hier wordt besproken waar cultureel begrip op in speelt,

wat cultureel begrip inhoudt volgens verschillende onderzoekers, hoe cultureel begrip gemeten kan worden, hoe cultureel begrip in het onderwijs naar voren komt, wat het aardrijkskundeonderwijs hier aan toe te voegen heeft en welke andere randfactoren cultureel begrip bepalen in het onderwijs. De bovenstaande literatuur bespreekt alle aspecten die de visie van de docent op aardrijkskundeonderwijs en cultureel begrip vormen en in hoofdstuk 3, de onderzoeksopzet, sluiten de onderzoeksvragen aan op deze verschillende aspecten die invloed uitoefenen op de visie op en het bevorderen van cultureel begrip in de les. Op deze manier zal deze thesis alle aspecten van een aardrijkskundeles in beschouwing nemen bij het bekijken van cultureel begrip in de lespraktijk. Hoofdstuk 4, methoden en technieken, bespreekt waarom het van belang is dat dit onderzoek zich nu focust op de docent en dus meer gericht is op de uitvoering van cultureel begrip in de praktijk. De uitvoering van cultureel begrip in de lespraktijk wordt onderzocht door middel van individuele expertinterviews. De beargumentering voor deze methode en de gebruikte technieken daarbij, is ook te vinden in hoofdstuk 4. Hoofdstuk 5, de resultaten, zal door middel van het curriculaire spinnenweb bespreken hoe docenten tegenover alle aspecten van cultureel begrip staan, welke aspecten een positieve bijdrage leveren aan cultureel begrip, welke aspecten een negatieve bijdrage leveren aan cultureel begrip, hoe docenten over cultureel begrip denken en op welke manier zij dit operationaliseren in de les. Hoofdstuk 6, De analyse, zal vervolgens aan de hand van de resultaten in hoofdstuk 5, antwoord geven op de vijf deelvragen van het onderzoek. Welke affectieve en cognitieve leerdoelen stellen aardrijkskundedocenten als zij cultureel begrip willen stimuleren? Welke aardrijkskundige begrippen, principes en theorieën gebruiken aardrijkskundedocenten bij leeractiviteiten ter bevordering van cultureel begrip? Wat voor leeractiviteiten gebruiken of ontwerpen docenten binnen of buiten het leslokaal ter bevordering van cultureel begrip bij leerlingen? Hoe wordt cultureel begrip behandeld in de aardrijkskundelesmethoden en welke onderdelen van de lesmethoden gebruiken docenten ter stimulering van cultureel begrip? Wat zijn de opvattingen en kennis van de docent aangaande cultureel begrip? In hoofdstuk 7 zullen afsluitend de conclusies besproken worden en aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek en zal er een antwoord komen op de hoofdvraag: Wat voor rol schrijven aardrijkskundedocenten zichzelf toe wat betreft het stimuleren van cultureel begrip bij leerlingen in de aardrijkskundeles ?

2. Theoretisch kader

2.1 Het probleem: sociale categorisatie en othering

In deze paragraaf zal duidelijk gemaakt worden wat voor sociale processen er plaats vinden tussen culturen binnen en buiten het klaslokaal en waarom het stimuleren van cultureel begrip van belang is.

De dingen die mensen zeggen en denken over andere culturen zijn niet willekeurig. Vanuit een humanistisch geografisch perspectief wordt er vanuit gegaan dat in elke samenleving, bij elke groep mensen en bij elk individu mentale beelden aanwezig zijn van de wereld om ons heen en de mensen die daar in leven. Deze beelden zijn een eigen reproductie van de werkelijkheid en zijn niet statisch, maar dynamisch. Ze worden door vele factoren beïnvloed. Bijvoorbeeld door de media, door voorbeeldfiguren en door eigen ervaringen. Geografische ruimte en de realiteit zijn vanuit dit wetenschappelijke paradigma subjectief, en niet objectief zoals bij het positivistische gedachtegoed (Philips, 1993). Er zijn geen harde feiten, alleen boodschappen die gefilterd worden door een veranderend waardesysteem van mensen en samenlevingen. Het gedrag van (groepen) mensen is afhankelijk van de mentale beelden die zij hebben en creëren (Boulding, 1956). Het is aan de docent om discutabele mentale beelden van leerlingen op te sporen en de juiste informatie of meerdere perspectieven van denken aan te bieden (Lukens, 1915). Dit onderzoek focust zich op de mentale beelden van jongeren met betrekking tot andere culturen. Deze beelden zijn vaak gebaseerd op onjuiste informatie, eenzijdig en vol met stereotyperingen. De informatie die jongeren binnenkrijgen is vaak gebaseerd op de heersende geografische representaties in hun maatschappij of (sub)cultuur. Deze geografische representaties zijn algemeen geaccepteerde kunstmatige perspectieven van wat men als de realiteit ziet. Deze 'realiteit', dit perspectief, hoeft echter niet de enige realiteit te zijn en 'de realiteit' van deze persoon, het mentale beeld, is vaak beïnvloed door politieke en economische processen van de westerse wereld (Philips, 1993).

Een bekend proces dat invloed heeft op de mentale beelden van mensen is 'othering'. 'Othering' staat voor het distantiëren van zichzelf ten aanzien van de ander en waarbij men de eigen positie bepaalt door te kijken naar wat men niet is. Men kijkt naar zichzelf door zich te vergelijken met de ander (Canales, 2000). 'Othering' leidt tot het 'wij versus zij' denken waarbij mensen de eigen cultuur als uitgangspunt nemen en andere culturen als compleet anders bestempelen. Dit proces van 'othering' komt volgens de sociale categoriseringstheorie van Turner voort uit het feit dat mensen zichzelf en anderen indelen in sociale groepen die gebaseerd zijn op cultuur, afkomst, geslacht, religie, politieke ideologie et cetera. De eigen groep en hun cultuur wordt hierbij positief beoordeeld en daardoor worden andere groepen vaak negatief beoordeeld d.m.v. stereotypen (Schuitema, 2011). Het 'wij versus zij' denken wordt ook versterkt door een groeiende trend in Europese landen waarin men steeds meer in dichotomieën gaat denken. De autochtonen versus allochtonen, Christelijken versus Moslims, wit versus zwart, modern versus traditioneel. Dit leidt tot het denken in statische sociale categorieën waarbij de individualiteit van een persoon over het hoofd wordt gezien (Leeman & Ledoux, 2003). Hierbij spelen vooroordelen en stereotypen vaak een grote rol (Shadid, 2003). Stereotypen en vooroordelen scheppen een gegeneraliseerd, vereenvoudigd en vertekend beeld van de karakteristieken van de leden van andere groepen en hebben een drietal functies (Wilterdink & Van Heerikhuizen, 2003):

1. Ze versterken de wij-gevoelens en hechting aan de cultuur van de eigen groep, afwijkende culturen van een minderheid worden als bedreigend ervaren.
2. Ze rechtvaardigen discriminatie als dit de belangen van de eigen groep ten goede komt.
3. Ze beïnvloeden de werkelijkheid waarnaar ze verwijzen. De ander gaat zich gedragen naar de stereotypen die hem aangeschreven wordt.

Stereotyperingen worden versterkt en verspreidt door het primacy-effect: het eerste wat een persoon over een ander leert speelt een beslissende rol bij het oordeel dat men over de ander heeft. Dit gegeven maakt stereotyperingen zeer weerbarstig en zorgt voor een versterking van sociale categorisatie waarbij het anders zijn de rechtvaardiging is voor het plaatsen van iemand buiten de groep. Dit kan opgevat worden als discriminatie en leidt tot een versterkt 'wij versus zij' denken (Mok, 1999). Gelukkig kunnen de denkwijzen over andere culturen nog wel enigszins gewijzigd worden door socialisatie en een leven lang leren, maar de eerste indrukken en socialisatie spelen toch een belangrijke rol. Nieuwe informatie wordt vaak toch afgewezen of vervormd om binnen het eigen mentale beeld te passen en het sociaal-affectieve beeld heeft voorrang op het cognitief-psychologische beeld (Mok, 1999). Het onderwijs kan volgens de socialisatietheorie echter toch een grote invloed uitoefenen op de waarden van de samenleving die jongeren leren en het opsporen van vervormde mentale beelden. Het is bijvoorbeeld volgens Shadid (2003) van belang dat docenten leerlingen op vroege leeftijd kennis laten maken met verschillende culturen en denkwijzen en deze manier van denken versterken in het socialisatieproces door de jaren heen (Shadid, 2003). Stereotypen en vooroordelen blijken ingewikkelde fenomenen die zich jarenlang genesteld hebben in het mentale beeld van mensen. Het is een belangrijke opgave om hier met het aanleren van cultureel begrip een tegenwicht aan te bieden.

2.2 Mondiaal bewustzijn & cultureel begrip

De mate van 'othering' en sociale categorisatie bij een (groep) mensen hangt onder andere af van het mondiale bewustzijn en culturele begrip dat zij meegekregen hebben in hun leven. In deze paragraaf worden de verschillende definities van mondiaal bewustzijn en cultureel begrip besproken. Wanneer heeft iemand cultureel begrip en hoe kun je dit meten? Het is van belang om dit scherp te krijgen alvorens onderzoek uit te voeren omdat cultureel begrip nog niet duidelijk is gedefinieerd in onderzoek, het wordt vaak alleen als onderdeel van mondiaal bewustzijn genoemd en het wordt onder vele verschillende namen beschreven.

De mate van 'othering' en wij versus zij denken, de manier waarop wij over andere culturen denken, wordt in de huidige maatschappij beïnvloed door het proces van mondialisering, de multiculturele samenleving en de opkomst van verschillende nationalistische en regionalistische, soms stigmatiserende, tegenbewegingen. Het proces van mondialisering wordt over het algemeen gezien als een proces van homogenisering of een proces waarin westerse economische, sociale en culturele waarden een steeds grotere rol gaan spelen in de gehele wereldmaatschappij (Beneker, 2013). Mondialisering kan echter ook heterogeniteit bevorderen. Het lokale in globale-lokale verbindingen staat nu steeds meer centraal omdat mensen hun identiteit willen behouden op lokale schaal en omdat er ook steeds meer directe contacten zijn tussen lokale gebieden zelf zonder tussenkomst van instanties op hogere schaalniveaus (Hopkins, 2010). De toename van contact tussen het lokale en het globale zorgt voor steeds meer sociale relaties door de tijd en ruimte heen (Massey, 1995) en het is van belang dat deze relaties niet gebaseerd zijn op misconcepties en stereotypen. Volgens Beneker (2013) is het daarom wenselijk om meer inclusieve, respectvolle, nieuwsgierige, mondiaal geëngageerde en context rijke manieren van denken en voelen over de wereld te stimuleren bij jongeren. Deze manier van denken en voelen wordt door onderzoekers gedefinieerd als 'globally minded', wat in het Nederlands als mondiaal bewust beschreven kan worden. In dit hoofdstuk zal omschreven worden wat mondiaal bewustzijn precies inhoudt en hoe cultureel begrip hier een onderdeel van is.

2.2.1 Mondiaal bewustzijn

Mondiaal bewustzijn is een breed begrip waar vele betekenissen aan zijn gegeven. Mondiaal bewustzijn staat in de Engelstalige literatuur al sinds 1932 bekend als 'world mindedness'. Méras (1932) spreekt al in 1918 over een toenemende internationale gedachte in de V.S. Deze ontwikkelingen zouden een groep intelligente mensen gecreëerd hebben die het idee van mondiaal bewustzijn en cultureel begrip hebben verspreid door middel van hun publicaties waarin toen spelende maatschappelijke kwesties besproken werden vanuit het perspectief van andere landen. Het doel van mondiaal bewustzijn is volgens Méras universeel begrip en wederzijdse verdraagzaamheid. Méras zag mondiaal bewustzijn als een instrument voor een stabiele wereldmarkt, maar Morin (1999) gebruikt het begrip mondiaal bewustzijn in 1999 juist als basis voor het creëren van een duurzame wereld. Mondiaal bewustzijn is in de publicatie van Morin voor Unesco onderdeel van de zeven facetten van essentiële kennis in onderwijs om een duurzame toekomst na te streven. De andere zes facetten zijn democratie, gelijkheid, sociale gerechtigheid, vrede en harmonie met de natuurlijke omgeving.

Een van de belangrijkste definities van mondiaal bewustzijn werd gegeven door Hanvey (1976):

"a global perspective is that learning which enhances the individual's ability to understand his or her condition in the community and the world and improves the ability to make effective judgments." (Hanvey, 1976, pp.1).

Met mondiaal bewustzijn wordt gekeken naar de eigen pluralistische samenleving en de relatie daarvan met andere samenlevingsverbanden. Het is hierbij van belang om in te zien hoe verschillende culturen en naties met elkaar verbonden zijn, hoe zij veranderen en wat voor individuele verantwoordelijkheden er zijn. Mondiaal bewustzijn betekent dat men een realistisch perspectief heeft op mondiale kwesties en men zich bewust is van de relaties tussen zichzelf en andere mensen in de wereld. Volgens Hanvey bestaat mondiaal bewustzijn uit een vijftal dimensies:

- (1) 'Perspective Consciousness'. Dit is, kort omschreven, het bewustzijn dat men een beeld van de wereld heeft dat niet universeel gedeeld wordt en dat gevormd wordt door verschillende processen.
- (2) Een besef van condities van en ontwikkelingen in de wereld. Simpel gezegd kennis van de zaken die zich in de wereld afspelen.
- (3) Cross-cultureel bewustzijn. Een bewustzijn van de diversiteit aan ideeën en levenswijzen in de wereld en het inzicht dat deze vaak niet overeenkomen met stereotypen.
- (4) Kennis van mondiale dynamieken. Kennis van de mechanismen die voor natuurlijke, politieke, sociale en economische veranderingen zorgen op mondiaal niveau.
- (5) Een bewustzijn van menselijke keuzes. Inzicht in de beweegredenen en afwegingen die (groepen) mensen maken. (Hanvey, 1976).

In tegenstelling tot eerdere definities van mondiaal bewustzijn, waarbij de verschillende dimensies van mondiaal bewustzijn duidelijk alleen op kennis zijn gericht en alleen oog hebben voor intellectuele vaardigheden, wijst Case er juist op dat er ook een perceptuele dimensie verbonden is aan mondiaal bewustzijn (Abdullahi, 2010). Het begrijpen van mondiale systemen en het creëren van mondiale verantwoordelijkheid leidt niet direct tot het verdwijnen van conflicterende waarden van verschillende culturen. Ook cultureel begrip en de perceptuele dimensie zijn een belangrijk onderdeel van het wereldbeeld van mensen (Wilson, 1993). De perceptuele dimensie gebruikt inhoudelijke kennis als een basis voor discussie over controversiële mondiale zaken om meer ruimdenkender naar de wereld te kijken. Deze perceptuele dimensie komt meer overeen met het belang van de houding die mensen hebben tegenover mondialisering en andere culturen. Om een samensmelting van de inhoudelijke en perceptuele dimensie te bereiken is volgens Kniep ruimdenkendheid nodig, het verwachten van complexere problemen, een weerstand tegen stereotypering, de neiging om empathie te voelen en anti-chauvinistisch te denken (Abdullahi, 2010).

Ook Merryfield stipt aan dat mondiaal bewustzijn niet gelijk is aan het bewust zijn van wat er in de wereld gebeurt. Mondiaal bewustzijn is niet alleen een zaak van cognitieve inhoudelijke kennis, maar heeft ook een meer persoonlijke en affectieve dimensie. Mondiaal bewustzijn wordt pas bereikt als men de standpunten, ervaringen en wereldbeelden van anderen begint te waarderen.

Ondanks alle nuances bij de bepaling van mondiaal bewustzijn, is er bij alle definities één overeenkomst. In alle gevallen is het doel dat iemand zijn wereldbeeld verandert van negatief naar positief wat betreft de culturele mentaliteit (Abdullahi, 2010). Het doel van mondiaal bewustzijn is de wereld niet zien als 'wij' en 'hen', maar als 'wij' en 'wij' (Elies, 2006). Of dit gaat lukken, daar zijn sommige onderzoekers een stuk pessimistischer over dan de hierboven besproken auteurs. Opvallend is dat in de bovenstaande literatuur mondiaal bewustzijn en mondialisering als eenzelfde vooruitgang worden besproken en als een vanzelfsprekende toekomst leidend tot meer waardering tussen culturen. Niet alle onderzoekers en auteurs zijn het hier echter mee eens. Huntington verwacht juist een toekomst vol conflict gebaseerd op culturele verschillen. Het idee van een universele culturele wereld is volgens hem een Westers idee en 'universele' waarden en normen als respect, democratie, sociale gerechtigheid, rechten voor vrouwen en dergelijke, zijn alleen belangrijk voor Westerse landen en hoeven niet per se van belang te zijn in niet-Westerse landen. Moet er wel meer mondiaal bewustzijn en cultureel begrip zijn? Moet er wel overal ter wereld sociale gelijkheid en democratie zijn? Zijn dit niet gewoon Westerse waarden die verstopt zitten in concepten mondiaal bewustzijn en cultureel begrip? Deze universalistische Westerse ideeën zullen volgens

Huntington leiden tot conflicten tussen verschillende volken (Huntington, 1993). Maar of er nu een conflict tussen culturen in het verschiet ligt, een samensmelting van culturen of het naast elkaar samenleven van diverse culturen, mondiaal bewustzijn en cultureel begrip, met meer of minder universalistische waarden, blijven onderdeel van een goede poging om misverstand en onbegrip voor elkaar te voorkomen.

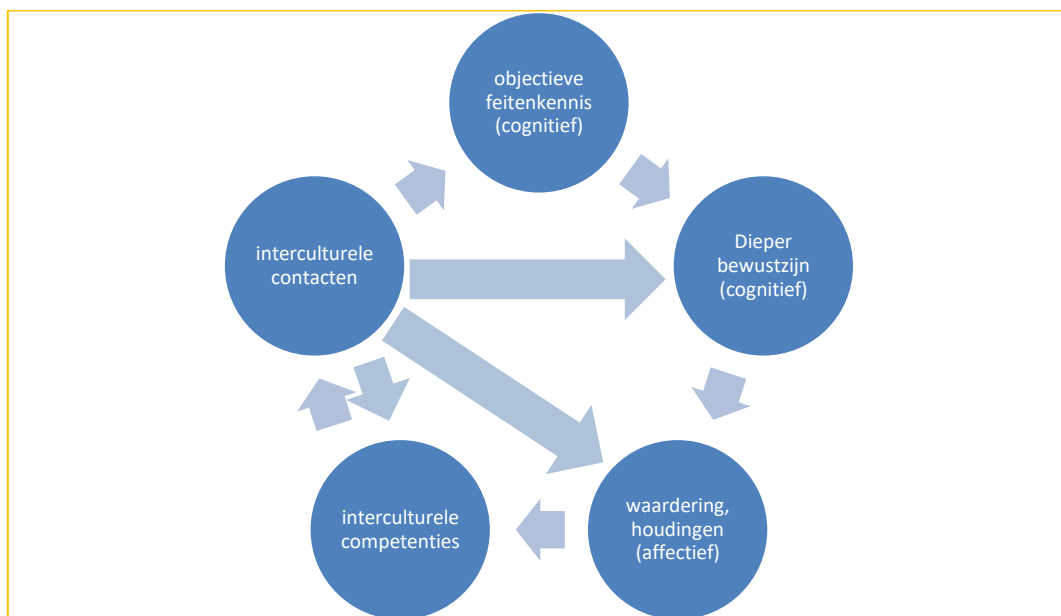
2.2.2 Cultureel begrip.

Cultureel begrip wordt in de literatuur vaak gezien als een onderdeel van mondiaal bewustzijn en wordt op verschillende manieren verwoord. In de publicatie van Morin (1999) voor Unesco is 'understanding each other' bijvoorbeeld een van de zeven onderwerpen die van belang zijn voor het realiseren van mondiaal begrip en een duurzame toekomst. Een belangrijke vaststelling bij het onderzoek naar cultureel begrip is dat communicatie met andere mensen volgens Morin niet gelijk hoeft te staan aan 'understanding'. Communicatie hoeft dus niet direct te leiden tot cultureel begrip. Het begrip voor de medemens bestaat uit de identificatie van anderen en hun situaties met zichzelf en de eigen situatie (Morin, 1999). Als men kijkt naar de hierboven genoemde onderdelen van mondiaal bewustzijn, kan de 'understanding' van Morin vergeleken worden met de acceptatie van verschillende culturen en het begrip 'perspective consciousness' dat door Merryfield (2008) is omschreven en door Beneker (2014) is onderzocht. Er is dus ook veel aandacht voor de houding en een dieper bewustzijn aangaande culturen. 'Perspective consciousness' heeft met name te maken met het diepere bewustzijn. "*Perspective consciousness is the recognition or awareness on the part of the individual that he or she has a view of the world that is not universally shared, that this view of the world has been and continues to be shaped by influences that often escape conscious detection, and that others have views of the world that are profoundly different from one's own*" (Hanvey, 1976, n.d.). Ook volgens Beneker (2014) staat 'perspective consciousness' centraal bij mondiaal bewustzijn en cultureel begrip. Beneker verdeelt mondiaal bewustzijn in de inhoud, de pedagogiek en de 'perspective consciousness' (het bewustzijn) (Beneker, 2014). Objectieve feitenkennis blijkt volgens haar een indirect positief effect te hebben op mondiaal bewustzijn, maar 'perspective consciousness' blijkt een direct positief effect te hebben op mondiaal bewustzijn (Reysen et al, 2013). Zonder inhoud, zonder kennis over de zaken in de wereld, is het onmogelijk om tot begrip te komen voor andere mensen. Zonder bewustzijn en inzicht in de ervaringen van andere mensen, kan men geen zingeving geven aan de objectieve inhoud (Merryfield, 2008).

'Perspective consciousness' is echter slechts een onderdeel van cultureel begrip. Hierop is een aanvulling nodig en deze is te vinden in de definitie van Lawthong (2003) van cultureel begrip. Lawthong ziet cultureel begrip als de acceptatie van verschillende culturen: *De waardering en het bewustzijn van de waarden en vraagstukken van andere culturen en de communicatie met mensen van een andere nationaliteit of met een andere taal*. Deze definitie bestaat uit een affectief deel (de waardering) en een inhoudelijk deel (het bewustzijn), welke leiden tot een vaardigheid (de communicatie). De vaardigheid (de communicatie) is een uitkomst die alleen bereikt kan worden door het inhoudelijke deel (zowel een bewustzijn van bepaalde culturele zaken als objectieve inhoudelijke kennis van culturele zaken) en het affectieve deel (de waardering) te stimuleren. Maar communicatie versterkt andersom ook het affectieve en inhoudelijke deel. Als aan de affectieve en inhoudelijke voorwaarden wordt voldaan, kan de vaardigheid geïnternaliseerd worden en kan men spreken van interculturele competentie. Ook de International Baccalareate Organisatie, een organisatie van internationale scholen gericht op mondiaal bewustzijn, vindt het belangrijk dat de focus gelegd wordt op de houdingen tussen individuen in plaats van het alleen begrijpen van een andere cultuur (Singh & Jing, 2013). Ook Merryfield & Wilson (2005) beamen dit door te zeggen dat er zowel een focus moet zijn op de interne cultuur van samenlevingen (de normen van gedrag, de overtuigingen en waarden, de denkpatronen en de communicatiestijl), als een focus op de

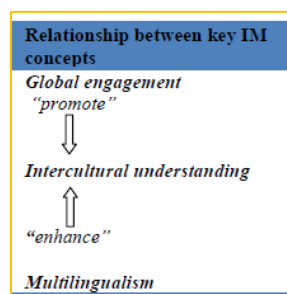
interactiepatronen tussen verschillende culturen en mensen (interculturele competenties). Een vergelijkbaar schema is gemaakt door Singh & Jing (2013) en is te zien in figuur 2. Hier wordt de houding (intercultural understanding) versterkt via kennis van en betrokkenheid met de wereld (global engagement) en versterkt door interculturele competenties als meertaligheid, welke zorgen voor meer interesse en affectie met verschillende culturen. Zowel kennis als vaardigheden en houdingen zijn dus van belang voor cultureel begrip. De bovenstaande verbanden zijn in figuur 1 duidelijk geordend en tonen de verschillende componenten van cultureel begrip,. Hier leidt objectieve feitenkennis tot een dieper bewustzijn (een inzicht van hoe processen rondom culturele verscheidenheid in elkaar steken en ‘perspective consciousness’), het bewustzijn leidt weer tot meer affectie en een ander houding, dit leidt tot meer interculturele competenties, de interculturele competenties leiden tot meer interculturele contacten en de interculturele contacten versterken op hun beurt weer alle andere componenten van cultureel begrip. Cultureel begrip is naar mijn inziens bereikt als er meer waardering is voor andere culturen (het affectieve deel), daarvoor is kennis nodig, maar zijn ook culturele contacten nodig.

Zoals uit het bovenstaande blijkt, is cultureel begrip dus een intersubjectief begrip: het vraagt om een open houding, sympathie en vrijgevigheid en dit ontstaat als mensen anderen en situaties met zichzelf gaan identificeren (Morin, 1999).



Figuur 1. Cultureel begrip uitgedeed.

Bron: gebaseerd op Singh & Jing, 2013 & Merryfield , Wilson, 2005.



Figuur 2. Relatie tussen cultureel begrip, interculturele competenties en ‘global awareness’.

IM staat voor ‘International Mindedness’ (mondiaal bewustzijn).

Bron: Singh & Jing, 2013

2.2.3 Het meten van mondiaal bewustzijn en cultureel begrip

De spanning tussen het belang van kennis en van houdingen komt ook terug in de manier waarop onderzoekers mondiaal bewustzijn en cultureel begrip meten. Om de mate van mondiaal bewustzijn en cultureel begrip te meten zijn er twee instrumenten ontworpen: de World Mindedness Scale (WMS) van Sampson & Smith en de Global Mindedness Scale (GMS) van Hett. De WMS is meer gericht op de interesse in en kennis van bepaalde mondiale kwesties. De GMS is meer gericht op de vereenzelviging met mensen van een andere cultuur en de toewijding aan belangrijke mondiale kwesties. Sampson & Smith beschrijven mondiaal bewustzijn als *“a value orientation, or frame of reference, apart from knowledge about, or interest in international relations by favouring a world-view of ‘problems of humanity’ with mankind rather than the nationals of a particular country, as the primary reference group”*. Een ‘world minded’ persoon wordt hierbij gezien als *“the individual who favours a world-view of the problems of humanity, whose primary reference group is mankind”* (Sampson & Smith, 1957, n.p.). Hett heeft vervolgens in 1993 op basis van de WMS, de GMS ontwikkeld. De GMS is meer gericht op persoonlijke, reflecterende en emotionele factoren van mondiaal bewustzijn. Global mindedness is volgens haar *“a worldview in which one sees oneself connected to the world community and feels a sense of responsibility for its members”* (Hett, 1993, n.p.). Hett heeft in haar onderzoek vijf dimensies van global mindedness onderscheiden, te weten: verantwoordelijkheid, cultureel pluralisme (de waardering voor verschillende culturen), krachtadigheid, betrokkenheid bij de internationale gemeenschap en verwevenheid (Van Dis, 2014. Beneker, 2014). De WMS meet eerder objectieve kennis van mondiale verbondenheid en mondiale kwesties en GMS meet een dieper bewustzijn (een kennis van hoe processen rondom cultuur werken) en een houding waarbij kennis van de wereld zich omzet in actie en een waardering voor andere culturen. (Van Dis, 2014).

2.2.4 Cultureel begrip samengevat

Cultureel begrip is in de bestaande literatuur niet specifiek onder deze benaming besproken, maar wordt wel veelvoudig behandeld als onderdeel van mondiaal bewustzijn ofwel andere begrippen. Doordat in alle literatuur overeenkomstige uitspraken gedaan worden over het leren over en begrijpen en respect hebben voor andere culturen, vind ik dit begrip dermate belangrijk om er een label aan te geven zodat het beter onderzocht kan worden. Cultureel begrip mag gezien worden, de definitie van Lawthong (2003) volgend, als de waardering en het bewustzijn van de waarden en vraagstukken van andere culturen. Aan de basis van cultureel begrip ligt objectieve feitenkennis, wat verdiept dient te worden naar de essentie van cultureel begrip waarin leerlingen een dieper bewustzijn hebben waarbij ‘perspective consciousness’ van groot belang is. Leerlingen ontwikkelen daarbij een bepaalde houding die ook over gaat tot actie. Culturele competenties, de vaardigheden rondom het communiceren met andere culturen, leiden tot meer contact met andere culturen en dit contact met andere culturen versterkt op zijn beurt weer de objectieve feitenkennis, het dieper bewustzijn en de houding van leerlingen.

2.3 Welke zaken beïnvloeden het culturele begrip van leerlingen in het middelbaar onderwijs?

Uit paragraaf 2.2 blijkt wat cultureel begrip is, maar cultureel begrip omvat nog een heel netwerk van factoren die het culturele begrip beïnvloeden. Dit noemen we de context. Een factor is de docent. In deze paragraaf wordt besproken wat de mening en de taak van de docent is aangaande mondiaal bewustzijn en cultureel begrip. De mening en visie van de docent op zijn lesstijl is namelijk ook van belang op het culturele begrip in de klas. Maar daarnaast is het ook van belang om aandacht te geven aan de andere factoren om te begrijpen in welk speelveld de docent zich bevindt wat betreft cultureel begrip. De doelen die het ministerie van onderwijs en individuele schoolorganisaties zichzelf stellen zijn echter niet zomaar bereikt door het curriculum aan te passen, er zijn meerdere factoren die het culturele begrip van de leerlingen beïnvloeden op school. Deze factoren worden in deze paragraaf besproken.

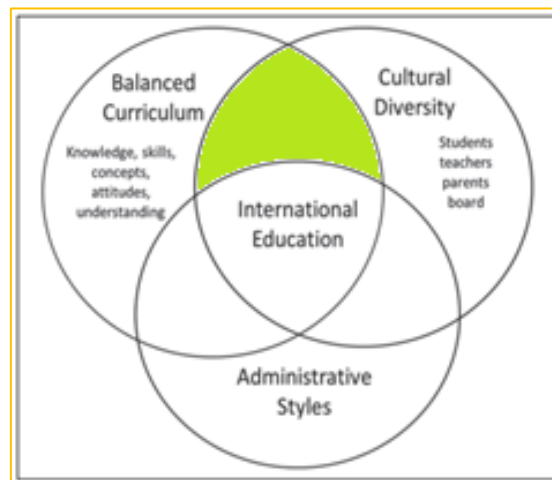
2.3.1 De factoren van mondiale educatie volgens het model van Thompson

In een onderzoek van Schwindt (2003) worden internationale scholen afgezet tegen het nationale onderwijssysteem waarin volgens hem minder 'international-mindedness' (mondiaal bewustzijn) is. Vervolgens heeft Schwindt gekeken naar de oorzaken voor een verschil in 'international-mindedness'. Deze 'international-mindedness' blijkt niet alleen via het lesgeven en de aparte academische onderwerpen versterkt te worden, maar ook via het campus leven en het gehele gemeenschapsgevoel op de school (Schwindt, 2003). Het model van Thompson (1998) sluit aan bij het idee van Schwindt en verdeelt de leeromgeving voor internationale educatie in het formele geleerde curriculum en de niet formele opgenomen ervaringen. De leeromgeving voor optimaal internationaal onderwijs beïnvloedt volgens het model van Thompson de 'international-mindedness' op drie terreinen. Via culturele diversiteit, via een gebalanceerd curriculum en via de administratieve schoolorganisatie (zie figuur 3).

2.3.2 Culturele diversiteit

We beginnen met het bespreken van culturele diversiteit. Dit kan met behulp van het schoolcurriculum en pedagogiek versterkt worden, maar ook de persoonlijke omgeving van de leerling blijkt van invloed (Thompson, 1998). Zowel de ouders als de gehele omgeving van de leerling kunnen een positieve uitwerking hebben op het stimuleren van cultureel begrip bij leerlingen. Door een betere communicatie tussen scholen en de lokale gemeenschap kan er in de les gebruik gemaakt worden van de culturele diversiteit in bepaalde buurten. Op deze manier wordt de afstand tussen school/kennis en de realiteit verkleind en concreet gemaakt voor leerlingen. Dit maakt de stof beter behapbaar voor leerlingen en wekt de interesse. De positieve werking van de omgeving van de leerlingen op het verminderen van vooroordelen over mensen met een andere cultuur, heeft ook te maken met het feit dat mensen effectiever contact maken als men het belang in ziet van het contact met andere culturen. Als er bijvoorbeeld een vriendschap ontstaat met mensen van een andere cultuur, is er meer motivatie voor om in contact te treden met mensen van andere culturen. Als leerlingen zien dat het samenwerken en contact hebben met andere culturen ook van belang is voor hun eigen lokale gemeenschap, zullen zij ook meer gemotiveerd zijn om contact te leggen met andere culturen. Opvallend is ook dat indirect contact met mensen van een andere cultuur via een vriend of een kennis evenveel effect lijkt te hebben op het verminderen van vooroordelen als direct contact. Vanuit deze overdenking zou men kunnen stellen dat het regelmatig uitnodigen van mensen die veel contacten hebben met mensen van een andere cultuur ook een positieve bijdrage kan leveren aan cultureel begrip bij leerlingen. Het is daarbij wel van belang dat de ontmoetingen met

mensen van een andere cultuur of met contacten met mensen van een andere cultuur regelmatig plaats vinden om effectief te zijn (SLO, 2008).



Figuur 3. Factoren die bijdragen in mondiale educatie.
Bron: Thompson, 1998.

In de masterthesis van Van Dis (2014) wordt ook bevestigd dat de interactie tussen verschillende culturen van groot belang is voor de mate van mondiaal bewustzijn en cultureel begrip. Op de internationale scholen die Van Dis onderzocht heeft bleken voornamelijk 'Third Culture Kids' te zitten. Dit zijn leerlingen die een deel van hun leven buiten het thuisland hebben gewoond en die daardoor meer ervaring hebben gehad met het leren van nieuwe talen, geleerd hebben flexibel te zijn in de interactie met verschillende culturele groepen, die gefocust zijn op familie, in hun latere leven mobieler zijn, meer reizen en meer verhuizen naar ver gelegen plaatsen. Dit zou voor een deel het grotere mondiale bewustzijn van leerlingen op internationale scholen verklaren. Hier blijkt echter geen direct bewijs voor te zijn in de statistieken van haar onderzoek, maar wel indirect bewijs. Het feit dat er op internationale scholen geen verschil is in mondiaal bewustzijn tussen leerlingen met aardrijkskunde en geschiedenis in hun vakkenpakket en leerlingen zonder deze vakken, doet denken dat culturele diversiteit van groter belang is dan het specifieke curriculum van aardrijkskunde. Maar ook dit is niet direct in de resultaten van het onderzoek terug te vinden (Van Dis, 2014).

Ook Hayden & Wong (1997) ondersteunen dit beeld met een enquête onder docenten van IB scholen. Hieruit bleek dat alle docenten op IB scholen vonden dat hun leerlingen een brede kennisbasis hadden, goede onderzoekvaardigheden bezaten, onafhankelijk waren en goed in teams konden werken. Daarnaast stonden de leerlingen volgens de docenten open voor andere culturele identiteiten en gedachtegangen. Voor deze positieve kenmerken werden vele oorzaken aangedragen, maar de meest voorkomende waren meertaligheid en een breed aanbod van lessen en onderwerpen. Hier belanden we bij het belang van de administratieve schoolorganisatie en het curriculum voor cultureel begrip. Het blijft namelijk bij internationale scholen moeilijk om te achterhalen of het hogere mondiale bewustzijn en interculturele begrip een resultante is van het curriculum, van de culturele diversiteit of van de administratieve schoolorganisatie. Veel studenten wijzen bij de vraag naar internationaal ofwel mondiaal begrip op de meerdere nationaliteiten die leerlingen op hun school vertegenwoordigen, de interactie met mensen uit andere landen, het wonen in meer dan een land, het bewust zijn van de culturele gewoontes van andere mensen en het reizen naar verschillende landen. De enquête onder deze leerlingen bevestigde het idee dat de (school)omgeving, de culturele diversiteit, van de leerlingen belangrijker is dan de onderwerpen op de IB scholen die hen helpen meer internationaal/mondiaal te denken. Zo werd er gezegd dat *'living with people of other countries was most important. I don't think studying the IB in a normal English*

school would have that kind of international influence'. De interviews met de docenten voegen hier echter aan toe dat ook het informele curriculum, het feit dat de docent leerlingen vanuit verschillende perspectieven leerden denken, de schoolorganisatie en het feit dat leerlingen al internationaal ofwel mondiaal bewust waren voordat ze op school kwamen een rol spelen (Hayden & Wong, 1997). Schwindt (2003) vindt het persoonlijke contact en het blootstellen van mensen aan andere mensen en een andere cultuur ook doorslaggevend voor internationaal bewustzijn. Met alleen tekstbronnen of verhalen uit de tweede hand creëert men enkel een pseudo-begrip zoals een toerist een land gezien denkt te hebben vanuit de touringbus (Schwindt, 2003). Naast het formele curriculum met de cognitieve zaken, kan ook de houding van leerlingen ontwikkeld worden door middel van informele culturele uitwisselingen (Hayden & Wong, 1997).

2.3.3 Administratieve schoolorganisatie

Matthews and Sidhu stellen juist weer dat culturele diversiteit niet de belangrijkste factor voor mondiaal bewustzijn is en dat culturele diversiteit op zichzelf niet zal leiden tot interculturele uitwisselingen en cultureel begrip. Er moet ook een goed programma van internationale educatie met een duidelijke internationale schoolvisie ten grondslag liggen aan het onderwijs op een school om mondiaal bewustzijn te verhogen (Lineham, 2013). Deze schoolvisie is in figuur 3 terug te vinden onder 'administrative style', de schoolorganisatie. Volgens de beleidsnotitie intercultureel onderwijs van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen kan de schoolorganisatie invloed uitoefenen op het interculturele onderwijs door het gehele lerarenteam na te laten denken over haar positie ten aanzien van multiculturele vraagstukken en hier opvolgend de interculturele doelstellingen van de school te formuleren en te delen. De schoolorganisatie wordt ook aanbevolen een format op te zetten waarin de interculturele doelstellingen worden vertaald naar lesmateriaal. En is het van belang dat de schoolorganisatie ondersteuning weet te vinden bij de ouders van de leerlingen. Verder moet op elke school, zowel in fysieke vorm als op emotioneel vlak, aandacht besteed worden aan elke culturele groep (Leijenhorst, 1986). De totstandkoming van een verbindende gezamenlijke schoolcultuur is volgens de onderwijsraad van groot belang om contacten tussen verschillende culturen in de school goed te laten verlopen. Om dit te realiseren moeten de kernpunten van de schoolcultuur worden vastgesteld, moeten leerlingen bij het schoolbeleid betrokken worden, moet er geïnvesteerd worden in relaties met ander instellingen en organisaties en moeten personeelsleden geselecteerd worden op de mate van cultureel begrip. Door middel van deze vier punten worden interculturele contacten in goede banen geleid. Maar dit kan wel op drie verschillende manieren met verschillende achterliggende gedachten. De schoolorganisatie kan kiezen voor een visie van convergentie, waarbij de culturele diversiteit van leerlingen omgebogen wordt in een wij-gevoel binnen de school. De schoolorganisatie of docent kan kiezen voor een visie van diversiteit. En de schoolorganisatie kan kiezen voor een visie waarin de eigen identiteit centraal staat bij de aandacht voor andere culturen, religies en levensbeschouwingen. Bij de laatste visie zoeken scholen naar overeenkomsten in opvattingen van individuen en andere culturen, religies en opvattingen (SLO, 2008). Om de visie van de school, maar nog belangrijker die van de docenten te veranderen in een culturele visie, blijkt moeilijk. Uit een rapport van de inspectie van onderwijs in 2006 blijkt dat ongeveer 30 procent van de scholen zegt dat zij geen tijd hebben voor het realiseren van een interculturele schoolcultuur, dat er niet voldoende lesmateriaal beschikbaar is dat hier op inspeelt, dat er niet voldoende aansluiting is tussen de opvattingen van leerlingen thuis en op school en dat het contact met (allochtone) ouders niet voldoende is. Vaak is er wel een visie aanwezig aangaande intercultureel onderwijs, maar ontbreekt de uitvoering en de communicatie ervan naar de docenten (SLO, 2008).

Wat betreft de docent zelf kan de schoolorganisatie investeren in de culturele ervaringen die docenten op doen, ofwel selecteren op docenten met culturele ervaringen. Om cultureel begrip bij leerlingen te verbeteren is het namelijk raadzaam, schrijft Taylor in 1969 al, om toekomstige docenten persoonlijke ervaringen op te laten doen met andere culturen. Door contact te krijgen met

het leven en de wereld van andere mensen kan men zichzelf vergelijken met anderen en leert men te kijken naar de mensheid vanuit een breder perspectief (Wilson, 1993). De docent kan zijn inzichten vervolgens overbrengen op zijn leerlingen. Maar niet elke docent is zo cultureel bewust als bij de IBO. Er is ook een groep docenten die wel naar cultuurverschillen kijken, maar aanbodgericht zijn en gefocust zijn op hoe cultuurverschillen hun les negatief beïnvloeden in plaats van te kijken naar de toevoeging van intercultureel onderwijs op de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen. Dit kan zijn weerslag hebben op de leerlingen. Als de docent geen goed voorbeeld geeft en niet open staat voor andere culturen, zal de leerling dit overnemen. De onderwijsraad is daarom van mening dat 'burgerschapsvaardigheden' een verplicht onderdeel moeten zijn van lerarenopleidingen en een verplicht onderdeel van het personeelsbeleid op een school. Uit meerdere onderzoeken blijkt dat docenten het moeilijk vinden om te gaan met de diversiteit van verschillende culturen en dat er nog niet voldoende sturing is vanuit de schoolorganisatie om hier mee om te gaan (SLO, 2008). In de beleidsnotitie voor intercultureel onderwijs van 1984 (zie paragraaf 2.3.2) wordt van de docent verwacht dat deze:

- Kennis heeft van verschillende culturen in Nederland en inzicht in de betekenis van etniciteit voor deze groepen.
- Goed aansluit op de belevingswereld van leerlingen om identificatie te bevorderen bij alle leerlingen.
- Het goede voorbeeld geeft wat betreft het communiceren met verschillende culturen binnen de klas.
- Vooroordelen, discriminatie en racisme bij anderen en zichzelf ter discussie stelt op het juiste niveau.
- Lesmateriaal kan identificeren dat kan leiden tot discriminatie en racisme.
- Een overzicht heeft van het bestaande interculturele materiaal (Leijenhorst, 1986).

Verder is het bevorderlijk als de docent zich bijvoorbeeld inleest in literatuur van verschillende culturele groepen, als deze antropologieklassen volgt waarin men leert dat cultuur dynamisch is en dat waarden en normen variëren binnen een groep, als de docent een veilige plek in de klas creëert waarin leerlingen alles durven te bespreken, als de docent bij leerlingen thuis langs gaat en als de docent andere mensen uit de samenleving of cultuur van zijn leerlingen spreekt (Villegas & Lucas, 2002).

Een gebalanceerd curriculum is de derde en laatste factor die bijdraagt in mondiale educatie volgens het model van Thompson en zal uitgebreid besproken worden in de volgende paragrafen. In het model van Thompson kunnen geen van de drie genoemde factoren in figuur 3 op zichzelf tot mondiale educatie leiden. Een gebalanceerd curriculum kan bijvoorbeeld niet op zichzelf mondiaal bewustzijn creëren. De informele ervaringen met andere culturen leiden namelijk tot grotere waardering voor andere culturen en met deze waardering wordt het formele curriculum weer beter opgenomen. En daarnaast is de schoolorganisatie weer van invloed op hoe het curriculum gevormd wordt en welke leerlingen en docenten de school aantrekt. Een mooie conclusie om mee af te sluiten is die van Thompson: 'international ideals are caught, not taught' (Thompson, 1998: 287). Het is de combinatie van een gebalanceerd curriculum, de organisatie van de school en de culturele diversiteit die samen leiden tot ervaringsgericht leren en mondiaal bewustzijn, het is niet iets wat simpelweg alleen onderwezen kan worden (Thompson, 1998).

2.4 Waarom cultureel begrip in het onderwijs?

Mondiaal bewustzijn en cultureel begrip zijn niet alleen theoretische concepten, maar worden ook geoperationaliseerd in het onderwijs. De onderwijsraad, het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, meerdere Nederlandse scholen en het Internationaal Baccalareate Onderwijs (een serie internationale scholen), streven allen naar mondiale educatie, wereldburgerschap, cultureel begrip of intercultureel begrip en onderwijs. In deze paragraaf wordt besproken waarom cultureel begrip van belang is in het onderwijs en wat de leerdoelen zijn rondom cultureel begrip in het onderwijs in het algemeen, het IB onderwijs en het aardrijkskundeonderwijs op Nederlandse scholen. Van de drie doelen van het onderwijs (persoonsvorming, maatschappelijke vorming en voorbereiding op beroepsuitoefening) is het doel van maatschappelijke vorming het meest van belang bij cultureel begrip.

2.4.1 Waarom cultureel begrip in het gehele onderwijs?

De rol van het onderwijs op cultureel begrip staat, ondanks andere invloeden op cultureel begrip, vaak centraal omdat dit de enige mogelijkheid is om dit proces doordacht te beïnvloeden. Volgens Anderson (1982) is het volstrekt logisch dat het onderwijs ook 'geglobaliseerd' moet worden. Het onderwijs spiegelt namelijk de maatschappij waarin we leven en wij leven nu in een mondiale wereldmaatschappij. Zowel op economisch, sociaal, politiek als ecologisch vlak krijgen we steeds meer te maken met mondiale processen en problemen. Duurzame ontwikkeling en multiperspectiviteit staan hierbij centraal en het onderwijs moet hier op inspelen (Wilson, 1993). In het onderwijs wordt mondiaal bewustzijn en cultureel begrip verbonden met verschillende andere begrippen rondom dit thema. Men spreekt in het onderwijs vaak nog over internationale educatie, internationaal bewustzijn, mondiale educatie en wereldburgerschap (Schwindt, 2003).

Standish concludeert in een uiteenzetting op basis van literatuurstudie, dat er drie redenen zijn voor mondiale educatie: Sociale veranderingen (wereldburgerschap en het mondiale perspectief), economisch (vaardigheden voor de wereldmarkt) en academisch (kennis over de wereld). Het doel van mondiale educatie komt voor velen neer op het feit dat leerlingen zowel moeten nadenken over hun eigen waarden of levensstijl in het kader van mondiale kwesties, en dat zo mogelijk toe te passen in het eigen leven (Standish, 2013). Onder de sociale veranderingen valt onder andere het doel om leerlingen te leren om zelfstandig een mentaal beeld te vormen van een gebied. Daarbij hoort uiteraard ook het vormen van een beeld van een cultuur in een gebied.

In de Minderhedennota, in 1983 door Binnenlandse Zaken uitgebracht, wordt intercultureel onderwijs al besproken als reactie op een globaliserende wereld en de toenemende contacten tussen culturen binnen Nederland als daarbuiten (Ringnalde-Lels, 1985). Daaropvolgend werd het voor elke middelbare school sinds 1985 verplicht om intercultureel onderwijs uit te voeren. Intercultureel onderwijs werd in de beleidsnotitie intercultureel onderwijs door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen gedefinieerd als 'het leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele achtergrondkenmerken' (Leijenhorst, 1986, p. 3). Deze definitie komt voor een groot deel overeen met de definitie van Lawthong (zie paragraaf 2.2.2). Een opvallend verschil is echter de aandacht ook voor overeenkomsten tussen verschillende culturen. Twee grote wijzingen in het beleid van intercultureel onderwijs sinds 1985 zijn het feit dat cultureel onderwijs nu gericht is op alle leerlingen en niet alleen de allochtone leerling, en dat kennis van andere culturen als subdoel wordt opgenomen in de beleidsnotitie omdat kennis als voorwaarde wordt gezien voor het zien van overeenkomsten en verschillen, en als voorwaarde wordt gezien voor interculturele competenties en affectie waarbij leerlingen leren omgaan met mensen van verschillende culturen. De verantwoordelijkheid van de school voor sociale vorming van leerlingen

gericht op de toekomstige maatschappij is het hoofddoel. De subdoelen van intercultureel onderwijs zijn:

1. Kennis van de waarden en normen van culturen in de Nederlandse maatschappij en de achtergronden die daarbij horen.
2. Samen met andere culturen leren leven in Nederland.
3. Het voorkomen van vooroordelen, discriminatie en racisme op grond van culturele verschillen.

In een onderzoek van Hanson wordt het interculturele onderwijs zoals beschreven door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen bekritiseerd om het feit dat het te veel op losse feitenkennis is gestoeld en te weinig aandacht geeft aan het interactieproces in de klas en de daaruit vloeiende multiperspectiviteit. Hanson gaat namelijk uit van een dynamische cultuurbenadering waarin cultuur wordt gevormd door interactie tussen mensen met verschillende perspectieven (Hanson, 2002). Hiernaast kunnen er ook kanttekeningen geplaatst worden bij de focus van intercultureel onderwijs op verschillende culturen in plaats van individuen en pluralisme. Door globalisering en migratie neemt namelijk de diversiteit aan normen en waarden binnen een cultuur, en de diversiteit aan culturen binnen een samenleving, enorm toe. Dit betekent dat er niet meer gedacht moet worden in het kader van homogene culturen omdat er geen gemeenschappelijk gedeeld cultureel kader bestaat. Steeds meer mensen identificeren zich namelijk met meerdere groepen en culturen en ontwikkelen een identiteit die vrij uniek is. Er moet dus minder gekeken worden naar een groepscultuur en groepsidentiteit en meer gefocust worden op diversiteit binnen een cultuur of over culturen heen (Vedder, 2004; WRR, 2007). Bij diversiteitsbegrip, zoals ik het zou willen noemen, wordt ook gekeken naar verschillen in afkomst, sociale klasse, religie, taal, geslacht etc. en is er meer aandacht voor de eigen identiteit in relatie tot de culturele groep (SLO, 2008). Deze voorkeur naar diversiteit kan ook in verband worden gebracht met het gedachtegoed van het postmodernisme en structuralisme, waarbij niet meer gedacht mag worden in universele waarden. Waarbij er geen streven hoeft te zijn naar gelijkheid en respect bij iedereen in de wereld zoals in de beleidsnotitie van intercultureel onderwijs nagestreefd wordt (Morgan, 2011). Cultureel begrip kan voor elk individu dus iets anders betekenen en de waarden die wij in Nederland algemeen accepteren als onderdeel van cultureel begrip hoeven niet voor iedereen te gelden. Ook de tegenstanders van het ontwikkelingsperspectief van Kohlberg zijn tegen het onderwijzen van waarden en moraal, omdat de waarden en moraal niet in elke cultuur volgens een vaste ontwikkelingsfase verloop en omdat de ontwikkelingsfases gericht zijn op individuele autonomie en rechtvaardigheid, wat westerse waarden zijn. Volgens het ontwikkelingsperspectief van Kohlberg gaat elk individu wel door drie universele fases heen van morele ontwikkeling: de pre-conventionele fase (waar waarden en moraal gebaseerd zijn op beloningen en straf van een autoriteit), de conventionele fase (waar waarden en moraal gebaseerd zijn op de sociaal-culturele geaccepteerde normen en waarden) en de post-conventionele fase (waar waarden en moraal gebaseerd zijn op autonoom geaccepteerde principes). Het onderwijs kan hier in ondersteunend zijn door leerlingen andere waarden en normen te tonen en door morele discussies op te zetten waarin gezocht wordt naar gemeenschappelijke geconstrueerde waarden en normen (Morgan, 2011). Cultureel begrip hoeft geen acceptatie te betekenen van dezelfde normen en waarden voor iedereen of eenzelfde manier van begrip hebben voor andere culturen door iedereen. Maar cultureel begrip kan wel het onderzoeken en respecteren van andere normen en waarden betekenen.

Leerlingen die volgens onderzoek van Van Dis (2014) en Beneker (2013) meer mondiaal bewustzijn en cultureel begrip hebben, zitten op International Baccalaureate (IB) scholen. Deze internationale scholen zijn meer georiënteerd op mondiaal bewustzijn. Uit onderzoek van Wade en Wolanin (2013) blijkt dat het grootste verschil tussen IB leerlingen en niet IB leerlingen ligt in het cultureel pluralisme van de leerlingen. Cultureel pluralisme is een van de vijf dimensies van de 'Global mindedness scale' van Hett en staat voor een waardering van de diversiteit van culturen over de wereld en het geloof dat elk van deze culturen iets waardevols heeft te bieden, dit gaat samen met een plezier in het

ontdekken van andere culturen en het begrijpen van hun culturele organisatie (Hett, 1993). Omdat cultureel begrip wel een vlucht heeft genomen op de IB scholen is het van belang te kijken naar waarom deze IB scholen cultureel begrip belangrijk vinden. Volgens de IB is het doel van het onderwijs gericht op mondiaal bewustzijn en cultureel begrip *“to develop inquiring, knowledgeable and caring young people who help to create a better and more peaceful world through intercultural understanding and respect.”* (IBO, 2013, p.iv). Deze definitie sluit goed aan bij het doel van het Nederlandse onderwijs en Morin om cultureel begrip in te zetten voor duurzame ontwikkeling. De manier waarop cultureel begrip bereikt dient te worden verschilt alleen bij het IB onderwijs, de subdoelen zijn daarom ook anders en meer gericht op waardering, respect en actie dan op kennis en het samen leren leven door niet te discrimineren zoals bij de beleidsnotitie intercultureel onderwijs. Cultureel begrip houdt volgens de IBO in dat leerlingen kunnen reflecteren op hun eigen perspectief en op het perspectief van anderen. Dit onderstreept het belang van ‘perspective consciousness’, beschreven door Merryfield (2008) en Beneker (2014). Bij het bereiken van deze ‘perspective consciousness’ wordt een zeer belangrijke rol toegeschreven aan de meertaligheid van leerlingen op IB scholen (IBO, 2013). In een IBO onderzoek van Singh & Jing (2013) wordt cultureel begrip verder aangevuld met het kritisch appreciëren van meerdere geloven, waarden, ervaringen en manieren van kennisvergarig én het begrijpen van het cultureel erfgoed van de wereld door de samenleving uit te nodigen om menselijke gelijkenissen, verschillen en connecties te onderzoeken. Zie figuur 4 voor een uitgebreid overzicht van internationaal/mondiaal bewustzijn en de plek van cultureel begrip hierin.

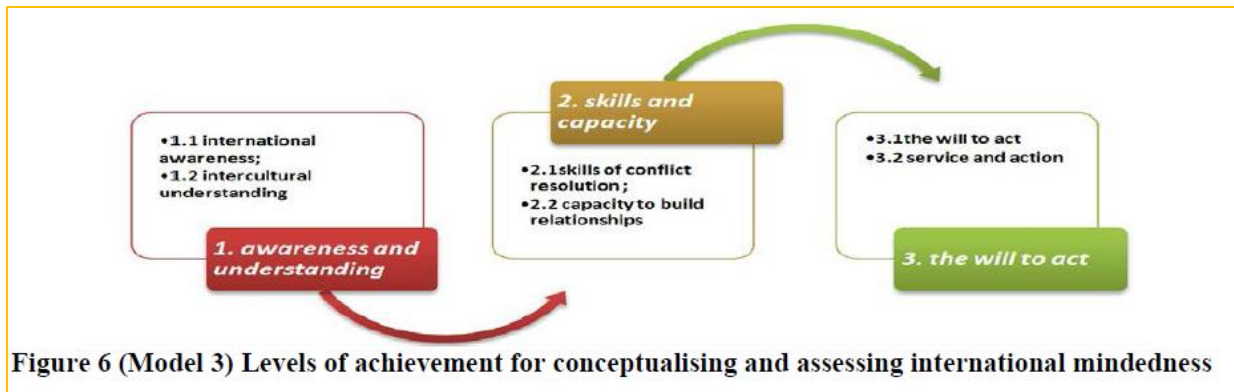
Table 3 IB definition of International mindedness in 2009

Definition of IM	What is IM?	
International mindedness is an <i>attitude</i> of openness to, and curiosity about, the world and different cultures. It is concerned with developing a <i>deep understanding</i> of the complexity, diversity and motives that underpin human actions and interactions. (DP9, 2009, p. 4)	<i>attitude</i> (openness to /curiosity of)	the world and different cultures
	<i>understanding</i> (deep)	of the complexity, diversity and motives, human actions and interactions

figuur 4. Definitie van mondiaal/internationaal bewustzijn door de International Baccalaureate Organisation

Bron: Singh & Jing, 2013

De volgorde waarin de IBO cultureel begrip probeert te stimuleren hangt duidelijk samen met de gedachtegang in figuur 1 en 7, waar een onderscheid gemaakt wordt tussen objectieve inhoudelijke kennis, interculturele competenties en houdingen en waarden. De IBO begint bij het aanleren van kennis over de wereld en culturen, hier komen vervolgens bepaalde waarden en houdingen bij kijken. Met deze kennis, waarden en houdingen, kan men vaardigheden ontwikkelen waarmee conflicten opgelost kunnen worden en relaties gelegd kunnen worden. En met deze verkregen vaardigheden zijn leerlingen meer geneigd om ook tot actie over te gaan om problemen op te lossen en hulp te bieden aan anderen. Deze laatste fase is de hoogst bereikbare competentie binnen cultureel begrip. Deze keten is te zien in figuur 9. Er mist echter wel een pijl terug van de ‘skills and capacity’ richting ‘awareness and understanding’. Uit de voorgaande besproken literatuur blijkt namelijk dat interculturele competenties als meertaligheid, en ook andere vaardigheden, ook het cultureel begrip (de kennis en de houding) weer versterken (Singh & Jing, 2013).



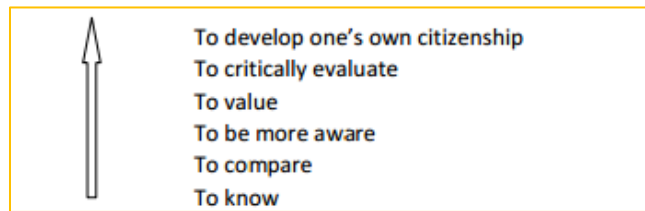
Figuur 7. Verschillende trappen in de ontwikkeling van cultureel begrip.

Bron: Singh & Jing, 2013.

2.4.2 Waarom cultureel begrip in het aardrijkskundeonderwijs?

Aardrijkskunde biedt dus instrumentele vakkennis in het thema van bijvoorbeeld culturele verscheidenheid en migratie, maar heeft ook een vormende kant waarbij leerlingen hun eigen rol in huidige maatschappelijke vraagstukken leren zien. Zowel kennis als bewustwording spelen hierbij een rol. Als men het heeft over de vormende kant van aardrijkskunde, spreekt men in het aardrijkskundeonderwijs vaak over wereldburgerschap. Volgens de Nationale Commissie voor International samenwerken en Duurzame Ontwikkeling is een wereldburger iemand die zich bewust is van de wereld en zijn eigen rol als wereldburger, hij/zij is betrokken bij de medemens, respecteert andere waarden en normen in andere culturen, is bereid om mee te werken aan rechtvaardigheid in de wereld, neemt verantwoordelijkheid voor zijn/haar eigen acties, draagt iets bij aan de eigen gemeenschap, heeft inzicht in internationale ontwikkelingen en ziet hoe hij/zij betrokken kan zijn bij de wereld (NCDO, 2008). Hieruit blijkt dat het doel van cultureel begrip niet alleen bestaat uit kennis en begrip, maar dat het doel ook een actie en betrokkenheid inhoudt. Uit een onderzoek van Beneker en Van der Vaart blijkt dat leerlingen een wereldburger zien als iemand die actief bezig is met zijn idealen, betrokken is, authentiek is en consistent (Pauw, 2009). Cultureel begrip is overduidelijk een onderdeel van wereldburgerschap, waarin cultureel begrip goed aansluit bij het respecteren van waarden en normen in andere culturen en het betrokken zijn bij de medemens. Bij burgerschapsvorming worden leerlingen geleerd een eigen mentale beeld van de wereld te creëren die overeenkomt met bepaalde universele maatschappelijk gewenste eigenschappen. De onderwerpen en de volgorde waarin dit behandeld dient te worden is besproken door Walkington (Palings, 2011). Aangezien cultureel begrip hier een onderdeel van is, kan een vergelijking getrokken worden tussen de onderwerpen van burgerschap en de onderwerpen van cultureel begrip. In de hiërarchie van burgerschapsdoelen van Walkington (zie figuur 5) komt naar voren dat er eerst aandacht gegeven moet worden aan objectieve kennisfeiten en later pas aan waarderingen. Dit idee komt overeen met de onderstaande gedachtegang van de IBO (zie paragraaf 2.4.2) en het feit dat Hanvey (1976) cross-cultureel bewustzijn (zie paragraaf 2.2.1) beschrijft als een waardering van andere culturen waarbij kennis van andere culturen aan de basis ligt. Ook het verbeteren van cultureel begrip kan via deze opbouw bereikt worden door leerlingen eerst kennis te laten vergaren van andere culturen, vervolgens culturen te laten vergelijken (zoals in kerndoel 38), dit leidt tot een dieper bewustzijn van verschillen en relaties tussen culturen, daarna kunnen leerlingen meer waardering opbrengen voor 'de ander', kunnen leerlingen kritisch kijken naar informatie over andere culturen en stereotypering blootleggen, en kunnen leerlingen uiteindelijk hun eigen burgerschapsdoelen of wereldbeeld ontwikkelen (Palings, 2011). Villegas & Lucas trekken vanuit een constructivistische pedagogiek in twijfel of de basiskennis eerst via directe instructie en stampen

geleerd moet worden voordat men begint aan de moeilijkere academische leeractiviteiten. Het probleem is dat in lessen de voorkennis, basisvaardigheden en ervaringen van leerlingen niet worden gezien en meegenomen in de les om al eerder tot hogere denkorden te komen (Villegas & Lucas, 2002).



Figuur 5. Hiërarchie van burgerschapsdoelen van Walkington

Bron: Palings, 2011

Er zijn ook tegenstanders van het idee van vormend aardrijkskundeonderwijs. Zij vinden dat aardrijkskundeonderwijs, en de school in het geheel, niet gerechtigd is om sociaal/ethische agenda's te promoten. Ook Standish is van mening dat de integriteit van het vak aardrijkskunde in gevaar komt door agenda's van buitenstaanders die het onderwijs gebruiken als een instrument om hun doelen na te streven door de focus te leggen op mondiale educatie. Het is aan de docent zelf om een ethische plaats in te nemen tussen vormende morele educatie en waarde vrije educatie. Docenten moeten bij waardeoverdracht nadenken over de waarden die zij promoten en bij waardecommunicatie en verheldering nadenken over hoe zij een uitspraak doen over contrasterende waardesystemen en hoe zij mensen met een sterke overtuigingen ook de waarde van andere overtuigingen laten zien aangezien men het recht heeft op een eigen mening en eigen waarden (Morgan, 2011).

2.5 Wat kan er in het onderwijs behandeld worden t.b.v. cultureel begrip?

Deze paragraaf laat zien welke thema's rondom cultureel begrip van belang zijn in het onderwijs en in welke volgorde dit behandeld dient te worden. Ook wordt besproken welke onderwerpen rondom cultureel begrip volgens de IBO belangrijk zijn en hoe cultureel begrip aansluit bij de thema's van het aardrijkskundeonderwijs. Vaak is hierbij sprake van een spanning tussen aandacht voor de theorie (de feitenkennis), aandacht voor vaardigheden en aandacht voor de houdingen van leerlingen.

2.5.1 Wat kan er behandeld worden t.b.v. cultureel begrip in het gehele onderwijs?

Cultureel begrip wordt op Nederlandse scholen niet als afgebakend onderwerp besproken, maar (wereld)burgerschap is wel een onderwerp dat op de Nederlandse scholen een grote vlucht heeft genomen. Dit concept komt nog het meest in de buurt bij cultureel begrip en houdt onder andere in dat leerlingen zich bewust zijn van hun eigen rol als wereldburger, betrokkenheid bij zijn medemens ervaart, diversiteit in waarden en normen respecteert, bereid is mee te werken aan meer rechtvaardigheid in de wereld en verantwoordelijkheid neemt voor zijn eigen acties. Burgerschap kan ingezet worden voor aanpassingsgericht burgerschap, met de focus op sociale betrokkenheid en gedeelde waarden, voor calculerend burgerschap, waarbij men streeft naar zelfontplooiing en autonomie, en kritisch-democratisch burgerschap, waarbij zelfstandigheid en betrokkenheid beiden aangeleerd worden. Aan de basis van het (wereld)burgerschap liggen drie cognitieve terreinen waarover kennis opgedaan dient te worden. Men dient kennis op te doen van de wereld, aarde en eigen omgeving, basiskennis te hebben over internationale samenwerking en het politieke krachtenveld en men dient kennis te hebben van huidige en toekomstige uitdagingen. Deze kennis kan zorgen voor een fundamentele herziening van het eigen wereldbeeld. Weer wordt kennis als basis gezien voor meningsvorming. Dit wordt gecombineerd met bewustwording en standpuntontwikkeling, de meer affectieve kant van het lesgeven (Pauw, 2009). Volgens Stichting Leerplanontwikkeling staan bij burgerschapsvorming drie onderwerpen centraal:

1. Democratie: Kennis over de democratische rechtsstaat en politieke besluitvorming en democratisch handelen naar en maatschappelijke basiswaarden.
2. Participatie: Kennis over de basiswaarden en mogelijkheden voor inspraak en de vaardigheden en houdingen om op school en in de maatschappij actief mee te doen.
3. Identiteit: Het verkennen van de eigen identiteit en die van anderen (SLO, n.d.)

Voor cultureel begrip is het onderwerp identiteit het meest van belang. In figuur 6 staan de inhoud die volgens het SLO bij identiteit behandeld dienen te worden. Dit zijn inhoud die zowel bij de vakken geschiedenis, maatschappijleer, levensbeschouwing en Nederlands besproken kunnen worden, als bij het vak aardrijkskunde. Volgens Lette Hogeling (n.d.) zal burgerschapsvorming dan ook alleen effectief zijn als alle leerlingen er mee in contact komen met alle vakken. Ook technische vakken als natuurkunde en scheikunde kunnen hier een rol bij spelen door verschillende maatschappelijk-technische vraagstukken te behandelen.

Domein	Categorie	Inhouden
Identiteit	Kennis en inzicht	<ul style="list-style-type: none"> • Pluriform, multicultureel, cultuur, subcultuur; • Integratie; • Religieuze en levensbeschouwelijke stromingen; • Pluriformiteit en diversiteit in Nederland (verandering en continuïteit); • Globalisering, regionalisering en nationale identiteit; • Individualisme en groepsidentiteit; • Onderscheiden van persoonlijke en gemeenschapsbelangen.
	Vaardigheden	<ul style="list-style-type: none"> • Omgaan met vrijheden en keuzes maken vanuit eigen ethisch kader; • Vanuit de eigen identiteit een bijdrage leveren aan de omgeving; • Wisselen van perspectief; • Eigen identiteit en opvattingen in balans brengen met eisen van de samenleving; • Reflecteren op eigen standpunt en gedrag; • Vergelijken van opvattingen; • In discussie of debat de eigen opvattingen ontwikkelen; • Omgaan met groepsdruk; • Omgaan met diversiteit.
	Houdingen	<ul style="list-style-type: none"> • Zelfwaardering; • Gelijkwaardigheid; • Erkennen van verschillende opvattingen • Verdraagzaamheid • Open staan voor ontmoeting met andersdenkenden • Empathie • Zelfontplooiing

Figuur 6. Leerinhouden bij het domein identiteit.

Bron: Bron, 2006

2.5.2 Wat kan er behandeld worden t.b.v. cultureel begrip volgens het IB onderwijs?

Zoals al eerder gezegd, ligt de focus bij de IBO met name op (taal)vaardigheden en houdingen, de onderwerpen bij cultureel begrip ofwel 'international mindedness' worden niet duidelijk gespecificeerd zoals in het Nederlandse curriculum. De focus ligt niet op de onderwerpen, maal op de competenties van leerlingen. Deze staan besproken bij de leerdoelen van het IBO in het hoofdstuk hierboven. Om leerlingen te helpen met het verkrijgen van een wereldbeeld waarin de mensheid als geheel wordt gezien en waarbij men een gedeelde verantwoordelijkheid voelt voor de aarde, zijn wel door de IBO zes thema's onderscheiden: identiteiten en relaties, persoonlijke en culturele identiteit, oriëntaties in tijd en ruimte, wetenschappelijke en technologische innovatie, eerlijkheid en ontwikkeling, en globalisatie en duurzaamheid. Ook bij de IBO komt cultureel begrip naar voren in bijna alle vakken op school. Onderwerpen die wel kort worden benoemd zijn bijvoorbeeld bij Filosofie filosofische perspectieven die aan de basis liggen van culturele meningen, bij M&O internationale marketing en human resource management, bij biologie internationale problemen zoals aids en klimaatverandering, bij politicologie concepten als macht, rechten en gelijkheid, en bij aardrijkskunde belangrijke mondiale kwesties als armoede, duurzaamheid en klimaatverandering (Singh & Jing, 2013).

2.5.3 Wat kan er behandeld worden t.b.v. cultureel begrip in het aardrijkskundeonderwijs?

Cultureel begrip met het bekijken van het eigen en andere mentale beelden sluit mooi aan bij de kernconcepten perceptie en representatie en diversiteit van Taylor (2011). Zie figuur 8 voor een uitleg van alle kernconcepten van het aardrijkskundeonderwijs. Het concept diversiteit focust zich op de wereld als een complexe en gevarieerde plek, hierbij komen ongelijkheidsvragen en conflicten aan de orde. Om stereotypering te voorkomen is het van belang om zowel te kijken naar verschillen tussen culturen als verschillen binnen culturen. Het concept perceptie en representatie kijkt naar hoe mensen over de wereld denken en hoe zij hun denkbeelden communiceren naar anderen (Taylor, 2011).



Figuur 8. Kernconcepten van Taylor. Bron: Taylor, L. (2011)

Aardrijkskundeonderwijs kan een bijdrage zijn aan zowel de inhoudelijke kennis, het dieper bewustzijn en de affectieve aspecten (houding) omdat het zowel een cognitieve inhoudelijke kant heeft en een vormende kant. Cultureel begrip sluit goed aan bij de inhoud van het aardrijkskundeonderwijs omdat het uiteraard om ruimtelijke spreiding gaat, het kan op verschillende schaalniveaus bekeken worden, heeft met machtsstructuren te maken en gaat over processen van identiteitsvorming, zingeving en waardering en de culturele bepaaldheid daarvan. Plaats, ruimte en schaal komen terug in cultureel begrip en zijn de belangrijke thema's in het aardrijkskundeonderwijs. Bij de kerndoelen van het leergebied Mens & Maatschappij, blijkt het ook niet alleen om kennis van zaken te gaan, maar ook om een onderbouwde mening te vormen, een open en verkennende houding te hebben en inlevingsvermogen te ontwikkelen. In kerndoel 36 komt vooral het nadenken en beredeneren vanuit meerdere perspectieven, perspective consciousness, terug. Leerlingen dienen vanuit cultureel begrip ook door te hebben dat hun eigen beeld niet altijd universeel gedeeld wordt (Hanvey, 1976). Daarnaast wordt er van de leerlingen een respectvolle houding gevraagd bij het bespreken van maatschappelijke kwesties. Dit sluit aan bij de waardering en houding die van leerlingen gevraagd wordt als onderdeel van cultureel begrip. Ook in dit kerndoel wordt echter benadrukt dat er geen mening gevormd mag worden zonder voorkennis ofwel objectieve inhoudelijke kennis (zie figuur 1). In kerndoel 38 leren leerlingen verschijnselen en ontwikkelingen te plaatsen in hun context en omgeving. Vanuit dit kerndoel kunnen leerlingen leren waarom bepaalde

mensen of culturen op een bepaalde plek zo leven of denken. Het kerndoel zelf bestudeert hoe de mens een product is van zijn leefomgeving en biedt een context voor het begrijpen van maatschappelijke problemen en verschijnselen. Kerndoel 43, 'de leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur', gaat tot slot ook in op de houding van respect die van belang is bij cultureel begrip. Leerlingen worden gestimuleerd respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen te hebben. De multiculturele klas is hierbij een belangrijk onderwerp (Noordink & Rozin, 2007).

Wat betreft het academische deel van het aardrijkskundeonderwijs is er ook een verdeling van aardrijkskundige kennis in drie niveaus: Contextuele kennis (kennis over de aarde, de wereld, ruimtelijke vraagstukken en de eigen leefwereld), structurele kennis (kernconcepten, principes en theorieën) en fundamentele kennis (opvattingen over hoe de wereld in elkaar zit, hoe die werkt en wat dit voor mensen betekent). Ook bij het bevorderen van cultureel begrip is het van belang dat men begint bij het leren van feitenkennis over verschillende culturen en de eigen cultuur, het eigen wereldbeeld (contextuele kennis). Met deze context kunnen leerlingen vervolgens inzicht verwerven in de manieren waarop en waarom waarden en normen van een cultuur tot stand komen, ze creëren een dieper bewustzijn (structurele kennis). Om vervolgens eigen opvattingen te creëren over de relaties binnen en tussen culturen en een onderbouwde mening te hebben over verschillende culturen. Dit is ook een dieper bewustzijn, maar met een bepaalde houding vanuit de leerling gebaseerd op bepaalde waarden (fundamentele kennis). Cultureel begrip past ook goed in de geografische traditie van systematische geografische kennis, die gericht is op het leren creëren van een geografisch wereldbeeld. Ook de geografische vragen, te weten: Wat is daar? Waarom is dat daar? Wat kan daar gebeuren? Wat kan men daar doen? Is dat daar gewenst?, kunnen gebruikt worden om cultureel begrip te vergroten. Over een cultuur kan men ook vragen waar de bakermat van een cultuur is, wat de spreiding van een cultuur is, waarom dat zo is, wat voor gevolgen die heeft voor jezelf en andere culturen of landen, of er conflicten zijn met deze cultuur, waarom dat zo is, wat men daar aan kan doen en of deze oplossing gewenst is. Een belangrijk onderdeel bij deze vragen is het principe van ruimtelijke implicatie. Dit betekent dat de aanwezigheid van een bepaald verschijnsel op een bepaalde plaats invloed heeft op de kans dat een ander verschijnsel daar plaats vindt. In het kader van cultureel begrip zou men zich kunnen afvragen waarom de aanwezigheid, of de waarden en normen, van een bepaalde cultuur op een bepaalde plek bepaalde conflicten tot gevolg heeft en hoe dit valt op te lossen. Het tweede belangrijke principe bij de bovenstaande vragen is het afstandsprincipe. Dit houdt in dat afstand de interactie tussen twee plaatsen bepaald. Hierbij kan men zich in het kader van cultureel begrip bijvoorbeeld afvragen hoe de afstand of de interactie tussen twee culturen de relatie tussen deze culturen bepaald.

Naast het plaatsen van gebieden of culturen in hun context, is aardrijkskunde ook van belang omdat het de mogelijkheid geeft tot het vergelijken van culturen (overigens ook op verschillende schalen) en het bezien van culturen als een samenspel tussen het bijzondere en het algemene. Dit laatste betekent dat leerlingen begrijpen dat niet elk individu exact dezelfde waarden en normen hoeft te hebben als de groep (Vankan, 2009). Hierop aansluitend, en aansluitend op het diversiteitsbegrip, schrijven Leeman & Ledoux (2003) ook dat er meer aandacht besteed moet worden aan het dagelijkse leven van de individu. In de jonge jaren worden leerlingen meer via een stereotype manier geïnformeerd over andere culturen. Verder in het onderwijs wordt dit 'culturalisme' geprobeerd te vermijden en wordt er gekeken naar het verhaal van elk individu in de klas.

2.6 Hoe kan cultureel begrip behandeld worden in het onderwijs?

Deze paragraaf bespreekt op welke manieren men in het onderwijs cultureel begrip en de omgang met andere culturen dient aan te pakken. Daarbij wordt gekeken naar hoe cultureel begrip in leeractiviteiten verwerkt wordt, welke pedagogiek bevorderlijk is voor cultureel begrip en hoe excursies en uitwisselingen aangepakt dienen te worden.

2.6.1 Hoe kan cultureel begrip behandeld worden in het gehele onderwijs?

Het is al lastig om vast te stellen wat mondiaal bewustzijn en cultureel begrip inhoudt, maar er is al helemaal geen consensus over hoe mondiaal bewustzijn en cultureel begrip bereikt moeten worden. Blaney beargumenteert in 1991 dat het curriculum en de meertaligheid van leerlingen leidt tot een meer internationale kijk en bewustzijn. Gellar beweert dat het juist de interactie tussen, en het samenwerken met, mensen uit andere culturen een positieve uitwerking heeft op internationaal/mondiaal bewustzijn. Bartlett stelt daarbij juist weer dat empathie en een bezorgdheid voor andere culturen van groter belang is dan het curriculum of samen leren. Uit een ander onderzoek van Hayden en Thompson uit 1995 bleek ook dat de interactie met anderen leidt tot een veranderde internationale houding, niet het formele curriculum (Hayden & Wong, 1997). Bij het vergelijken, waarderen en kritisch evalueren van verschillen binnen en tussen culturen blijkt uit onderzoek van Hanson (2002) juist dat de pedagogiek in de les ook van groot belang is bij het creëren van cultureel begrip onder leerlingen. Uit dit vergelijkende onderzoek bleek dat het overbrengen en bespreken van de normen, waarden en uitingen van verschillende culturen door de docent zelf weinig invloed heeft op het intercultureel onderwijs en de kennisconstructie hierbij. Tijdens een klassengesprek moet juist een gezamenlijke kennisconstructie gerealiseerd worden waarbij multiperspectiviteit voorop staat, de inbreng van leerlingen meegenomen wordt, er ruimte is voor interactie met de leerlingen, er meerdere antwoorden zijn op een vraag, waar argumentatie belangrijker is dan de inhoud en waar leerlingen initiatief nemen in het gesprek. Dit noemt men een interactionele benadering. Het is daarbij niet de bedoeling dat er alleen een waarde overdracht plaatsvindt van de docent naar de leerlingen waarbij de school een opvoedende rol op zich neemt. Visies op intercultureel onderwijs zijn geen abstracties, maar krijgen vorm door interactie tussen (docenten en) leerlingen (Hanson, 2002). Er is echter wel kritiek op het werk van Hanson omdat er nog steeds geen duidelijkheid is over hoe de gezamenlijke kennisconstructie en een bespreking van visies van mensen met verschillende achtergronden nu plaats moet vinden. Daarnaast is ook niet duidelijk omschreven door Hanson wat een succesvolle gezamenlijke kennisconstructie in intercultureel onderwijs inhoudt. Hoe is succesvol cultureel begrip in een klas te meten? (Schuitema & Radstake, 2003). Bovendien, moet er wel een gezamenlijke kennisconstructie komen? In het geschiedenisonderwijs wordt er een duidelijk onderscheid gemaakt bij multiperspectiviteit tussen het begrijpen van een ander perspectief en het eens zijn met een ander perspectief (Grever & van Boxtel, 2014). Uit een onderzoek van Beneker (2014) komt ook naar voren dat vooral een actieve pedagogiek de doelstellingen van cultureel begrip kan waarmaken. Zingeving van de leerstof staat hierbij dus centraal. Op de internationale scholen in het onderzoek van Beneker blijkt deze actieve pedagogiek ook meer aanwezig te zijn dan op Nederlandse scholen, waar het mondiaal bewustzijn lager is dan bij de internationale scholen (Beneker, 2014. Valcke, 2005). Uit hetzelfde onderzoek van Beneker (2014) blijkt ook dat er nog veel vooruitgang geboekt kan worden bij Nederlandse scholen op het vlak van bewustzijn (perspective consciousness) en op het pedagogische vlak wat betreft het voeren van discussies en het zoeken naar oplossingen voor complexe problemen. Het bewustzijn bij cultureel begrip kan volgens Pauw (2008) gestimuleerd worden via een specifieke didactiek die gericht is op standpuntontwikkeling en bewustwording. Deze didactiek omvat:

- (1) Affectieve en sociale doelen, naast de cognitieve doelen,
- (2) De plaats en rol van het subjectieve bestaan bij objectieve mondiale vraagstukken,

- (3) Het creëren van overzicht aangaande mondiale vraagstukken,
- (4) Het voeren van debat,
- (5) Het leren omgaan met dilemma's en
- (6) Waarde-educatie (Pauw, 2008)

Waarde-educatie is van belang voor cultureel begrip omdat men eerst naar de eigen waarden moet kijken voordat men kan vergelijken met andere waarden (SLO, 2008). Bij waarde-educatie is het volgens Pauw van belang dat leerlingen zien hoe identiteit en waarden een rol spelen bij de acceptatie door een groep en hoe waarden daarbij kunnen veranderen. Waarde onderwijs kan op twee manieren plaats vinden. Door middel van waardeoverdracht, waarbij leerlingen de waarden aangereikt krijgen, of door waarde communicatie en verheldering, waarbij leerlingen zelf leren na te denken over hun waarden en waarom zij deze waarden hebben (Pauw, 2009). Waarde overdracht is in meerdere gevallen ook gewenst als er bepaalde grondregels van gedrag vastgesteld moeten worden in de klas om orde en respect voor elkaar te hebben. Bij relatief homogene klassen is dit makkelijker te realiseren dan bij heterogene culturele klassen (Morgan, 2011). Bij waarde communicatie en verheldering draait het niet zozeer om en snelle en directe waardeverandering, maar om het kritisch bekijken van de waarden van bepaalde groepen en zichzelf. Leerlingen leren hoe hun eigen waarden tot stand gekomen zijn en leren dat anderen wellicht andere waarden kunnen hebben (Pauw, 2009). In het kader van mondiale educatie moeten leerlingen de mogelijkheid krijgen om gelijkenissen en verschillen tussen mensen overal op de wereld te herkennen en waarderen. Samen met het begrijpen van de globale context van het eigen leven en het ontwikkelen van vaardigheden om onrecht, discriminatie en vooroordelen te bestrijden, dienen leerlingen klaargemaakt te worden om goed geïnformeerde en doordachte beslissingen te maken en een actieve rol te spelen in de wereldmaatschappij.

Het moge duidelijk zijn uit het voorgaande dat kennisconstructie van de eigen en andere culturen een belangrijke voorwaarde is voor de stimulering van cultureel begrip. Met name inzicht in de eigen cultuur is de voorwaarde voor begrip van ook andere culturen. Maar vice versa, is ook kennis van een andere cultuur nodig om de eigen cultuur in perspectief te zetten (SLO, 2008). Hofstede (2005) beaamt dit: Eerst is het van belang om je bewust te worden van je eigen achtergrond en de achtergrond van een ander te erkennen, vervolgens leer je de andere cultuur kennen en vergelijk je deze met de eigen cultuur, en uiteindelijk verwerf je vaardigheden die bij het communiceren met ander culturen hoort door bewustwording, kennis en ervaring. Communicatievaardigheden zijn overigens ook een onderdeel van de '21st century skills'. Andere vaardigheden die van belang zijn bij het aardrijkskundeonderwijs onder de noemer '21st century skills' zijn kritisch denken, mondiaal bewustzijn, kennis van burgerzaken en leiderschap. Deze vaardigheden worden ook wel mondiale vaardigheden genoemd en zijn ontstaan in samenwerking met een beweging voor een mondiale vaardigheden curriculum (Standish, 2013).

2.6.2 Leerelementen van mondiaal bewustzijn

Merryfield heeft in 2008 ook een onderzoek gedaan naar mondiaal bewustzijn in de praktijk. Zij heeft gekeken naar de manier waarop mondiaal bewustzijn en cultureel begrip door verschillende docenten in het klaslokaal behandeld worden. Merryfield praat over mondiale educatie als mondiaal bewustzijn centraal staat op een school. Bij mondiaal bewustzijn maakt Merryfield een onderscheid tussen mondiale kennis en interculturele vaardigheden, samen moeten zij er voor zorgen dat mensen mondiaal bewuste geïnformeerde beslissingen maken. Merryfield onderscheidt op basis hiervan vijf leerelementen van mondiaal bewustzijn:

- (1) De kennis van mondiale connecties: Mondiale connecties worden het best duidelijk gemaakt door de leerling zelf probleem oplossend en onderzoekend te laten kijken naar relaties in ruimte en tijd. Het is hierbij ook van groot belang dat het mondiale verbonden wordt aan de lokale leefomgeving van de leerling.

(2) Onderzoek naar mondiale kwesties: Deze mondiale kwesties kennen niet één goed antwoord en zijn ook niet direct op te lossen, zij kunnen niet alleen besproken worden in een lokale of nationale context en zij zijn van groot belang omdat ze de levens van vele mensen in de wereld en in de toekomst beïnvloeden. Vaak worden deze mondiale kwesties in het onderwijs verbonden aan een specifiek onderwerp. De onderwerpen laten vaak zien hoe complex en genuanceerd mondiale kwesties in de echte wereld zijn. De mondiale kwesties kunnen ook gebruikt worden om gebeurtenissen uit het verleden te koppelen aan de huidige mondiale problemen. Hieruit kunnen lessen getrokken worden en zo kunnen meta-begrippen besproken worden. De mondiale kwesties lenen zich ook goed voor vakoverstijgende projecten en het kijken naar een onderwerp vanuit verschillende brillen (economisch, politiek, natuurkundig etc.).

(3) Vaardigheden in 'perspective consciousness': De huidige stand van zaken rondom mondialisering moet bekeken worden vanuit de academische kennis, maar ook vanuit een 'transformative' (veranderende) en tegengestelde kennisbasis welke ook aandacht heeft voor de mening van mensen zonder macht. Dit kunnen onder andere etnische minderheden zijn, vluchtelingen, kinderen, immigranten, vrouwen en arme mensen zijn. In het onderwijs wordt vaak ingegaan op de betekenis van bepaald beleid voor verschillende personen en zijn rollen een goede strategie om inleving in verschillende personen en perspectieven te realiseren. De uitgebreide definitie van 'perspective consciousness' is te vinden in paragraaf 2.2.3.

(4) Ruimdenkendheid, het herkennen van stereotypen en exotische beelden: Op school moet geleerd worden dat oordelen en besluiten genomen moeten worden met ruimdenkendheid, waarbij geanticipeerd wordt op de complexiteit en stereotypering voorkomen wordt. Stereotypen kunnen vaak opgespoord worden door leerlingen te laten omschrijven waar zij direct aan denken bij verschillende mensen uit andere culturen. Door in gesprek te gaan met mensen van andere culturen komen leerlingen er achter dat de werkelijkheid een stuk genuanceerder is dan hun stereotypen. Uit onderzoek van Garner & Gillingham in 1996 blijkt ook dat visuele representaties van andere culturen veel krachtiger zijn bij het overwinnen van stereotypen dan het gesproken woord. Daarnaast moet er ook aandacht besteed worden aan de manier waarop stereotypen en exotische beelden worden gebruikt voor politieke, culturele en militaire doeleinden.

(5) Interculturele ervaringen en interculturele competenties: Pedagogiek gericht op ervaringen geeft leerlingen de kans om hun kennis en vaardigheden te gebruiken in de echte wereld en om problemen op te lossen. Interculturele ervaringen moeten ondersteund worden door aandacht voor de interne cultuur (het geloof, normen en waarden, het gedachtegoed) en de interactiepatronen van en binnen de cultuur. Met kennis van deze twee zaken en de vaardigheden in contact worden interculturele competenties versterkt (Merryfield, 2008).

De aanbevelingen voor interculturele ervaringen en interculturele competentie van Merryfield hierboven zijn niet mogelijk op elke middelbare school door het ontbreken van culturele diversiteit in de school. Met name bij scholen zonder allochtone leerlingen ontbreken vaak de ervaringen van leerlingen met andere culturele groepen binnen Nederland en zijn er weinig aanknopingspunten in het lesmateriaal om een discussie op te zetten en een dieper bewustzijn van cultureel begrip te creëren (Leijenhorst, 1986). Door middel van fora, chatrooms, skype, videoconferenties en andere communicatiemiddelen op internet kan dit probleem opgelost worden en wordt dus de barrière van afstand tussen culturen verkleind. Vaak worden deze activiteiten georganiseerd met partnerscholen in een ander land. Het gebruik van het internet bij het stimuleren van cultureel begrip verbetert ten eerste de praktische haalbaarheid van positief contact tussen verschillende culturen, zowel in logistiek als financieel opzicht. Andere bijkomstige voordelen van contact via internet, zijn dat uiterlijk en status een minder grote rol spelen en taalbarrières eerder overwonnen kunnen worden. Ten tweede vermindert de anonieme interactie via internet voor veel mensen de angst en spanning bij contact met mensen van een andere cultuur. Mensen geven via het internet meer prijs over zichzelf en hun denkwijze. Ten derde zorgt de anonimiteit van het internet ervoor dat het individu zich meer aanpast aan de norm van de groep. Wat het individu communiceert is beter te generaliseren naar de groep. Ook bij contact via het internet is het van groot belang dat het contact

gestuurd wordt omdat mensen en groepen via het internet minder snel contact maken en omdat er zonder sturing ook negatieve ervaringen kunnen ontstaan. Amichai, Hamburger en McKenna hebben in 2006 een model gemaakt die de het contact met andere groepen met gebruik van internet geleidelijk versterkt. Eerst wordt aanbevolen om te communiceren met tekst, vervolgens met tekst en plaatje of video, daarna met video en audio en uiteindelijk door middel van een echte ontmoeting. Het overstappen naar de volgende fase van communicatie is afhankelijk van de vermindering van angst van de leerlingen bij het contact (SLO, 2008).

2.6.3 Hoe kan cultureel begrip behandeld volgens het IB onderwijs?

Crichton en Scarino hebben in 2011 voor de IBO een vierdimensionale benadering ten aanzien van het leren van cultureel begrip ontwikkeld. Hierin wordt onderscheid gemaakt tussen inhoud, communicatievaardigheden, relocatie en diversiteit. Cultureel begrip kan vanuit de inhoud gestimuleerd worden door middel van case studies, voorbeelden, problemen, perspectieven, de praktijk en waarden die leerlingen toevoegen aan hun wereldkennis. Cultureel begrip kan vanuit communicatievaardigheden gestimuleerd worden door leerlingen over de gehele wereld in het Engels te leren communiceren om meer contact mogelijk te maken tussen culturen. Cultureel begrip kan ook gestimuleerd worden door een relocatie van leerlingen door middel van studeren in het buitenland, uitwisselingen, de mobiliteit van leerlingen te verbeteren en het delen van ervaringen. En afsluitend kan cultureel begrip gestimuleerd worden door aandacht te besteden aan diversiteit, door culturele diversiteit en gelijkheid te promoten en leerlingen de waarden van multiculturele educatie en openheid voor andere culturen te laten ontdekken (Sing & Jing, 2013). Deze vier middelen ter bevordering van mondiaal bewustzijn en cultureel begrip vinden plaats in een context waarin mondiaal bewustzijn met name gericht is op het veranderen van de houding van leerlingen, waarbij leerlingen open staan voor andere ideeën en nieuwsgierig zijn. Leerlingen die mondiaal bewust zijn hebben de vaardigheden om goed om te gaan met spanningen, complexiteit, tegenstellingen en overlappingsen. De karakteristieken die leerlingen met mondiaal bewustzijn hebben, zijn meertaligheid, cultureel begrip en mondiaal engagement. Om deze karakteristieken te bereiken zijn cognitieve competenties (onderzoekend, denkend en reflectief zijn) en aanleg (princiueel, zorgzaam, risico nemend en gebalanceerd) nodig (Singh & Jing). De IBO probeert door middel van een actieve constructivistische pedagogiek mondiaal bewustzijn op vier manieren te stimuleren:

- (1) Het creëren van een omgeving van gezonde relaties, individuele en gedeelde verantwoordelijkheid en effectief samenwerken.
- (2) Studenten helpen met het maken van goede gegronde, beredeneerde, ethische beslissingen en het ontwikkelen van flexibiliteit, doorzettingsvermogen en vertrouwen t.b.v. verandering.
- (3) Het stimuleren van het stellen van vragen, van het nastreven van persoonlijke doelen, van het stellen van uitdagende doelen en het doorzettingsvermogen om deze te realiseren.
- (4) Het aanmoedigen van het creëren van rijke persoonlijke en culturele identiteiten (IBO, 2013).

De hierboven beschreven vaardigheden, competenties en richtlijnen zijn vrij algemene aanbevelingen gericht op het verbeteren van de leerresultaten en mondiaal bewustzijn tijdens de gehele studie. Om specifiek cultureel begrip bij leerlingen te realiseren zijn er door de IBO drie ontwikkelingsstrategieën ontwikkeld die zowel in het basisonderwijs als voortgezet onderwijs doorgevoerd worden:

- (1) Het verminderen van vooroordelen en discriminatie. De leeruitkomsten zijn tolerantie en respect en de houding die verwacht wordt is het begrijpen dat andere mensen, met hun verschillen, ook gelijk kunnen hebben.
- (2) Het overwegen van de vele kanten die het concept van cultuur heeft; het ervaren van en het reflecteren op de verschillende uitingen die cultuur heeft in verschillende contexten. De leeruitkomsten zijn empathie en begrip en de houding die verwacht wordt is het accepteren van andermans rechten om anders te zijn.

- (3) Reflectie op waarom er verschillende perspectieven bestaan, en het begrijpen en waarderen van de eigen cultuur en nationaliteit. Leeruitkomsten zijn het meer genuanceerd begrijpen van het concept, de houding die hierbij verwacht wordt is reflectief, verzorgend en actie ondernemend met principes. Aangestipt wordt dat begrijpen (understanding) niet hetzelfde is als accepteren (Singh & Jing, 2013).

In een onderzoek van Wade & Wolanin (2013) zijn docenten van IB scholen gevraagd hun perceptie te geven op het IB programma. Zij geven met name aan dat zij leerlingen op IB scholen meer kritisch kunnen laten nadenken en meer laten leren met zaken en problemen uit de echte wereld. Een docent geeft bijvoorbeeld aan dat hij geleerd heeft om goede open vragen te stellen die leerlingen de lesstof doen zien vanuit verschillende onderwerpen en locaties. Zo verbreden zij hun denken, in tegenstelling tot het opnoemen van feiten. Mondiaal bewustzijn werd door de docenten vooral bereikt door het gebruik van de actualiteit bij de lesstof en het leren over verschillende culturen (Wade & Wolanin, 2013).

2.6.3 Hoe kan cultureel begrip behandeld worden in het aardrijkskundeonderwijs?

Er is helaas weinig onderzoek bekend over richtlijnen ter bevordering van cultureel begrip specifiek in het aardrijkskundeonderwijs. Schuitema (2011) heeft wel onderzoek gedaan naar de randvoorwaarden voor mondiaal begrip en culturele competenties voor het vak aardrijkskunde. Dit heeft hij gedaan voor uitwisselingsprojecten en intercultureel contact. Uitwisselingsprojecten en excursies met intercultureel contact kunnen een goede toevoeging zijn aan de aardrijkskunde of maatschappijleer les. Schuitema onderzoekt de positieve omstandigheden in het onderwijs voor interculturele contacten te onderzoeken en richt zich alleen op de didactiek (zie figuur 9) voor het vergroten van cultureel begrip bij uitwisselingsprojecten en andere contactmomenten. Volgens de 'contact hypothese' van Allport moet er bij het contact met andere groepen een gelijke status tussen de groepen zijn, gemeenschappelijke doelen nagestreefd worden, samenwerking zijn tussen groepen en een institutionele ondersteuning (Schuitema, 2011). SLO verwoordt dit net anders: Contact tussen verschillende groepen is alleen positief als er een gelijkwaardigheid is tussen de groepen, ruimte voor persoonlijke kennismaking, een coöperatieve onderlinge afhankelijkheid en een sturing door een autoriteit. Later zijn vrijwillige participatie en diepgaand contact hier nog aan toegevoegd door andere onderzoekers (SLO, 2008). Ook uit een meta-analyse van Pettigrew en Tropp (2006) blijkt dat het contact met leden van andere sociale of culturele groepen vooroordelen vermindert als er aan deze vier randvoorwaarden wordt voldaan. Deze vier randvoorwaarden blijken echter niet allesbepalend voor het stimuleren van cultureel begrip en een positieve ontmoeting. Schuitema draagt namelijk nog vijf theorieën naar voren die allen invloed kunnen hebben op interculturele contacten en het culturele begrip dat hier uit kan vloeien:

- Cognitieve dissonantie reductie theorie: men verandert de houding als er een incongruentie is tussen gedrag en houding. Positieve ervaringen met een andere groep mensen, maakt ook de houding tegenover hen positief (Brewer, 2003).
- Social identity theory (SIT) & self-categorisation theory: mensen zien zichzelf als een vertegenwoordiger van een sociale groep waarbij een positief zelfbeeld wordt gevormd en de buitengroep wordt hierdoor als homogeen gezien (Tajfel and Turner, 1986).
- De-categorisatie model: interculturele contacten verkleinen het denken in sociale categorieën als er meer persoonlijke interactie is (Miller 2002).
- Common ingroup identity model: wanneer leden van verschillende groepen met elkaar omgaan ontstaat er een nieuwe groepsidentiteit die mensen uit de buitengroep incorporeren (Gaertner en Dovidio, 2000).
- Intergroup anxiety: Interculturele contacten kunnen stressvol zijn doordat er verschillende sociale gewoontes zijn (Stephan and Stephan 1985; Brown and Hewstone 2005). Intergroup anxiety kan verkleind worden door interculturele contacten (Pettigrew & Tropp, 2008), maar

het kan ook toenemen als er geen individuele interactie plaats vindt. Coöperatieve interactie is van groot belang (Islam & Hewstone, 1993).

Schuitema heeft op basis van de verschillende invloedfactoren op interculturele ontmoetingen twee verschillende programma's ontwikkeld voor een uitwisseling tussen leerlingen van twee scholen en deze programma's geanalyseerd met de docenten en de leerlingen. Uit de analyse van deze twee uitwisselingsprogramma's bleek dat het houden van debat voor een te competitieve sfeer zorgt tussen twee groepen, dat uitwisseling op individueel niveau tussen twee leerlingen beter werkt, dat veel leerlingen te onzeker waren om hun mening te uiten tegenover de hele groep. Coöperatief leren, samenwerken, bleek uit het onderzoek van Schuitema ook cultureel begrip te stimuleren. Dit wordt door meerdere onderzoeken bevestigd. Volgens Slavin heeft coöperatief leren, samenwerken, namelijk een sterk effect op het ontstaan van interculturele vriendschappen (Schuitema, 2011. SLO, 2008). De conclusie van Schuitema op de gematigde resultaten is dat er veel tijd nodig is om echt contact te realiseren tussen twee groepen (Schuitema, 2011). Toch blijkt uit meerdere onderzoeken, waaronder het onderzoek van Pettigrew & Tropp uit 2006, dat het contact tussen mensen vooroordelen verkleint en dat contact niet alleen op individueel niveau plaats hoeft te vinden. Het onderzoek van Pettigrew & Tropp bevestigt ook dat de condities losstaand van elkaar niet tot positief contact leiden, maar als een geheel wel een effect uitoefenen. Uit nieuw onderzoek blijkt dat vooral het tegengaan van onzekerheid bij het contact met anderen een belangrijke conditie is bij het verminderen van vooroordelen. Deze onzekerheid kan voortvloeien uit een impliciete afstand die tussen twee groepen ontstaat door verschillen in status en verschillen in taal. Verschillen in taal kunnen met digitalisering overkomen worden en verschillen in status kunnen bij de selectie van de andere groep worden voorkomen of door de kleding van alle leerlingen op elkaar af te stemmen. Ook door het creëren van empathie voor de andere groep (door leerlingen te vragen hoe zij denken dat een persoon uit een verhaal of lesboek zich zal voelen en door informatie te geven over de cultuur en de context) wordt cultureel begrip vergroot. De docent moet hierbij wel nadenken over zijn leerdoelen en daar de juiste empathie bij gebruiken. Door cognitieve empathie leert men de ander beter te begrijpen, met parallelle empathie stimuleert men sociale actie door zich in te leven in wat de ander voelt en met reactieve empathie reageren leerlingen op de gevoelens van de ander (SLO, 2008).

Al met al bleek uit het onderzoek van Schuitema dat de interactie tussen de twee groepen minder was dan de leraren en studenten hadden verwacht en dat er geen drastische veranderingen waren in de houding van de leerling. Na de uitwisseling lieten de leerlingen wel een meer open houding zien, meer nieuwsgierigheid en waren er enkele nieuwe inzichten verkregen zoals het niet voor lief nemen van eigen aannames (Schuitema, 2011). Uit dit onderzoek blijkt wederom dat didactiek zeker een rol speelt bij het bevorderen van cultureel begrip, maar dat een goede organisatie van de kennis over mondiale zaken en met name het dieper bewustzijn/leren ook van groot belang is voor veranderende houdingen in cultureel begrip. Volgens meerdere onderzoekers (Hewstone, Caims, Voci, Paolini, Mc Lemon, Crisp en Niens) worden positieve ervaringen met één persoon sneller gegeneraliseerd naar de groep als de kenmerken van de groep helder zijn en als er tijdens het contact met de ander het bewustzijn is dat men met iemand van een andere cultuur praat. Het moet duidelijk zijn in welke mate de persoon waarmee iemand contact heeft, te generaliseren is naar de gehele groep. Toch moet men wel oppassen met het te veel aanstippen van de verschillen tussen twee groepen omdat dit de 'intergroep anxiety' kan vergroten. Er moet de perfecte afwisseling zijn van interpersoonlijk contact en groepscontact. De verschillen tussen de onderzoeken hierboven worden waarschijnlijk verklaard door een verschil in het meten van vooroordelen. De een meet dit door te kijken naar cognitieve zaken en de ander door te kijken naar affectieve zaken. Contact tussen groepen lijkt meer invloed uit te oefenen op de affectiviteit van leerlingen ten aanzien van een andere groep/cultuur, maar het stimuleren van cognitieve doelen vindt weer plaats door andere of aanvullende activiteiten (SLO, 2008).

Ook uit andere onderzoeken (Calderon, 1994; Johnson & Johnson, 1992; Brislin & Yoshida, 1994) blijkt dat stereotypen en vooroordelen het best bestreden kunnen worden door een integratie van coöperatief leren en het aanvoeren van nieuwe kennis. Dit betekent dat leerlingen eerst nieuwe kennis vergaren die stereotypen vervangen met nieuwe kennis, om vervolgens deze nieuwe kennis te versterken door betekenisvolle ervaringen in de echte wereld. De excursies en uitwisselingen die hierboven besproken worden door Schuitema zijn dus van groot belang bij het vergroten van cultureel begrip. Bij die ervaringen staan samenwerken met andere culturen en eerste hand ervaringen met andere culturen centraal. Het interculturele contact speelt dus wederom weer een grote rol bij het verkrijgen van cultureel begrip.

3. Onderzoeksopzet

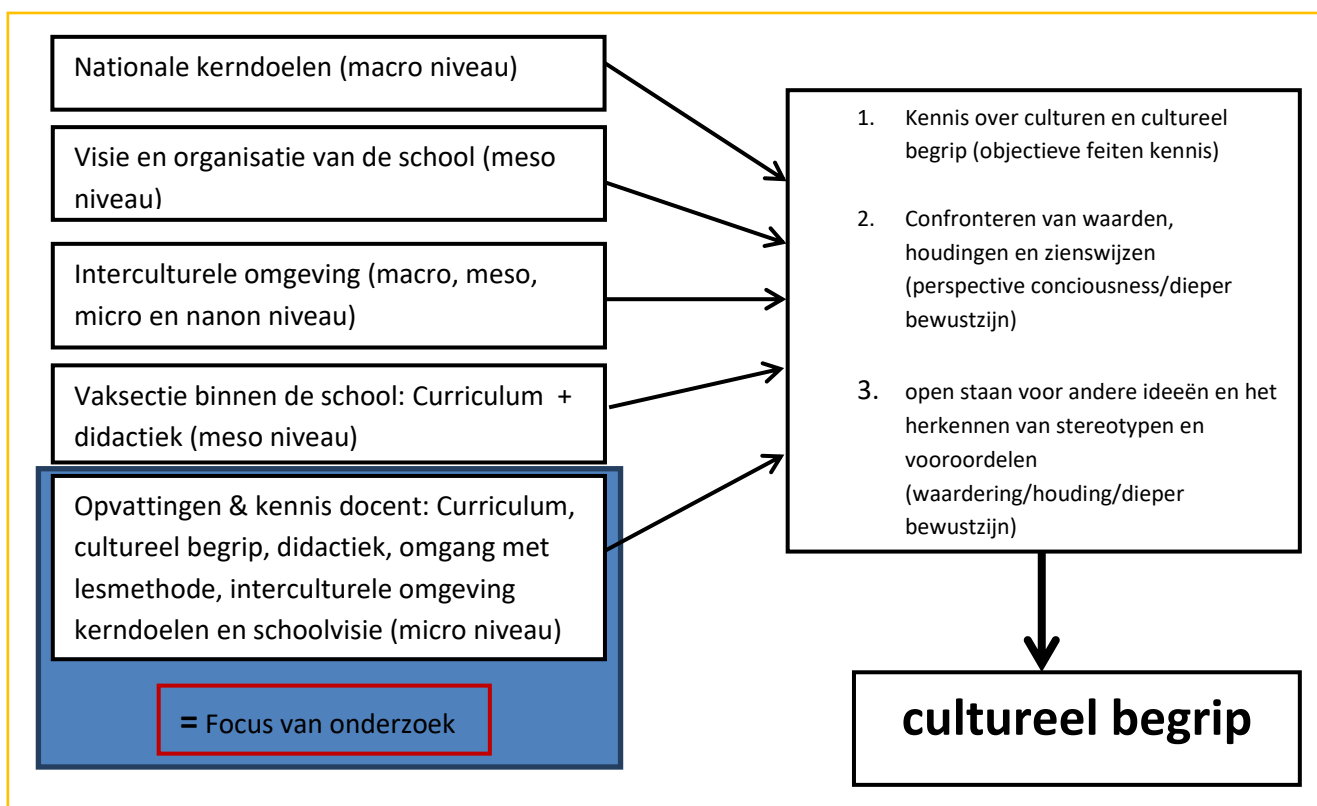
3.1 Aansluiting op de literatuur

Uit het theoretische kader blijkt dat cultureel begrip een resultante is van een goed curriculum met aandacht voor didactiek gericht op objectieve feitenkennis, dieper bewustzijn, affectie (houdingen en waarden) en interculturele competenties, van de opvattingen van de docent, van een interculturele omgeving en van een goede visie en organisatie van de schoolleiding. Beneker (2014) heeft onderzoek gedaan naar de verschillen in pedagogiek, inhoud en 'perspective consciousness' tussen Nederlandse scholen en internationale scholen en komt tot de conclusie dat er met name verschillen zijn in de pedagogiek en de mate van 'perspective consciousness' van het aardrijkskundeonderwijs tussen de Nederlandse en internationale scholen. De begripsbepaling rondom cultureel begrip is uitvoerig onderzocht, maar nu is het van belang dat er ook onderzoek gedaan wordt naar de implementatie van cultureel begrip in de lespraktijk door te kijken naar de mening en lesaanpak van de docent aangaande cultureel begrip. Merryfield (2008) is een van de eerste en weinige onderzoekers die ook oog krijgt voor de praktische invoering van mondiaal bewustzijn en cultureel begrip in het onderwijs. In het onderzoek worden namelijk docenten geobserveerd die gebruik maken van cross culturele leerervaringen en de eigen culture omgeving in hun lespraktijk. Aan de hand van de lespraktijk identificeert Merryfield verschillende manieren waarop docenten mondiaal bewustzijn en cultureel begrip in de les behandelen. Merryfield kijkt wel al naar de lespraktijk, maar beredeneert voornamelijk deductief, vanuit de theorie richting voorbeelden van situaties in de lespraktijk. Dit onderzoek is meer inductief en gericht op de lespraktijk als onderbouwing voor nieuwe theorie en het opdoen van ideeën voor het stimuleren van cultureel begrip (Merryfield, 2008). Ook kijkt Merryfield naar de lespraktijk zelf, terwijl dit onderzoek meer aandacht zal geven aan de mening van de docent aangaande cultureel begrip. Dit omdat de mening van de docent een van de belangrijkste invloedfactoren is op de manier waarop cultureel begrip in de les behandeld wordt. Dit bepaalt weer in hoeverre het culturele begrip van leerlingen dus wordt vergroot. Hierbij wil ik echter wel een kanttekening maken dat er uiteraard een verschil is tussen wat men vindt en denkt en wat men ook daadwerkelijk in de praktijk doet. Maar deze manier van onderzoek geeft docenten wel een platform voor het aandragen van nieuwe ideeën aangaande de implementatie van cultureel begrip en het onderzoek geeft een beter inzicht in de manier waarop cultureel begrip tot stand komt in de les. Om cultureel begrip bij leerlingen op Nederlandse middelbare scholen te kunnen verbeteren, is het belangrijk te weten welke ideeën en obstakels ten grondslag liggen aan de manier waarop de docent cultureel begrip wel of niet tracht te bevorderen bij zijn leerlingen. Hoe cultureel bewust zijn aardrijkskundedocenten? Welke middelen en activiteiten zetten scholen in om cultureel begrip te stimuleren? Denken docenten dat deze middelen en activiteiten effect hebben op het cultureel begrip van leerlingen? Welke pedagogiek gebruiken docenten op het niveau van de klas? Hoe verbinden zij cultureel begrip met de lesmethode en wat voor nieuwe inhoud voegen zij toe aan het curriculum t.b.v. cultureel begrip? Kortom: hoe denkt de docent over cultureel begrip en hoe uit dit zich in de lespraktijk?

3.2 Onderzoekfocus

Zoals uit het theoretisch kader blijkt, zijn er vele variabelen die invloed kunnen hebben op het cultureel begrip van leerlingen en op verschillende schaalniveaus. Op microniveau kan de motivatie van de docent zelf aangaande cultureel begrip en zijn persoonlijke lesstijl en didactiek van invloed zijn de manier waarop cultureel begrip in de les behandeld wordt. Op mesoniveau kan het aardrijkskunde curriculum, de lesmethode en de didactische aanpak van de vaksectie ook van invloed zijn op de manier waarop cultureel begrip in de les aan bod komt. Op mesoniveau kan ook de schoolorganisatie en zijn schoolvisie invloed uitoefenen op het culturele begrip van leerlingen en de

manier waarop cultureel begrip in de les aan bod komt. Op macroniveau hebben de kerndoelen, eindtermen, de examenprogramma's en de uren norm voor onderwijs een invloed op cultureel begrip. Dit onderzoek zal de focus leggen op het microniveau. Er is nog weinig bekend over de persoonlijke motivatie van docenten aangaande cultureel begrip en de invloed hier van op de aardrijkskundelessen en het cultureel begrip van de leerlingen. Daarnaast zal er ook gekeken worden naar de aanknopingspunten die docenten vinden in de lesmethoden en het nationale aardrijkskundecurriculum om cultureel begrip te stimuleren. Omdat er weinig verschillen blijken te zijn tussen Nederlandse scholen en internationale scholen wat betreft de kennis over mondiaal zaken, staat niet de objectieve feitenkennis centraal in dit onderzoek, maar juist het verbeteren van de houding en vaardigheden van leerlingen met betrekking tot cultureel begrip (Beneker, 2013). De visie en organisatie van de school wordt in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten wegens een gebrek aan tijd en middelen. Maar wel wordt de mening van de docent over de schoolcultuur meegenomen in het onderzoek. In figuur 10 staat de afbakening van dit onderzoek nogmaals duidelijk geschetst.



Figuur 9. Concepten en contexten rondom cultureel begrip
Bron: naar voorbeeld van Lineham, 2013, Thompson, 1998 en Beneker, 2014.

3.3 Theoretische structuur van het onderzoek

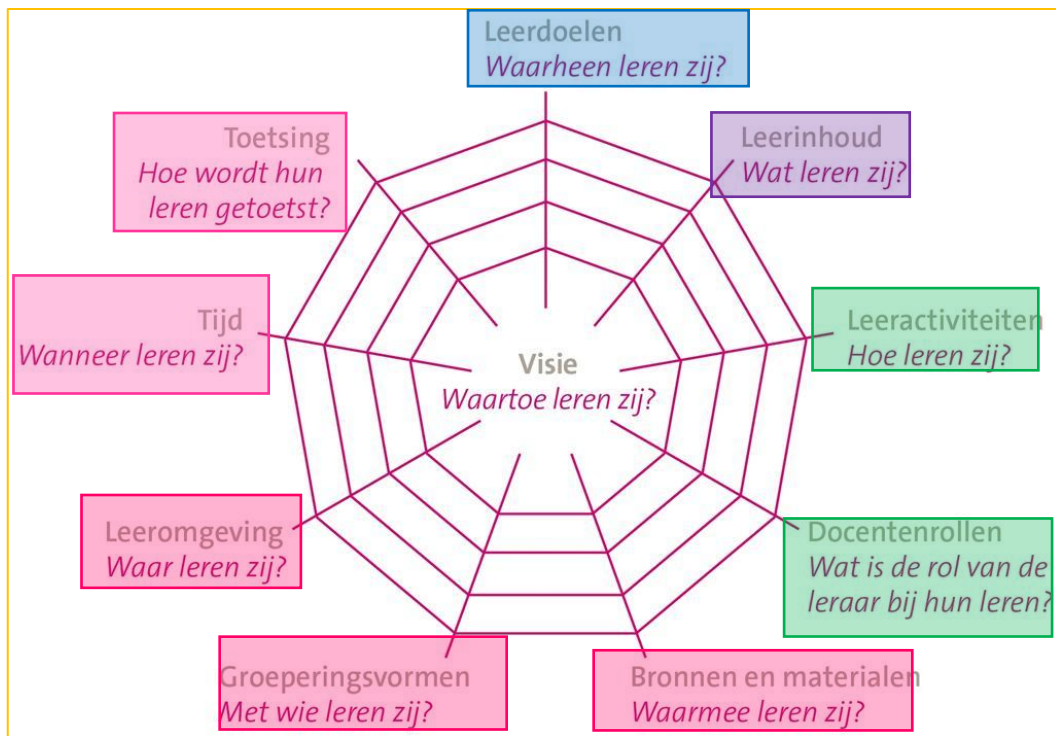
Om te operationaliseren wat de mening van de aardrijkskunde docent is aangaande cultureel begrip en hoe de docent cultureel begrip in zijn lessen incorporeert is het van belang deze visie van de docent in kleinere aspecten op te splitsen. Dit wordt gedaan door middel van het curriculaire spinnenweb van Van den Akker. In figuur 11 staat dit spinnenweb weergegeven. Om duurzame vernieuwingen te realiseren in een klas dienen alle componenten op het nieuwe doel aan te sluiten, in dit geval de bevordering van cultureel begrip. Het spinnenweb wordt in vereenvoudigde vorm

gebruikt als een kader voor het vaststellen van de visie van de aardrijkskundedocent. Aan de hand hiervan moet duidelijk worden welke visies er mogelijk zijn aangaande cultureel begrip en hoe er verschillend omgegaan kan worden met verschillende aspecten van het spinnenweb en de lespraktijk. Omdat het curriculaire spinnenweb van van den Akker gemaakt is om de essentie van het gehele aardrijkskundecurriculum vast te stellen en dit onderzoek alleen gericht is op de essentie van de visie van de docent, zal het spinnenweb iets aangepast worden. Om de visie van de docent en de bijdrage van verschillende variabelen hieraan duidelijk te krijgen wordt er gekeken naar de volgende variabelen: De doelen die aardrijkskunde docenten stellen (waartoe), de inhoud die aardrijkskunde docenten hierbij gebruiken (wat), de manier waarop aardrijkskunde docenten die doelen bereiken (hoe) én de invloed van de context op de realisatie van die doelen door aardrijkskunde docenten (context). Zie figuur 10 voor het overzicht.

Het curriculaire spinnenweb van Van den Akker, in combinatie met de vereenvoudigde versie in figuur 10, is als basis genomen voor het vaststellen van de onderzoeksvragen en het operationaliseren van de theorie naar semigestructureerde interviews met de docenten (Van den Akker & Thijs, 2009).



Figuur 10. Het curriculaire spinnenweb
Bron: Van den Akker & Thijs, 2009.



Figuur 11.

Vereenvoudigde versie van het curriculaire spinnenweb van van den Akker. De kleuren corresponderen met de bijbehorende factoren van het curriculaire spinnenweb uit figuur 10.

Bron: Op basis van Van den Akker & Thijs, 2009.

3.4 De onderzoeksvragen

Uit de voorgaande overwegingen komt de volgende hoofdvraag naar voren:

Wat voor rol schrijven aardrijkskundedocenten zichzelf toe wat betreft het stimuleren van cultureel begrip bij leerlingen in de aardrijkskundeles ?

De deelvragen hierbij zijn:

1. Welke opvattingen over, en kennis van cultureel begrip hebben aardrijkskundedocenten? (visie)
2. Welke factoren helpen aardrijkskundedocenten cultureel begrip te bevorderen en welke factoren belemmeren dit? (context)
3. Welke affectieve en cognitieve leerdoelen stellen aardrijkskundedocenten als zij cultureel begrip willen stimuleren? (waarom)
4. Welke aardrijkskundige begrippen, principes en theorieën gebruiken aardrijkskundedocenten bij leeractiviteiten ter bevordering van cultureel begrip? (wat)
5. Wat voor leeractiviteiten gebruiken of ontwerpen aardrijkskundedocenten binnen of buiten het leslokaal ter bevordering van cultureel begrip bij leerlingen? (hoe)

3.5 Onderzoeksstrategie

Om inzicht te krijgen in de opvattingen van aardrijkskundedocenten over het bevorderen van cultureel begrip bij leerlingen zijn er 15 expertinterviews afgenomen op verschillende scholen. De individuele expertinterviews zijn gericht op het zoeken naar variabelen die volgens de docent invloed hebben op het cultureel begrip van leerlingen, de opvattingen van de aardrijkskundedocent aangaande cultureel begrip en de manier waarop dit zijn of haar lessen beïnvloedt. Naast de interviews is er in eerste instantie voor gekozen om een inhoudsanalyse uit te voeren op de schoolboeken die in de aardrijkskundeles gebruikt worden door de geïnterviewde scholen. In de schoolboeken zou onderzocht worden in welke mate cultureel begrip aan de orde komt en in combinatie met de interviews zou er gekeken worden naar de aanknopingspunten in de schoolboeken die docenten gebruiken voor het stimuleren van cultureel begrip. Bij nader inzien is er voor gekozen om deze inhoudsanalyse niet uit te voeren omdat dit onderzoek alleen geïnteresseerd is in het gebruik van de lesboeken door de docent en de aanknopingspunten die de docent vindt in het lesmateriaal. De inhoud van het lesboek an sich is niet van belang.

Omdat de lespraktijk van meerdere docenten op verschillende scholen onderzocht wordt met behulp van kwalitatieve onderzoeksmethoden, krijgt dit onderzoek het karakter van een multiple case study. Door meerdere situaties te analyseren zal het onderzoek van grotere waarde zijn voor het opbouwen van theorie omdat er meerdere contexten in beschouwing worden genomen. Aangezien het onderzoek van cultureel begrip in de dagelijkse (en niet dagelijkse) lespraktijk nog in de kinderschoenen staat is het van groot belang om nog in een breed scala van contexten te zoeken naar inspiratie voor leeractiviteiten die cultureel begrip stimuleren. In een multiple case study kan men bij het veel voorkomen van bepaalde leeractiviteiten en meningen van docenten aangaande cultureel begrip voorzichtige conclusies trekken over de relevantie hiervan voor theorievorming omtrent het gebruik van cultureel begrip in de les. Deze relevante patronen in leeractiviteiten en meningen van docenten aangaande cultureel begrip kunnen vervolgens gebruikt worden als basis voor specifiekere onderzoeken. Dit onderzoek verschilt echter wel enigszins van de multiple case study aangezien dit onderzoek niet alleen gefocust is op de contrasten tussen verschillende cases, maar ook een belangrijke rol weg legt voor de overeenkomsten tussen verschillende cases (Bryman, 2008). Naar mijn mening wegen de voordelen van het breed onderzoeken, het zoeken in de breedte naar stimulerende en niet stimulerende contexten voor cultureel begrip, op tegen de nadelen: het niet kunnen generaliseren van de onderzoeksresultaten door de kwalitatieve inslag van het onderzoek en de grote verscheidenheid aan contexten in de lespraktijk. Bij onderwijskundig onderzoek zal er nooit een perfecte generalisatie mogelijk zijn omdat er in de lespraktijk vele factoren zijn die een rol spelen bij de mate en de manier waarop cultureel begrip ook werkelijk bij leerlingen gestimuleerd wordt. Dit is onder andere afhankelijk van de interne dynamiek in de klas, het onderwijsniveau, het leerjaar, de opvattingen van de docent, de visie van de school, de herkomst van de leerlingen etc. Daarom is het doel van dit onderzoek ook niet de generalisatie van de uitkomsten naar andere onderzoekspopulaties. De externe validiteit is dus niet van belang. Het doel is het bieden van nieuwe stof en theorie voor vervolgonderzoek aangaande het bevorderen van cultureel begrip en een inzicht in hoe cultureel begrip in de lespraktijk van de docent ervaren en uitgevoerd wordt. De interne validiteit van het onderzoek is daardoor vrij groot: de sociale situatie in de les wordt uitvoerig besproken met de docent en verbonden met de theorie. Maar de interne validiteit is niet optimaal omdat er geen observaties zijn en daarom geen inzicht in de ware situatie zoals deze daadwerkelijk uitgevoerd wordt. Er is enkel inzicht in de mening van de docenten wat zij vinden dat werkt of niet werkt. Het is echter te tijdrovend om in het tijdsbestek van het onderzoek ook observaties uit te voeren. De geloofwaardigheid van het onderzoek is echter wel optimaal omdat het onderzoek juist gericht is op de mening van de docent en deze mening is in een vertrouwelijke omgeving individueel bevraagd. Daarnaast is er een goed overzicht van de gemaakte keuzes in het onderzoek gegeven en zijn alle gegevens vastgelegd en onder andere te zien in de bijlagen. Zie bijvoorbeeld bijlage 7.1 voor de gestuurde brief naar de respondenten en bijlage 7.3 voor een

overzicht van de benaderde scholen en de scholen waarvan docenten gereageerd hebben. Het nadeel van deze manier van werken was dat alleen de docenten hebben gereageerd die al een affiniteit hadden met het onderwerp cultureel begrip. Daarom is besloten om in de informatiebrief geen informatie te geven over wat cultureel begrip is en wat de problemen rondom dit thema zijn. Daarnaast zijn er ook vier docenten benaderd uit de eigen kenniskring, deze docenten hadden niet per se een affiniteit met het onderwerp. Uit de interviews bleek na afloop ook dat de docenten die gereageerd hadden zeer verschillende meningen hadden over het onderwerp cultureel begrip. In de volgende paragraaf wordt ten behoeve van de externe betrouwbaarheid een overzicht gegeven van de gemaakte keuzes bij de dataverzameling (Bryman, 2008).

3.6 Data verzameling

Omdat het onderzoek niet de ruimte geeft voor het interviewen van een grote onderzoekspopulatie is er gekozen om gebruik te maken van representatieve cases (situaties) die inzicht geven in de context van de aardrijkskundeles op het gros van de Nederlandse middelbare scholen (Bryman, 2008). Voor het onderzoek zullen er docenten benaderd worden die les geven op een school met voornamelijk autochtone leerlingen (een 'witte school') en zullen er docenten benaderd worden die les geven op een school met een meer gemêleerde samenstelling wat betreft de culturele achtergrond van de leerlingen. Op deze manier zal er meer inzicht verkregen worden in de mogelijkheden en obstakels die de culturele achtergrond van leerlingen en docenten volgens de docenten schept voor het ontwerpen van leeractiviteiten ter stimulering van cultureel bewustzijn. Voor het onderzoek zullen ook docenten benaderd worden op een internationale school met het International Baccalaureate (IB) programma. Hier is ook sprake van een gemêleerde samenstelling van leerlingen uit verschillende landen. Uit voorgaand onderzoek van Van Dis (2014) blijkt dat leerlingen op deze IB scholen meer mondiaal bewustzijn hebben. Er is nog weinig onderzoek gedaan naar hoe deze docenten cultureel begrip werkelijk stimuleren in de lespraktijk en hoe zij hier over denken. Wellicht zijn er voor de aardrijkskundedocenten op de Nederlandse middelbare scholen belangrijke lessen te trekken uit hun werkwijze en is er een verschil in opvatting te constateren tussen docenten op Nederlandse en internationale scholen.

Naast de keuzes aangaande welke scholen in de onderzoekspopulatie opgenomen worden, zijn er ook keuzes gemaakt wat betreft het leerniveau en het leerjaar waarin de lespraktijk onderzocht wordt. Het leerniveau waar dit onderzoek op gericht is wordt voornamelijk bepaald door het niveau van de leerlingen die het IB programma volgen op een internationale school. De leerjaren worden bepaald door het doel dat cultureel begrip heeft in maatschappelijke zin. Cultureel begrip is namelijk een begrip dat alle leerlingen in Nederland (en in de wereld) mee moeten krijgen om, zoals Morin (1999) het beschrijft, de medemens te leren begrijpen en zo misverstanden te voorkomen. Daarom is cultureel begrip vooral in de onderbouw van groot belang. Zo komt elke leerling met deze denkwijze en dit wereldbeeld in aanraking. Dit onderzoek zal zich dus focussen op de onderbouw. Met name de brugklassen van het IB programma zijn goed te vergelijken met de Nederlandse scholen omdat leerlingen op het Middle Years Programme (het IB programma voor leerlingen van 12-15 jaar) zowel getypeerd worden als havo en als vwo leerlingen. De NOB (stichting Nederlands Onderwijs in het Buitenland) adviseert leerlingen op een IB school die klaar zijn met het MYP ofwel door te stromen naar 4 havo ofwel 5 vwo. Op Nederlandse scholen wordt vaak in de brugklassen nog les gegeven aan gemengde klassen met zowel havo als vwo leerlingen. Daarom richt dit onderzoek zich met name op de lespraktijk in de havo/vwo brugklas op Nederlandse scholen en op het MYP (NOB, 2012). Er zullen echter wel een paar scholen in het onderzoek opgenomen worden waarin de lespraktijk op vmbo niveau onderzocht wordt. Dit is belangrijk omdat cultureel begrip aan alle leerlingen in Nederland onderwezen moet worden en een groot deel van de Nederlandse leerlingen krijgt op vmbo niveau les. Zo kan ook een vergelijking gemaakt worden tussen de lespraktijk op vmbo niveau en havo/vwo niveau en hoe de verschillende contexten hier een invloed op uitoefenen. Daarnaast kunnen

succesvolle lesactiviteiten op vmbo niveau uitgebouwd worden naar nuttige lesactiviteiten op havo/vwo niveau.

In de uiteindelijke steekproef hadden de respondenten/docenten een leeftijd van 25 tot 60 jaar. Zeven docenten waren onder de 35 jaar, vier docenten waren van middelbare leeftijd, en vier docenten waren ouder dan 50 jaar. De docenten gaven zowel les op vmbo, havo als vwo in urbane, sub urbane als rurale locaties. Zeven van de scholen waarop de docenten les gaven waren ‘witte’ scholen (minder dan 10 procent van de leerlingen is volgens de mening van de docent allochtoon), waarvan drie scholen met leerlingen uit een bovengemiddeld sociaaleconomisch milieu. De scholen met leerlingen uit een bovengemiddeld sociaaleconomisch milieu lagen in een sub urbane omgeving en een vrij rurale omgeving. De drie scholen met leerlingen van een iets lager sociaaleconomisch milieu lagen in een rurale omgeving. De acht overige docenten gaven les op een gemengde school wat betreft afkomst. Deze scholen bevonden zich met name in een urbane omgeving en twee maal in een sub urbane omgeving. Twee van deze scholen waren IB scholen. Om een beeld te krijgen van de diversiteit aan contexten, zie figuur 12.

School	IB school/NL school	Leerniveau	Leerjaren	Locatie	Samenstelling leerlingenbestand	Geslacht docent	Leeftijd docent bij benadering
1.	NL	Havo/vwo	1, 2	Sub urbaan	Wit	M	25
2.	NL	Docent a) havo/vwo Docent b) havo/vwo Docent c) havo/vwo	1 - 3 2 - 5 3 - 6	Sub urbaan	Gemengd	V V M	30 50 60
3.	NL	Vmbo kader/beroeps	1, 2	Sub urbaan	Gemengd	M	30
4.	IB	MYP, DP	12- 17 jaar	Sub urbaan	Gemengd	V	35
5.	IB	MYP	12- 15 jaar	Urbaan	Gemengd	M	40
6.	NL	Vmbo theoretisch	1 - 4	Urbaan	Gemengd	V	30
7.	NL	Vmbo kader/basis	1, 2	Ruraal	Wit	V	30
8.	NL	Vmbo theoretisch	1 - 4	Ruraal	Wit	M	40
9.	NL	Vwo	1 - 3	Sub urbaan	Wit	V	60
10.	NL	Vmbo theoretisch, havo, vwo	1 - 3	Sub urbaan	Wit	M	25
11.	NL	Vmbo theoretisch, havo, vwo	1 - 3	Urbaan	Gemengd	M	45
12.	NL	Vwo	1 - 6	Sub urbaan	Wit	M	50
13.	NL	Vmbo theoretisch, havo, vwo	1-3	Ruraal	Wit	M	30

Figuur 12. Overzicht van contextfactoren per respondent en per school

3.7 Onderzoeksmethode

Er is gekozen om het onderzoek uit te voeren door middel van individueel expertinterviews met aardrijkskundedocenten. Deze kwalitatieve methode past het best bij de hoofdvraag: Wat voor rol schrijven aardrijkskundedocenten zichzelf toe wat betreft het stimuleren van cultureel begrip bij leerlingen in de aardrijkskundeles? Er wordt niet gezocht naar verschillen tussen het cultureel begrip van leerlingen, waarbij een grote dataset van leerlingen nodig is en een kwantitatieve survey met

gesloten vragen om uitspraken te doen over verschillen in cultureel begrip en verschillen in het onderwijs dat daartoe leidt. Er wordt juist gezocht naar de diversiteit en overeenkomsten in verschillende benaderingen van docenten ten aanzien van cultureel begrip, diversiteit en overeenkomsten in verschillende contexten van de lespraktijk en een diversiteit in verschillende opvattingen. Dit kan het beste door een semi gestructureerd kwalitatief interview onderzocht worden. Zo komen alle mogelijke invloedfactoren op de lespraktijk van de docent aan de orde in elk interview, maar is er ook de ruimte om dieper in te gaan op de opvattingen van docenten en hoe dit leidt tot specifieke lesactiviteiten. Er is gekozen voor een individueel interview omdat het hier gaat om een thema dat sociale normen weerspiegelt. Cultureel begrip is een sociale norm in onze samenleving, maar de docent moet ook de ruimte krijgen in het interview om het niet (geheel) eens te zijn met de gemeenschappelijke consensus aangaande cultureel begrip. Persoonlijke meningen van de docent over verschillen in culturen in de klas, een vrij gevoelig onderwerp, kunnen beter individueel besproken worden (Evers, 2011). Het is uiteindelijk de docent die bepaalt wat er in zijn les ondernomen wordt, zonder de aanwezigheid van andere docenten. Daarom wordt de docent alleen geïnterviewd.

In het begin van het interview wordt er eerst gevraagd naar de betekenis van cultureel begrip volgens de respondent. Op deze manier wordt de opinie van de onderzoeker niet overgenomen door de respondent. Maar bij een te grote afwijking van het begrip van de respondent met de werkelijke definitie van cultureel begrip in de theorie, zal de definitie uit de theorie aan de respondent uitgelegd worden om er zo zeker van te zijn dat alle docenten over hetzelfde begrip uitwijken. Het interview wordt vervolgens gestructureerd uitgevoerd, wat er voor zorgt dat alle aspecten van het curriculaire spinnenweb aan de orde komen. Daartoe wordt aan de docent gevraagd naar de invloed van de SLO kerndoelen, aanknooppunten van aardrijkskundige kennis, de schoolorganisatie, de interculturele omgeving, buitenschoolse activiteiten, de lesmethode, digitale middelen, de gekregen tijd voor bepaalde onderwerpen en de eigen (aangeleerde) opvattingen over het bevorderen van cultureel begrip in de lespraktijk. Om de importantie van bepaalde onderwerpen voor de docent goed weer te geven zal er een onderscheid gemaakt worden tussen de aspecten die de docent zelf aandragt als invloed hebbend op cultureel begrip en welke aspecten zijn besproken door middel van prompting. Het is de bedoeling dat er zo min mogelijk prompting plaats vindt in het interview door veel door te vragen naar andere aspecten die invloed kunnen hebben op het cultureel begrip in de lespraktijk van de docent. Maar omdat het van belang is dat alle aspecten aan de orde komen, zal er zo nu en dan toch prompting plaats moeten vinden. Diepte wordt bereikt via het doorvragen op vooraf vastgestelde gestructureerde vragen en zo inzicht te krijgen in de manier waarop docenten tot een bepaalde mening komen en voor een bepaalde lesactiviteit kiezen. Er is in het interview ook voor gekozen om de docent te laten uitwijken over een aantal lesactiviteiten die hij of zij goed vindt werken bij het stimuleren van cultureel begrip. Op deze manier kan de docent meer in detail gaan over de zaken die spelen rondom een bepaalde lesactiviteit en dit brengt meer levendigheid in het interview. Verder kan het interview ook nieuwe inzichten verschaffen voor de docent zelf door goed na te denken over zijn leerdoelen in de les aangaande cultureel begrip en de obstakels voor het bereiken van cultureel begrip bij de leerlingen (Evers, 2011). In bijlage 7.3 is de gehele vragenlijst voor de individuele expertinterviews te vinden. Bij het coderen heb ik eerst de transcripties onderverdeeld over de vijf deelvragen en de vijf verschillende paragrafen van het hoofdstuk resultaten (Visie op cultureel begrip; Bevorderende of belemmerende contextfactoren voor cultureel begrip; Waarom cultureel begrip in het aardrijkskundeonderwijs?; De inhoud van het aardrijkskunde curriculum; Gebruikte leeractiviteiten aangaande cultureel begrip). Per deelvraag/paragraaf heb ik gebruik gemaakt van een kleine codeboom waarnaar de interviews zijn ingedeeld in verschillende onderwerpen. Deze zijn te zien in bijlage 7.4. Binnen deze onderwerpen heb ik weer verschillende visies van elkaar gescheiden en die staan beschreven in hoofdstuk 4. Resultaten.

4. Resultaten

Na het transcriberen van de interviews, zijn alle interviews gecodeerd zodat alle uitspraken van de per thema bekeken kunnen worden. Er is gekozen voor vijf thema's die aansluiten op de onderzoeksvragen. Te weten: De visie op aardrijkskunde en cultureel begrip, de leerdoelen bij cultureel begrip, welke aardrijkskundige theorie, principes en begrippen gebruikt kunnen worden, de gebruikte leeractiviteiten aangaande cultureel begrip en de bevorderende en belemmerende factoren voor cultureel begrip. Deze thema's bestaan weer uit verschillende sub thema's die samen een algemeen beeld geven van hoe de docenten hetzelfde of verschillend denken en handelen bij dit thema. Bij elk thema, ofwel elke onderzoeksvraag, zullen eerst de belangrijkste focuspunten uit de theorie nogmaals kort aangestipt worden en zullen vervolgens per thema de resultaten besproken worden.

4.1 Visie op cultureel begrip

De visie op cultureel begrip sluit aan bij deelvraag 1: wat zijn de opvattingen en kennis van de aardrijkskundedocent aangaande cultureel begrip? De docenten geven antwoord op de vraag 'wat verstaat u onder cultureel begrip?'

De theorie die hier op aan sluit is te vinden in hoofdstuk 2.1 Het probleem: sociale categorisatie en othering en hoofdstuk 2.2 Mondiaal bewustzijn & cultureel begrip. Hieruit wordt besproken wat docenten verstaan onder cultureel begrip, waar zij aan denken en welke aspecten van cultureel begrip docenten het meest belangrijk vinden: de feitenkennis, het diepere bewustzijn/perspective consciousness, houdingen, interculturele competenties ofwel intercultureel contact. Daarnaast is gekeken welke onderdelen van de GMS en WMS en de dimensies van Hett van belang zijn bij cultureel begrip volgens de docent en welke problemen docenten zien rond het culturele begrip van hun leerlingen.

4.1.1 Visie op cultureel begrip

Aan elke docent is gevraagd wat cultureel begrip volgens hem of haar betekent. De docenten die zonder sturing richting het onderwerp cultureel begrip wel zaken rondom cultuur besproken, dit waren er erg weinig, hebben over het algemeen een veel grotere focus op de houding van leerlingen ten aanzien van andere culturen. De andere docenten bespreken bij hun visie op cultureel begrip met name de kennis van andere culturen. Impliciet gaan de docenten er vanuit dat de kennis van culturen automatisch leidt tot meer begrip voor andere culturen. "Ze gaan er gewoon naar kijken en proberen te begrijpen waarom mensen doen zoals ze doen. Ja dat kun je heel moeilijk toetsen, maar door vaker naar dingen te kijken hoop je dat dat wat normaler wordt, dat ze meer meekrijgen." Andere docenten impliceren dat als leerlingen meer weten, dat ze beter om kunnen gaan met dingen die ze nog niet kennen. Naast de kennis van andere culturen, is ook het begrijpen van andere culturen van belang volgens veel van de docenten. Vaak kijkt de docent naar de redenen waarom culturen zo zijn als ze zijn, de context rondom een cultuur. Omschrijvingen van cultureel begrip die overeen kwamen met alle onderdelen van de definitie van cultureel begrip in het theoretisch kader waren zeldzaam. Een docent vertelde bijvoorbeeld "Cultureel begrip lijkt mij dat mensen van verschillende culturen naast elkaar kunnen leven en dat ze wel een mening daar over mogen hebben, maar dat ze elkaar blijven respecteren. Dat ze altijd twee kanten van het verhaal kennen en dat ze dingen in perspectief gaan zien." Maar de meeste docenten kwamen met minder gedetailleerde definities: "Dat leerlingen meer begrip krijgen voor dingen in de maatschappij, voor dingen die in Nederland spelen, voor immigratie bijvoorbeeld. Dus van veel verschillende culturen een beetje kennis bij brengen." Of "kennis van andere culturen. Kennis, maar ook begrip." Het overgrote deel van de docenten zagen cultureel begrip als iets waarbij leerlingen vooral moeten leren samenleven en werken met mensen die allemaal andere ideeën kunnen hebben die in eerste instantie raar lijken.

“Dat je weet wat er speelt bij andere culturen om elkaar zo beter te leren kennen. Je gaat er gewoon naar kijken en proberen te begrijpen waarom mensen doen zoals ze doen” Het idee van de multiculturele samenleving staat hierbij voorop, mensen moeten met elkaar kunnen samenleven en een idee hebben van de grote verscheidenheid aan culturen en ideeën die mensen hebben. Maar of leerlingen echt vanuit een ander perspectief zaken in de wereld moeten kunnen begrijpen, dat komt niet echt naar voren uit de verhalen.

4.1.2 Vaststellen van cultureel begrip

Als de docenten nadenken over hoe cultureel begrip is toegenomen bij leerlingen vinden bijna alle docenten dit heel moeilijk vast te stellen. Toch zegt elke docent, op een na, dat ze hopen en menen te denken dat het culturele begrip van de leerlingen is toegenomen. Een derde van de docenten stelt een verbetering in cultureel begrip vast doordat leerlingen meer kennis van de culturen hebben, veel geleerd hebben en omdat zij dingen over culturen onthouden hebben en dit herhalen in latere lessen. Een derde van de docenten stelt cultureel begrip vast doordat de vaardigheden rondom communicatie verbeterd zijn, leerlingen hebben meer respect voor elkaars mening, laten elkaar uitpraten, beargumenteren hun mening, staan opener voor ander denkwijzen en er kan goed met elkaar gepraat worden over culturele onderwerpen. Een derde van de docenten merkt dat leerlingen meer geïnteresseerd zijn in andere culturen doordat dat zij actief mee doen met de les en vragen hoe het er in andere culturen aan toe gaat en doordat leerlingen meer open staan voor anderen en geïnteresseerd zijn in elkaar. Geen enkele docent kijkt er echter naar of hun leerlingen ook actie ondernemen en actief andere waarden naar buiten brengen.

4.1.3 Visie op het culturele begrip van de leerlingen

De meeste docenten zijn allemaal vrij positief over het culturele begrip van hun leerlingen. Zeven docenten zijn positief over hoe hun leerlingen met elkaar omgaan en met andere culturen. Op de scholen merken de docenten vooral dat de paar allochtone leerlingen die er zijn, wel vaak snel in de groep opgenomen worden, maar dat de mening over mensen van een andere cultuur die zij niet kennen en die verder weg wonen nog erg stigmatiserend kan zijn. Maar als er een leerling met een ander kleurtje in de klas zit, wordt dit vaak niet opgemerkt. Een docent omschrijft dit met een gebeurtenis in zijn klas: “Jean-Marce was een Afrikaanse jongen, ik weet niet eens welk land, veel donkerder kon niet. Dus ik kreeg een discussie in de klas over kleuren en die werd best wel heftig ingezet door leerlingen. Dus ik wijs op een gegeven moment naar hem en ik zeg: ‘en hij dan?’. ‘Nee, dat, letterlijk hè, ‘dat is Jean-Marce, die hoort gewoon bij ons.’” Het beeld van mensen met een andere cultuur in de eigen klas is dus vaak positief.

Toch blijken volgens drie docenten leerlingen moeite te hebben met nuanceren en vertellen bijna alle docenten op Nederlandse scholen dat de leerlingen een nauw en beperkt wereldbeeld hebben. “Want heel wat leerlingen, die kijken alleen op hun telefoon en bij wijze van spreken alleen muziek. Maar wat daarbuiten, buiten Beverwijk allemaal afspeelt, weten ze niet. Dus dan hebben ze eigenlijk helemaal geen internationaal bewustzijn. Totaal niet.” Een andere docent vertelt ook dat zijn leerlingen andere culturen maar allemaal raar vinden, maar ondertussen gaan ze in de klas allemaal wel heel goed met elkaar om. Weer geldt hier het gezegde onbekend maakt onbemind. De docenten op Nederlandse gemengde scholen wijzen echter nog wel op het feit dat leerlingen zich ook op school graag terug trekken in een groep met dezelfde cultuur.

4.2 Bevorderende of belemmerende contextfactoren voor cultureel begrip

Om inzicht te krijgen in de manier waarop cultureel begrip in het aardrijkskundeles vorm krijgt is het naast de visie die aardrijkskundeleraars hebben op aardrijkskunde en cultureel begrip ook van belang dat er een beeld is van wat docenten ervaren als stimulans en als beperking voor het stimuleren van cultureel begrip in hun les. In deze paragraaf wordt deelvraag 2 beantwoord: Welke factoren helpen docenten cultureel begrip te behandelen en welke factoren belemmeren dit? Het betreft hier de context die invloed heeft op de manier waarop de aardrijkskundeleraar cultureel begrip behandelt in de les. Veel docenten gaven zelf al obstakels aan in het interview en daarnaast is er specifiek gevraagd naar de obstakels en stimulansen voor cultureel begrip. Als docenten hier geen antwoord op konden geven, is er geprompt en zijn verschillende mogelijke obstakels en stimulansen aangedragen. De focus lag met name op het feit of docenten een deel van het culturele begrip van leerlingen toeschreven aan de culturele diversiteit, het gebalanceerde curriculum en/of de administratieve schoolorganisatie. Dit zijn de drie invloedfactoren voor 'international-mindedness' van Thompson. Maar hiernaast is ook het leerniveau en het ontwikkelingsstadium van de leerling volgen sommige docenten van invloed op het hebben van cultureel begrip.

Voorafgaand aan het bespreken van alle mogelijke contextuele factoren, is het van belang te melden dat zes van de docenten duidelijk aangeven dat zij geen of nauwelijks obstakels zien voor het behandelen van cultureel begrip in de les. Ook de andere docenten zijn over het algemeen geen problemen bij het behandelen van cultureel begrip en vinden dat zij alle vrijheid hebben om hun eigen visie over te brengen in de les aangaande cultureel begrip. De mogelijkheden zijn er, maar er wordt daarbij vaak wel duidelijk gemaakt dat het stimuleren van cultureel begrip door bepaalde obstakels wel meer werk en inventiviteit benodigd. Hieronder zal per contextfactor de heersende opinie besproken worden.

4.2.1 Diversiteit in leerlingenbestand, culturele diversiteit.

Een zevental docenten geeft direct bij het beantwoorden van de vraag aan dat het culturele begrip toeneemt doordat de leerlingen met meerdere culturen in de klas zitten en vanzelf met elkaar om (leren te) gaan. "Onbekend maakt onbemind. Als het omgedraaide dan ook waar is." Of bijvoorbeeld: "Maar eigenlijk is het hier wel leuk omdat hier meer verschillende culturen zijn. Ze zien natuurlijk andere kleuren, ze zien een hoofddoek, andere godsdiensten." Of "The nature of the school itself, the students, the variety of nationalities in the school . That helps us , and the teachers. We also have 20 sort of nationalities in our staff." Of "Ja. Nouja, dat gemêleerde helpt natuurlijk. Dat ze overall vandaan komen. Niet alleen uit Amsterdam Zuid. En sowieso wel, Amsterdam is al groot in zijn verscheidenheid."

Het ontbreken van verschillende culturen in de school wordt door vijf docenten aangekaart als een obstakel voor het behandelen van culturele diversiteit in de les. Het is volgens hen echter niet onoverkoombaar. Een docent zegt: "Ik denk dat het zonder kan, maar ik denk wel dat het een stuk moeilijker wordt. Omdat je geen toegang hebt, ze leren niet dat het normaal is om een andere cultuur bij je in de klas te hebben. Ik denk dat ze dat van elkaar meer aannemen dan vanuit een boek of een foto. Want daar is het een stuk tekst en daar baseren ze hun mening op. En van een klasgenoot horen ze van 'hé hoe gaat dat dan?' Dan weten ze van: dat is echt. En dan kunnen ze ook vragen stellen." De ervaringen met de cultuur van leerlingen zorgen er dus voor dat de lesstof ook in de realiteit vorm krijgt, dat de lesstof persoonlijker wordt en meer sprekend. Er zijn wel twee docenten die zeggen dat hun leerlingen niet met andere culturen leven en dat zij hierdoor een onderdeel van cultureel begrip missen. Naast cultuur in de klas, wordt ook het reizen (met ouders) en het meekrijgen van een brede kennisbasis door acht docenten als reden gezien voor een beperkt wereldbeeld wat betreft cultuur. Een IB docente ziet dat de ouders invloed hebben door zowel hun

eigen denkbeelden, maar ook door de algemene kennis die zij bij hun kind stimuleren en verhuizingen en reizen: “In the case of Daneela, it is the parents talking, I think. You hear it sometimes. Lot of the times, again , it is the parents travel , and they are quite open.”. Andere docenten zeggen: “Hun leefwereld is die van, nou wat zeg ik, de tiental kilometers tussen huis en school en familie. En nou, dan gaan ze eens op vakantie, misschien naar België of ze gaan ergens op de camping. Maar het is heel erg gericht op Nederland. Ze kijken ook geen nieuws, ze lezen geen kranten. Dus eigenlijk een vrij beperkt wereldbeeld hebben ze.” Of “Je hebt een verschil tussen leerlingen die ergens lange tijd verblijven of wonen en leerlingen die alleen op het strand liggen in Mexico en zo op vakantie zijn.” Of “Er zijn leerlingen, die gaan met hun ouders de hele wereld over. Dan weet je, die krijgen van thuis uit al iets mee. Heel veel leerlingen die interesseren zich daar niet voor, ouders interesseren zich daar vaak ook niet voor. En dan weten ze ook heel weinig. En die zijn ook vaak het minst geïnteresseerd en gemotiveerd.” Of “Dus het is eigenlijk een ver van hun bed show voor hun.” Er zijn drie docenten wel positief en die aangeven dat leerlingen ook op vakantie voldoende ervaringen opdoen die cultureel begrip stimuleren. Deze mening is wel meer op feitenkennis gericht en de docent geeft zelf ook toe dat of de leerlingen dan echt een door en door begrip hebben, dat dat te betwijfelen is en überhaupt moeilijk te bereiken is als Westerling, zelfs als je ergens langer woont. Volgens deze docent is dit ook niet nodig. Leerlingen zijn thuis ook al erg bezig met cultureel begrip doordat leerlingen al naar Youtube filmpjes kijken, veel culturen tegen komen op vakantie en op het nieuws. “stel, we zouden er op school niet mee bezig zijn, dan nog krijg je cultureel begrip.” Nog twee docenten zien het beperkte wereldbeeld van leerlingen niet als een weerstand tegen andere culturen, maar omschrijven dat er eerder een ‘dissonantie’ is omdat de onderwerpen zo ver van ze af staan.

Ondanks dat er meer vooroordelen blijken te zijn op de ‘witte’ scholen volgens de docenten, geven de meeste van de docenten op deze scholen ook aan dat zij vinden dat bepaalde onderwerpen rondom cultureel begrip makkelijker besproken kunnen worden in hun klas omdat er geen leerlingen in de klas zitten waarvoor de onderwerpen gevoelig zijn en omdat de autochtone en allochtone leerlingen niet met elkaar in discussie gaan. Meerdere docenten geven hetzelfde aan: “Hoewel je, denk ik, in een multiculturele samenstelling ook vaak met dit soort onderwerpen juist in discussie komt met leerlingen en dat dat ook best glad ijs kan zijn. Misschien nog wel meer dan als je in een autochtone klas zit. Aan die kant is dat dan wel een voordeel (red: in een autochtone klas lesgeven).” Slechts twee docenten, welke les geven op gemengde scholen, noemen een negatief punt aangaande de culturele diversiteit en laten weten dat de discussie tussen leerlingen van verschillende culturen bij enkele klassen ervoor zorgt dat culturele vraagstukken niet besproken kunnen worden.

Op school wordt de culturele diversiteit veelal niet als erg problematisch aangeschreven door de docenten. Maar een ander onderdeel van de culturele diversiteit, de invloed van de ouders en de leefomgeving thuis op de leerlingen, wordt door veel docenten wel als problematisch ervaren. Het is volgens hen “bijna onmogelijk om leerlingen te vertellen dat hun ouders het al die jaren anders of verkeerd deden.” Ook bij allochtone leerlingen geldt de invloed van de ouder: “Ik had bijvoorbeeld een meisje uit Sudan en bij dat culturele hoofdstuk in de eerste klas, daar werd op een gegeven moment gevraagd: ‘Waarom zouden zoveel mensen uit Saoedi Arabië er zoveel moeite mee hebben dat de Mc Donalds een restaurant daar opent?’ En zij had als antwoord: ‘Nou dat komt omdat Mc Donalds een Joods bedrijf is, waar ze expres varkensvlees door het eten doen zodat Moslims dat opeten.’ En ik las dat en ‘Pardon? Hoe kom je hier nou bij?’ Dat is wel het idee wat iemand meeneemt, waar je misschien niet eens bij stil staat. Maar dat is wel wat thuis waar is. En als je in een situatie komt waar thuis het ene gezegd wordt en op school het andere en je hebt een loyaliteit naar je ouders toe, wat is dan waar? Wat geloof je?”

4.2.2 De schoolorganisatie

De docenten op gemengde scholen zijn ook positief over de sfeer op school en de culturele diversiteit. In bijna alle gevallen wordt het gemakkelijk doceren van cultureel begrip toegeschreven

aan een veilige leeromgeving zowel in de klas als in de gehele school, het streng toezien van het docententeam op de regels en de omgang met elkaar en de visie van de schoolorganisatie. De visie van de school wordt een paar keer als een positieve factor genoemd omdat respect er hoog in de het vaandel staat, de school een open houding heeft en omdat er een focus op samenwerken is. Op een van de twee IB scholen komt dit duidelijk naar voren bij het antwoord van een van de docenten: “Je bent caring, respectfull. Maar ook heel independent en je mag zijn wie je bent. Mits dat niet conflicteert met een ander.” Verder draagt de schoolorganisatie bij aan cultureel begrip doordat er veel excursies, maatschappelijke stages en uitwisselingen georganiseerd worden. Twee docenten geven wel aan dat het jammer is dat de buitenlandervaringen alleen voor de ‘happy few’ zijn die al goede cijfers halen op school en geïnteresseerd zijn.

Wat betreft de schoolorganisatie, valt ook op dat alle docenten die op het vmbo les geven positief zijn over de mogelijkheden die zij hebben om culturele onderwerpen te behandelen. “Ik kwam hier werken en er werd gezegd: ‘Als je maar de eerste en tweede wereldoorlog behandelt, en voor de rest zoek je het maar uit.’ Dat is fijn als docent.” Een andere docent die ook op het vmbo les geeft vertelt dat het ook fijn is dat hij de enige is in de sectie aardrijkskunde, omdat hij dan kan bepalen welke thema’s besproken worden. Vijf docenten geven aan dat het een enorme ‘rad race’ is om het gehele aardrijkskundecurriculum te behandelen in de tijd dat zij les geven. “Er moet aandacht besteed worden aan internationaliseren, het broeikas effect, natuurrampen en nog veel meer. En dan is er eigenlijk maar erg weinig tijd over voor cultuur.” Slechts twee docenten geven aan dat ze ook vinden dat er te weinig tijd aan cultuur gegeven wordt. De docenten die aangeven dat er tijd een rol speelt bij het minder bespreken van cultureel begrip, geven niet allemaal aan dat zij dit een probleem vinden. De meeste docenten vinden dat andere onderwerpen ook van belang zijn.

De schoolorganisatie kan daarnaast ook invloed hebben op het culturele begrip van leerlingen door de selectie van docenten en de skills van deze docenten. Twee docenten geven aan dat ze het van belang vinden dat ze zelf goed orde kunnen houden in de klas, dat daardoor discussies beter gereguleerd kunnen worden, leerlingen meer naar elkaar luisteren en respect tonen en zo ontstaat er meer cultureel begrip in de les. “Ik kan gewoon goed les geven en ik zorg voor een goede sfeer in de klas. Door je klassenmanagement in orde te hebben waardoor er situaties ontstaan waardoor je er wat dieper op in kunt gaan, een veilige situatie in de klas.” Een goede en brede kennis over culturen wordt door drie docenten ook als belangrijk geacht. Daarvoor is het wel van belang dat de docent geïnteresseerd is in het onderwerp. Opvallend is dat slechts een van de docenten zijn eigen ervaringen in de klas en de behoefte van de leerlingen gebruikt voor zijn visie op cultureel begrip. De andere docenten tonen alleen een algemene interesse voor hun vak.

4.2.3 Het leerniveau van de leerling

Naast verschillen in de ervaringen die leerlingen meekrijgen van thuis, welke de voorkennis kan bepalen, bepaalt ook het leerniveau van de leerlingen en de interesse het behandelen van cultureel begrip in de les. Vijf docenten geven aan dat er een verschil is in het behandelen van cultureel begrip bij vmbo leerlingen en bij vwo leerlingen. Vwo leerlingen zijn volgens allen meer prestatiegericht, willen daardoor niet zomaar over cultuur en andere ethische kwesties spreken als zij daar geen cijfers voor krijgen. Leerlingen van het vmbo zijn meer geïnteresseerd in deze culturele onderwerpen omdat het verhalen zijn over mensen, dat interesseert hen vaak, en omdat ze zich vaak over culturele gebruiken verbazen. Een docent merkt op dat vwo leerlingen vaak meer resultaat gericht zijn. Maar dat je bij vmbo leerlingen makkelijker in kunt spelen op de belevingswereld van de leerlingen. Verder komen de docenten met vmbo leerlingen vaak alleen toe aan begripsvorming en het vertellen van verhalen. “Over het algemeen, weten ze nog heel weinig. Ze lezen geen krant, ze kijken geen journaal. Het is heel lastig, vaker blijven alle vingers naar beneden en weet niemand het.” Bij vwo leerlingen is er volgens deze docenten juist meer ruimte voor waarderende vragen en het begrijpen van culturele verschillen. Vmbo leerlingen hebben vooral moeite met de abstractie van het begrip cultuur en moeite met het formuleren en onderbouwen van een mening. Havo en vwo

leerlingen hebben vooral minder interesse in dit sociaal culturele onderwerp volgens vier docenten. “Ik vond, ik heb zelf vwo gedaan, het sociale vaak ook een beetje blablabla. Dat komt, op het vwo, die weten wel dat het ergens anders anders is. En die komen ook nog wel ergens anders. En die hebben dan toch wel meer van: ja het is nou eenmaal zo. Maar deze kinderen (red: van het vmbo) vinden vooral alles raar. Van: ‘Wow, is dat echt zo?’ En die kunnen zich daar gewoon niks bij voorstellen.”

4.2.4 De lesmethode en het curriculum

De lesmethode wordt ook een aantal malen genoemd als bepalend voor het culturele begrip van leerlingen. Enigermate van stigmatisering van het boek komt dan naar voren, zowel bij De Geo als bij BuiteNLand. Het boek vinden deze docenten te zwart wit. De docenten zijn niet per definitie negatief over de lesmethode omdat zij toch een fijn houvast hebben aan het boek en omdat ze begrijpen dat het boek meerdere jaren mee moet en een breed publiek moet aanspreken. Ook is het vanwege een bepaald leerniveau, toetsing en tijdsdruk moeilijk om alle uitzonderingen te bespreken in een boek. Het is dan aan de docent om te nuanceren. “Het is ook heel gevaarlijk om het breder te doen (red: culturen bespreken in het boek). Dat leidt ertoe dat het voor leerlingen niet meer behapbaar is. Dat ze dan niet meer weten wat nou werkelijk de rode draad is in het verhaal.” Een docent gaat er ook nog op in dat de onderwerpen altijd negatief belicht worden in het lesboek, zoals polarisatie, segregatie, multiculturele samenleving. Afsluitend is het ook opvallend dat alleen vijf docenten die les geven op een ‘witte’ school, aangeven dat zij tevreden zijn over het boek bij het bespreken van cultureel begrip.

4.3 Waarom cultureel begrip in het aardrijkskundeonderwijs?

Deze paragraaf sluit aan bij deelvraag 3: Welke affectieve en cognitieve leerdoelen stellen aardrijkskundedocenten als zij cultureel begrip willen stimuleren?

De theorie die hier op aan sluit is te vinden in hoofdstuk 2.4: Waarom cultureel begrip in het onderwijs? Vanuit de besproken theorie zal eerst gekeken worden naar waarom aardrijkskunde specifiek van belang is bij cultureel begrip. Daarna zal gekeken worden naar hoe de drie redenen voor mondiale educatie van Standish terug komen in de interviews. En om af te sluiten zal gekeken worden naar de opbouw van kennis rondom cultureel begrip, of men zich vooral op kennis, dieper bewustzijn, houdingen of vaardigheden focust en wat de verbanden hiertussen zijn.

4.3.1 Waarom aardrijkskunde bij cultureel begrip?

De genoemde leerdoelen van aardrijkskunde bij cultureel begrip waren heel divers. “Ik vind sowieso dat aardrijkskunde in het algemeen heel erg belangrijk is voor meningsvorming en wereldburgerschap. Ja maak het bespreekbaar. Laat het zien. Probeer dingen in verschillende perspectieven te zetten. En dat vind ik het mooie van aardrijkskunde.” Deze docent vind aardrijkskunde van belang voor cultureel begrip omdat het verschillende perspectieven laat zien en omdat het belang van cultureel begrip in de actualiteiten naar voren komt. Bij bijna alle, zeker elf, docenten vinden aardrijkskunde belangrijk omdat het leerlingen kritisch laat kijken naar maatschappelijke problemen. Dit betekent dat er vanuit meerdere perspectieven naar een probleem gekeken wordt (dit doen vier docenten), dat men op de hoogte is van maatschappelijke issues en hoe deze processen in elkaar steken en dat vooroordelen zo worden weerlegd. Dat leerlingen “niet al te kort door de bocht reageren en redeneren omdat soms dingen heel erg cultureel bepaald zijn”. “Kritisch kijken naar bronnen, kritisch kijken naar gegevens die je krijgt, dingen vanuit meerdere perspectieven bekijken.” “En dat ze niet al te kort door de bocht reageren en redeneren omdat soms dingen heel erg cultureel bepaald zijn. verder kijken dan hun neus lang is.”

Een IB docente geeft aan dat het doel van aardrijkskunde is dat men kijkt relaties tussen culturen en oorzaken voor bepaalde verhoudingen en verschillen in gebruiken tussen culturen: “I think geography has to explain a lot of cultural differences or problems.” Zij vertelt dat een inzicht in culturele verschillen veel problemen in de wereld kan oplossen. Dit is het doel van cultureel begrip bij aardrijkskunde. Zeven Nederlandse docenten beamen ook dat aardrijkskunde een goed vak is om leerlingen inzicht te geven waarom zaken zo lopen als dat ze lopen, waarom mensen bepaalde dingen besluiten. Dat “leerlingen de wereld om hun heen, wat er gebeurt, de processen, alles, kunnen waarderen en begrijpen”, “Dat ze in ieder geval snappen hoe de systemen werken.”, “dat ze een mening kunnen vormen over bepaalde onderwerpen, dat ze snappen waar dat vandaan komt en waarom mensen gaan migreren.”, “Ik denk dat het leerlingen beter helpt ook de actualiteit in een bepaalde context te plaatsen, te begrijpen wat er gebeurt”.

Er waren slechts twee docenten die niet (graag) cultureel begrip in de les bespraken. Een docent omdat hij het een bijzaak vond en meer interesse heeft in andere onderwerpen. Een docent omdat deze het een zaak vind waarbij leerlingen zelf hun wereldbeeld op dit vlak moeten uitvinden. Voor de rest van de docenten was cultureel begrip wel een belangrijk onderwerp bij aardrijkskunde of in ieder geval een deel hier van. Wel werd door drie docenten aangekaart dat ze de houdingen rondom cultureel begrip beter vonden passen bij maatschappijleer en werd door vier docenten aangegeven dat ze het af en toe een verademing vinden om even fysisch geografische onderwerpen te mogen doceren, omdat dit voor hen en voor de leerlingen meer concreet is. “Sowieso heb ik geen voorkeur voor sociale geografie. Het is mij regelmatig te vaag. Fysische geografie zijn hele duidelijke processen.” In de volgende paragraaf wordt besproken welk delen van cultureel begrip als belangrijk leerdoel werden gezien bij het vak aardrijkskunde.

4.3.2 Drie redenen voor mondiale educatie, waarom cultureel begrip wel

Veel van de docenten kijken bij het noemen van cultureel begrip alleen naar de academische kant van cultureel begrip, het hebben van kennis over de wereld. Sociale veranderingen (het zelfstandig vormen van een beeld van een cultuur) en het economische perspectief (het verkrijgen van vaardigheden om zich in de wereld staande te houden) komen minder aan bod. Door de overige docenten werd vooral het respect hebben voor andere culturen veelvuldig genoemd en daarnaast werd ook enkele keren aangegeven dat cultureel begrip van belang is omdat we toch met elkaar moeten leren leven. Andere docenten vertelden dat leerlingen andere culturen meer moeten accepteren door meer inzicht te krijgen in waarom verschillende volken zich verplaatsen over de wereld en waarom zij bepaalde waarden en gebruiken hebben. Slechts drie docenten benoemden letterlijk het nadenken vanuit verschillende culturele perspectieven als een onderdeel van cultureel begrip. "Dat ze altijd twee kanten van het verhaal kennen en dat ze dingen in perspectief gaan zien. Hoe zou jij vanuit die andere cultuur de wereld bekijken, hoe kijk je er zelf tegen aan, wat vind je er van en waarom vind je dat?".

Van de docenten die zich meer focussen op kennis in plaats van houdingen, zijn er drie docenten die specifiek uitleggen waarom zij hun leerdoelen meer richten op het academische en economische perspectief. De eerste docent werkt op een IB school en heeft heel veel leerlingen in zijn klas uit een andere cultuur. Deze docent wilt wel universele normen en waarden nastreven in zijn klas, dat leerlingen respect voor elkaar hebben en elkaar laten uitpraten. Maar hij wilt niet ingaan op wat goede gebruiken en waarden van verschillende culturen zijn. "Heel veel van de kinderen zijn hier voor een vijf jaar tour en die zijn ook helemaal niet zo bereid voor wat ik hun probeer te zeggen over hoe het moet zijn. Nou als ik wil praten over 'jongens, alles moet vrij zijn, lang leve de lol'. Als je uit China komt en je weet 'papa gaat strak weer terug naar China.' Die zullen zich niet aanpassen. En dat mag van mij ook. Niet iedereen deelt onze visie van wat wij als multicultureel vinden, laat staan dat ze zich daar op aanpassen. Dus, ik streef dat ook niet actief na." Voor de tweede docent is het geven van kennis over andere culturen en het begrijpen van de acties en de totstandkoming van bepaalde normen en waarden wel van belang in het aardrijkskundeonderwijs, maar is het accepteren of het normaal vinden van bepaalde culturen aan de leerling zelf. De twee bovenstaande docenten focussen zich niet op de houdingen, maar daarom wel meer op de vaardigheden om met andere culturen goed om te kunnen gaan en vanuit deze positie eigen wereldbeeld te vormen. De derde docent die de houding van leerlingen niet wilt beïnvloeden geeft les op een gemengde school. Deze docent vindt het lastig om de mening van leerlingen te bespreken in de les omdat culturele vraagstukken zeer complex in elkaar zitten en er eigenlijk geen consensus te bereiken is.

4.3.3 Feiten, diepere kennis/bewustzijn, houding of vaardigheden/communicatie?

Het eerste wat opvalt, is dat alleen de twee docenten van de IB scholen zich bij cultureel begrip ook focussen op vaardigheden. De eerste docent verwijst naar de 'Approaches To Learning (ATL) skills'. Deze skills houden in dat de leerling op een IB school goed leert te communiceren, samen te werken, zijn eigen denken kan sturen (waaronder een reflectief deel en een affectief onderdeel), onderzoek kan doen en kritisch en creatief kan denken en dit over kan brengen naar anderen. De andere docent focust zich vooral op het kunnen voeren van goede discussies en het beargumenteren. Een andere, affectieve, competentie wordt door de eerste docent ook aangestipt: IB leerlingen dienen een tolerant, open en goed persoon te zijn. Ook twee Nederlandse docenten benoemen vaardigheden als het gaat om cultuur: het leren kijken vanuit verschillende perspectieven en het leren reageren en beredeneren op basis van feiten en processen rondom cultuur. Andere vaardigheden die algemeen naar voren komen bij de vraag naar aardrijkskundeonderwijs zijn zelfstandig kunnen denken, zelfstandig kunnen werken, kritisch kunnen kijken naar informatie, omgaan met grote hoeveelheden tekst, het stellen van vragen en dus het kijken vanuit meerdere perspectieven.

De andere docenten (acht), die op Nederlandse scholen les geven, geven over het algemeen geen aandacht aan vaardigheden en de houdingen bij cultureel begrip. Meerdere docenten noemen het woord 'respect' en zien dit respect als iets vanzelfsprekends waarbij leerlingen gewoon naar elkaar luisteren en negatieve berichtgeving in de media met meer respect en kritisch bekijken. "Gewoon respect. Maar dat is iets wat je altijd. Wat normaal is. Wat je ook geeft als je mentor uur hebt. Naar elkaar luisteren." Dit geeft weer het beeld dat de docent niet actief bezig is met het construeren van houdingen bij leerlingen en het nadenken hierover. Respect wordt ook hier als iets wat vanzelf ontstaat bij het opdoen van kennis. Een docent legt mooi uit hoe het komt dat respect iets vanzelfsprekends is voor de docent: "Ja ik vind het moeilijk, omdat ik vaak, het is niet in mij om zo beoordelend te zijn over culturen of mensen. Dan snap ik het soms ook echt niet dat een leerling zo denkt. Dat het zelf, omdat ik er zelf nooit echt mee ben opgegroeid. Je moet je verplaatsen in die leerling en als dat zo is dan ga ik er van uit, ik ga er eigenlijk altijd van uit dat dat er wel is, maar dat is er soms niet. Dat diverse wereldbeeld." Er waren drie docenten die wel houdingen specifiek als leerdoel stelden, zij spraken over de waardering van leerlingen die ontstaat door middel van het geven van kennis. Een van deze docenten gaf aan dat de weerstand van leerlingen iets moest zakken en dat leerlingen moesten leren dat iedereen anders naar zaken kijkt, dat anders ervaart en ook anders voelt.

Naast de houdingen wordt ook, in de helft van de interviews, aandacht gegeven aan een diepere kennis of een dieper bewustzijn van (zaken rondom) culturen. Het leren van oorzaak-gevolg relaties en verbanden worden hierbij ook tweemaal genoemd. Daarnaast wordt aandacht gegeven aan het herkennen van de grote patronen in het geheel rondom de interactie en integratie van culturen, het inzicht in situaties, het kunnen verklaren van waarom bepaalde dingen rondom culturen zo gelopen zijn. Vooral het doorgronden van sociale en natuurlijke mondiale systemen en het onderzoeken van redenen voor verschillen in de wereld zijn belangrijke aardrijkskundige thema's volgens de docenten. Ook het principe van ruimtelijke implicatie komt hier in naar voren doordat men kijkt naar welke factoren invloed hadden voor het feit dat bepaalde culturen op bepaalde plaatsen zijn ontstaan en bepaalde normen, waarden en kenmerken hebben gekregen.

Samenvattend is er dus een verschil in opvatting die men kan onderverdelen in een opvatting waarbij aardrijkskunde belangrijk is voor meningsvorming en wereldbeelden, een opvatting waarbij maatschappijleer zich bezig moet houden met meningsvorming, een opvatting waarbij aardrijkskunde belangrijk is voor het begrijpen van verschillen in culturen met betrekking tot de context waarin zij zijn ontstaan of nog bestaan en een opvatting waarbij aardrijkskunde alleen informatie moet geven over de verschillen tussen culturen.

4.4 De inhoud van het aardrijkskundecurriculum

Deze paragraaf, de inhoud van het aardrijkskundecurriculum, is gekoppeld aan deelvraag 4: Welke aardrijkskundige begrippen, principes en theorieën gebruiken aardrijkskundedocenten bij leeractiviteiten ter bevordering van cultureel begrip? Om hier een antwoord op te krijgen is aan de docent gevraagd waarom hij aardrijkskunde wel of niet geschikt vindt om cultureel begrip te behandelen en welke aardrijkskundige begrippen, principes of theorieën daar bij passen. De theorie die hierbij past is te vinden in hoofdstuk 2.5: Wat kan er in het onderwijs behandeld worden t.b.v. cultureel begrip? Om te beginnen wordt eerst bekeken welke inhoud docenten het vak aardrijkskunde toeschrijven. Daarna wordt gekeken welke aardrijkskundige principes en theorieën docenten van belang achten bij cultureel begrip, of er ook onderwerpen niet besproken worden en waarom niet en afsluitend is het gehele interview onderzocht op welke vragen docenten stellen aan leerlingen aangaande cultureel begrip. Op deze manier wordt inzicht verkregen in wat de docent behandelt bij cultureel begrip.

4.4.1 Sterke punten van aardrijkskunde

Eerst is elke docent gevraagd wat zijn visie op aardrijkskunde is. Bijna alle docenten geven hier ten eerste aan dat aardrijkskunde een heel breed vak is omdat dat het te maken heeft met hoe de mens gebruik maakt van de aarde en hoe de aarde ontstaat. Dit leidt tot het doel om bij te dragen aan de algemene ontwikkeling van de leerling. De algemene ontwikkeling bestaat voor de docenten vooral uit algemene kennis en deze is nodig om een context te creëren voor alles wat de leerling om zich heen ziet, waaronder de actualiteiten in de media. De docenten focussen zich vooral op de systemen, processen en relaties in de wereld en verbinden de kennis van de wereld zowel met fysieke en planologische, als met maatschappelijke thema's. Een enkele docent vindt aardrijkskunde juist hét vak om cultureel begrip te bespreken omdat het vak niet zo droog is. "Het leeft ook. Wat ik net al zei, je kan het actualiseren. En daarmee kan je leerlingen meer laten zien. Maatschappijleer is niet zo tastbaar als aardrijkskunde, denk ik. Over hoe een land bestuurd wordt, je leert ook over subculturen en over cultuur en hoofdcultuur. Maar bij aardrijkskunde kan je meer laten zien dat je er ook andere landen bij betreft, dat alles niet alleen vanuit Nederland bekeken wordt." Na het thema cultureel begrip geïntroduceerd te hebben in het interview benadrukken de docenten die niet uit zichzelf op cultureel begrip ingegaan zijn vooral het feit dat aardrijkskunde bedoeld is voor het geven van kennis over andere culturen, het kijken hoe het ergens anders is.

4.4.2 Welke aardrijkskundige onderwerpen, begrippen, concepten en theorieën zijn van belang bij cultureel begrip?

Het blijkt dat veel docenten een hang hebben naar concrete onderwerpen. Voorbeelden die genoemd worden bij cultureel begrip zijn bijvoorbeeld de opbouw van steden, arm en rijk in steden, kenmerken van cultuurgebieden en geloven over de wereld, de problemen van etnische wijken, cultuurelementen en globalisering op economisch niveau. Maar er worden hier en daar ook thema's genoemd die open staan voor verschillende opvattingen. Deze thema's zijn bijvoorbeeld cultuurmenging, burgerschapsvorming, geography of conflicts, een eerlijke verdeling tussen arm en rijk, integratie en de multiculturele samenleving, identiteit, normen en waarden. Het is opvallend dat er over het algemeen meer concrete onderwerpen worden genoemd door de geïnterviewde docenten. Een onderwerp als godsdienst blijkt bijvoorbeeld alleen puur beschrijvend behandeld te worden. Het meest populaire onderwerp is het verschil tussen arm en rijk, en dan met name de manier waarop deze verschillen zijn ontstaan en hoe deze verschillen bepalend zijn voor verschillen tussen culturen. Hierbij komt het denken in relaties en oorzaak-gevolg van het vak aardrijkskunde weer naar voren. Wat opvalt is dat docenten zich met name focussen op onderwerpen van de kerndoelen. Er worden echter ook onderdelen van de kerndoelen niet genoemd, zoals het vergelijken van twee landen en het zelf stellen van betekenisvolle vragen over maatschappelijke kwesties. De andere onderdelen kwamen wel veel aan bod. Zoals bijvoorbeeld het innemen van een

beargumenteerd standpunt bij discussies over maatschappelijke kwesties en het vormen van een eigentijds beeld van de omgeving (vaak de opbouw van de eigen stad).

Er zijn ook bepaalde onderwerpen die docenten liever niet bespreken in de klas. Dit komt omdat sommige onderwerpen volgens de docenten politiek te ingewikkeld zijn, omdat er veel haken en ogen aan een onderwerp zitten en omdat sommige onderwerpen te gevoelig zijn voor bepaalde leerlingen of te veel discussie uitlokken. Tien docenten hebben nagedacht over welke onderwerpen zij misschien liever niet willen of kunnen behandelen. Het zijn voornamelijk de docenten op de gemengde scholen, op een docent na, die nadenken over welke culturele zaken wel of niet besproken kunnen worden. Een docente op een IB school bespreekt de zaak even kort en individueel met de leerlingen waarvoor het onderwerp gevoelig kan zijn. De andere docente geeft les op een dalton school en bespreekt zaken over allochtone buurten toch, maar let heel erg op het nuanceren van bepaalde uitspraken. Drie andere docenten besluiten bepaalde onderwerpen in te perken. De een gaat toch liever minder diep in op de Islamitische cultuur, de ander gaat minder in op de details van buurten en waar leerlingen wonen, en de laatste gaat af en toe liever niet in op de acties van IS. Een van deze drie docenten vertelde ook: "Ik heb een keer een Turkse leerling gehad, die ging helemaal door het lint toen een iemand een keer een opmerking maakte over het Turkse voetbalelftal. Ja die jongen was nog een stuk groter dan mij ook en die heb ik toen de klas uit moeten werken. Nou, ik vind dat best eng. Dus wat dat betreft kijk je wel een beetje uit."

Hierboven zijn verschillende aardrijkskundige onderwerpen en begrippen genoemd die volgens de docenten te maken hebben met cultureel begrip. Er is echter ook gevraagd naar geografische concepten of theorieën die met cultureel begrip te maken hebben, maar weinig docenten bespraken dezen. Zoals hierboven ook al besproken is, hebben in totaal zeven docenten oorzaak-gevolg relaties besproken of hoe verschillende variabelen, de context, leiden tot bepaalde situaties en gebruiken. Slechts drie docenten hebben letterlijk het woord perspectief genoemd. Veel docenten noemden echter wel het kijken naar verschillen als concept. Er was maar een docent die in ging op de overeenkomsten tussen verschillende culturen.

4.4.3 Aardrijkskundige vragen rondom cultureel begrip

Een ander belangrijk onderdeel van het aardrijkskundeonderwijs is het stellen van goede geografische vragen. Twee docenten hebben niet gereageerd op deze vraag. Beschrijvende vragen worden door de docenten het meest gesteld. Wat voor culturen zijn er? Waar gaat het goed? Waar gaat het niet goed? Hoe wordt een plek veiliger? Hoe zijn migranten hier beland? Wat voor godsdiensten zijn er? Wat is dit? Kun je hier wat over vertellen? Hoe is het daar? Kun je voorbeelden noemen? Hoe ziet een land er uit? Wat voor cultuur is daar? Hoe gaat men daar met elkaar om? Hoe ga je met elkaar om? Met name de aardrijkskundige vragen van hoe, wat en waar komen vaak naar voren. Vaak worden deze vragen ook nog gecombineerd met een eigen ervaring van de leerlingen. Er worden door een klein aantal docenten ook vragen gesteld die gericht zijn op wat de leerling denkt over een cultuur, waarom zij iets vinden, wat zij zouden willen weten en wat ze leuk vinden. Er waren ook vijf docenten die de ervaring of mening van de leerling helemaal niet naar voren lieten komen in de vragen die zij als voorbeeld gaven.

De beschrijvende vragen van hierboven werden in bijna alle gevallen gevolgd door een enkele begrijpende vraag (vaak een waarom vraag) of een vraagstuk waarop niet één antwoord mogelijk is. Er wordt bijvoorbeeld gevraagd waarom landen arm blijven, hoe conflicten de ontwikkeling van een land beïnvloeden en de lokale bevolking beïnvloeden, waarom in bepaalde gebieden veel arme of veel rijke mensen wonen, waarom mensen vluchten, waarom bepaalde gebieden tot stand zijn gekomen, waarom bepaalde gebieden bij een cultuur passen en waarom er meer gesproken wordt over bepaalde culturen op bepaalde locaties. De vragen die niet te beantwoorden zijn met één antwoord, zijn op dieper bewustzijn gericht en lokken discussie uit. Deze vragen zijn: Maar wat is Nederland nou eigenlijk? Hoe kunnen mensen een eenheid gaan vormen in een wijk? Waarom is er

vrijheid van meningsuiting en waarom moeten we daar blij mee zijn? Zijn de dingen die we in Nederland doen normaal? Er zijn maar weinig vragen van dit niveau genoemd. Wat interessant is, is dat er vier docenten zijn die de leerlingen ook naar hun eigen cultuur laten kijken door hen na te laten denken over wat Nederlands is of wat hun eigen cultuur is. “Maar ik probeer hen dan wel duidelijk te maken dat zij misschien ook culturele gebruiken en kenmerken hebben waar andere mensen aanstoot aan nemen.”

Naast de hierboven besproken vragen blijft er nog een type vraag over: de vraag waarbij leerlingen zich in een ander in moeten leven. Slechts drie docenten geven een vraag aan waarin dit naar voren komt. Dit zijn ook drie docenten die wel aandacht geven aan de houdingen van leerling. Een docent van een IB school geeft een goed voorbeeld: “Why do they think that they are right? How would they justify it to their followers what they are doing is right? After they went through over who are they?” De twee andere docenten stelden de vragen: “Hoe zou je het vinden als jouw zus dat zou doen? Of hoe zou jouw moeder dat vinden als jij dat doet en waarom zou jouw moeder dat dan vinden?” en “hoe zou de hoofdpersoon van het filmpje zichzelf zien? En hoe zouden zij jou zien?”

4.5 Gebruikte leeractiviteiten aangaande cultureel begrip

Door de interviews heen hebben de docenten in veel gevallen zelf al leeractiviteiten als voorbeeld aangedragen bij het uitleggen van hun perceptie van cultureel begrip. Daarnaast werd in het interview ook gevraagd of de docent wel of niet de culturele achtergrond van leerlingen gebruikt in de les, of de docent met name uit het lesboek werkt en of de docent specifieke leeractiviteiten ontwikkelt om cultureel begrip te stimuleren of dat dit juist door neus en lippen door gebeurd. Elke docent is ook gevraagd om een specifieke lesactiviteit te beschrijven. Op deze manier wordt er een beeld geschetst van hoe de docent aandacht besteedt aan cultureel begrip en wordt deelvraag 5 beantwoord: Wat voor leeractiviteiten gebruiken of ontwerpen docenten binnen of buiten het leslokaal ter bevordering van cultureel begrip bij leerlingen? De bijbehorende theorie staat voornamelijk in hoofdstuk 2.6: Hoe kan cultureel begrip behandeld worden in het onderwijs?

4.5.1 Gerichte of algemene aandacht voor cultureel begrip

Elke docent heeft tijdens het interview zijn manier van werken rondom cultureel begrip beschreven. Maar alleen al in de manier waarop de docent cultureel begrip in zijn lessen aan bod laat komen zijn verschillen te constateren. Bijna alle docenten geven aan dat cultureel begrip een onderwerp is dat alleen aan bod komt als de lesstof of de actualiteiten daar toevallig op aansluiten, als leerlingen hiertoe de aanleiding geven of als de docent daar ter plekke een idee over krijgt. Ook de twee docenten van de IB scholen geven aan dat ze niet specifiek aandacht besteden aan cultureel begrip: “There is no real emphasis on trying to get people to nomine, whether that's music of fashion, they always have something in common whether they have different religion or are from a different country. So there is no real emphasis on that. Because they are all different anyway, our students, they are also quite open. We don't really have to teach or to pin point.”

Van de vijftien geïnterviewde docenten geven twee docenten aan wel bewust nagedacht te hebben over cultureel begrip, maar zeggen dat het culturele begrip in het gehele onderwijs verankerd zit en geen speciale aandacht behoeft. Een van deze twee docenten geeft ook aan dat hij nooit specifiek in zou gaan op een lesactiviteit om uitgebreid cultureel begrip te bespreken. Het is iets wat de leerlingen elke dag al geleerd hebben en wat zij toepassen bij elke opdracht. De andere docent geeft les op een IB school en is er ook bewust mee bezig om het niet in zijn klaslokaal te brengen.

4.5.2 vakdidactische leerelementen

Het meest algemene aspect van het lesgeven, de lesstijl van de docent, werd door de meeste docenten niet aangestipt als van belang bij het behandelen van cultureel begrip in de les. Vier docenten hebben wel gesproken over hun algemene didactiek en de sfeer in hun klas. Daarbij komt drie keer naar voren dat er duidelijke regels moeten zijn, structuur, aandacht voor elkaar en een veilig gevoel opdat cultureel begrip behandeld kan worden in de klas.

Wat betreft de vakdidactische aanpak blijkt de meest voorkomende leeractiviteit het vertellen of voorlezen over culturen door de docent. Tien docenten geven aan dat zij cultuurverschillen voor de klas uitleggen, dat zij samen teksten (voor)lezen, dat ze een PowerPoint presentatie daarbij gebruiken en graag mooie verhalen vertellen over andere culturen. Vaak zijn het ook specifieke cases waar de docenten een verhaal over vertellen, zoals over de bijbelbelt, de PVV of bijvoorbeeld hoe vreemd de Nederlandse cultuur wel niet is voor een buitenlander. Van de tien docenten die veel in de les zelf vertellen, geven vier docenten aan dat ze ook eigen ervaringen met een andere cultuur of in een ander land aan de leerlingen vertellen. Een docente legt uit hoe zij haar eigen ervaringen, haar belevingswereld en die van de leerlingen probeert koppelen aan de theorie zodat het voor de leerlingen begrijpelijk wordt, maar ook motiverend. Een andere docent legt uit waarom hij zelf verhalen vertelt: “Ze weten zelf weinig. Dan moet je zelf gaan vertellen. Dit is wat je ziet en dat heeft daar mee te maken.”

Een andere populaire manier om cultureel begrip te bespreken is door middel van films, video's of animaties. Veel docenten maken hier gebruik ook van. Het videomateriaal dat bekeken wordt zijn Metropolis, de reis quiz van BNN, stukken uit een speelfilm zoals China Blue of Slumdog Millionaire, puberuil XL, stukken van Human Planet, Klokkenhuis, het journaal, Geobronnen en Beeld tv. Een jonge docent op een 'witte' school geeft aan dat werken met beeldmateriaal de nieuwe manier van lesgeven is. De mening is dat je niet meer alleen maar voor de klas kan staan, een onderwijsleergesprek hebt en aan de gang gaat. Leerlingen moeten de stof veel meer verwerken. Zes van de tien docenten die videomateriaal gebruiken sluiten zich erbij aan dat er in de les ook vragen gesteld moeten worden over de video of dat er een onderwijsleergesprek gehouden moet worden na de video. Het is echter opvallend dat bijna geen van de docenten hier ook gericht aandacht aan besteedt. Men heeft er vaak geen tijd voor. Een docent geeft bijvoorbeeld mooi aan hoe filmmateriaal niet op zich zelf kan staan: "Nou als je iedere les filmpjes hebt, en je hebt alleen maar filmpjes, dan neem jij alleen maar dat filmpje op. En hoe mooi is het als je even met elkaar daarover een gesprek kunt voeren. Want anders is het alleen maar alsof je suiker in een kopje koffie gooit en dan gebeurt er niks." Een andere docent geeft aan dat hij zich met de vragen vooral focust op de culturele kenmerken die in de video voorkomen en op de mening van de leerlingen hierover. Hij noemt het "algemeen leren" en er "gewoon naar kijken en proberen te begrijpen waarom mensen doen zoals ze doen". Deze docent die les geeft op een 'witte school' geeft aan dat hij hoopt dat andere culturen wat normaler worden voor de leerlingen als ze er vaker naar kijken. Vijf docenten laten ook vaak foto's zien in de klas. De foto's worden vooral gebruikt om de situatie en de cultuur op die plek te beschrijven. Aardrijkskundige vragen als 'wat zie je?' en 'waar is het?' en 'waarom is het daar' zijn belangrijk. De uitdrukking van een cultuur komt hierin mooi naar voren en leerlingen komen zo in aanraking met de cultuur.

Ook de actualiteiten erbij betrekken om zaken rondom cultureel begrip te bespreken is een veelgebruikte activiteit. Er wordt bijvoorbeeld ingegaan op de segregatieproblemen in Amerika, de gevolgen van de aardbeving voor de bevolking, de vluchtelingenproblematiek in Europa en de Nederlandse toeristen die op een heilige berg in Maleisië naaktfoto's hadden gemaakt. Sommige onderwerpen zijn heel concreet, andere brengen meer vragen en meerdere meningen naar voren. Een docent maakt ook duidelijk waarom de actualiteit een belangrijk middel is voor hem om leerlingen iets te leren over andere culturen: "Iets wat ik niet kan doen, amper, is dat ik leerlingen kan vragen naar hun culturele achtergrond. Daarom moet ik heel veel actualiseren en dingen uit het nieuws halen." Het actualiseren wordt in bijna alle gevallen gecombineerd met een onderwijsleergesprek en het stellen van vragen.

Leeractiviteiten die niet veel genoemd worden door de geïnterviewde docenten zijn motorische leeractiviteiten waarbij getekend wordt, iets actiefs gedaan wordt of geluisterd wordt. Ook leeractiviteiten gericht op vaardigheden worden nauwelijks genoemd bij het les geven aangaande cultureel begrip. Onderzoek, discussie en beargumenteren komen minder aan bod bij het les geven over culturen en het stimuleren van cultureel begrip. Bij de Nederlandse docenten bleef het beargumenteren en het doen van onderzoek vrij basaal, waarbij leerlingen leren om feiten over zaken opzoeken, door middel van vragen tot eigen kleine conclusies te komen en het beargumenteren van uitspraken. Ook het samenwerken in de les weinig genoemd. Een van de docenten die deze leeractiviteit wel benoemt werkt op een Dalton school en daar is samenwerken een van de drie pijlers van de schoolvisie. Het idee hierachter is dat als je samen werkt met iemand, dat je meer dingen van diegene leert kennen en daardoor ook vaak meer respect krijgt voor diegene. Een andere docent die op samenwerken focust, geeft les op een Nederlandsche school en geeft aan dat hij niet graag houdingen van leerlingen rondom cultureel begrip behandelt in de les, maar deze docent vindt het wel belangrijk dat leerlingen elkaar accepteren en over elkaars cultuur praten. Ook bij de IB scholen is cultureel begrip niet per se alleen een onderdeel van aardrijkskunde, maar meer een onderdeel van een algemene pedagogiek en visie van de school. "Ik probeer nu niet te stimuleren dat ze over elkaars cultuur praten, dat komt namelijk vanzelf ter sprake als je maar met

elkaar praat. Dit doe ik door hen bijvoorbeeld in groepjes bij elkaar te zetten, door hen samen opdrachten te laten uitvoeren. Daar kun je in alle vakken rekening mee houden natuurlijk. En ook eens een keer die jongen uit dat strenge moslim milieu een keer naast dat meisje met dat naveltruitje zetten.”

In het kader van liever leerlingen zelf met elkaar dingen te laten bespreken tijdens het samenwerken, geven twee andere docenten ook aan dat je heel voorzichtig moet zijn met het informeren naar het leven van de leerlingen of dit niet moet bespreken. Zij geven hierbij aan dat leerlingen het vervelend vinden om anders te zijn, een enkeling wilt uiteraard niet buiten de groep komen te staan en past zich liever aan aan de norm. Een andere docent is ook duidelijk geen voorstander van het betrekken van de ervaringen van leerlingen rondom cultuur. “Ik vind zelf ook dat een allochtone leerling niet de allochtone leerling moet zijn. Dat is gewoon een persoon uit de klas en als die leerling continu maar het gevoel heeft van ik ben een soort schoolvoorbeeld tijdens de aardrijkskunde les van ‘kijk, daar heb je een Moslim’. Nee dat is voor die leerling nou ook heel onprettig. Die probeert dat nou juist een beetje te ontworstelen.” Wat deze docent niet wilt, kijken naar een cultuur als één geheel, wordt wel door andere docenten gedaan. Het gaat om de leerling zelf, dat er ook verschillen binnen een cultuur zijn en dat de leerling niet “die moslim is”. De meeste docenten behandelen een cultuur echter meer als een geheel en werken ‘wij versus zij’ denken daarmee toch in de hand. De docenten die wel tijdens het gesprek aangaven dat ze personaliseren, deden dit op twee manieren. Door leerlingen te laten identificeren met verhalen of beeldmateriaal, of door naar de persoonlijke ervaringen van leerlingen te vragen omtrent cultuur. Personalisatie was voor deze drie docenten geen gewenste leeractiviteit. Personaliseren door ervaringen van leerlingen op te halen werd echter door veel andere docenten wel genoemd. De docenten op de ‘witte’ scholen geven wel vaak aan dat het moeilijk is om die ene leerling die een andere culturele achtergrond heeft, verhalen te laten vertellen. Leerlingen voelen zich dan anders en de docent moet de informatie er uittrekken. Een docent heeft hier een oplossing voor gevonden en laat haar leerlingen via een chatroom met andere scholen praten. Vaak wordt er maar gevraagd naar de ervaringen van leerlingen op vakanties. Vaak ontbreekt hier de informatie van een ‘insider’ in de cultuur. Het personaliseren wordt bereikt door middel van een verhaal van een leeftijdsgenoot, door naar documentaires en films te kijken of door een hypothetische situatie te creëren. Een voorbeeld hiervan is: “stel nou dat jij, je moet ergens naartoe, en je weet niet waar, en je hebt maar 2 tellen om je spullen te pakken en ja, wat zouden jullie meenemen als je ineens moet vluchten?”

Tenslotte wordt ook het gebruik van het lesboek niet door veel docenten benoemd als een belangrijk middel om cultureel begrip te bespreken. Er is slechts een docent die zegt dat de Geo alles dekt. De rest van de docenten gebruiken ofwel geen lesboeken, maken geen opmerkingen over het lesboek of, in de meeste gevallen, gebruiken het lesboek en de hoofdstukken hieruit wel als een leidraad, maar zijn van mening dat zij zelf hier nog veel aan moeten toe voegen. Uit het lesboek halen de docenten de kennis, waarmee zij vervolgens die link maken tussen de theorie en de wereld van de leerlingen. Daar worden weer andere middelen voor gebruikt, zoals verschillende media en het nieuws. Vooral de docenten die veel aandacht geven aan houdingen omtrent culturen verwoorden duidelijk de rol van het lesboek en de rol van de docent. Het boek geeft de kennis en de feiten, en met deze kennis en feiten kan de docent andere leeractiviteiten met andere leerdoelen ontwikkelen. “Ik zeg eigenlijk altijd. Je kunt van eieren, meel en melk kun je een heleboel dingen maken en dan is het fijn om te weten wat die producten inhouden en het lesboek geeft de jiu. Want met die eieren, melk een meel kun je Kaisersmarren maken, maar je kunt ook pannenkoeken maken, of je kunt poffertjes maken.” De docenten die cultureel begrip niet in hun visie op aardrijkskunde benoemen of niet veel aandacht besteden aan houdingen van leerlingen, schrijven een grotere rol toe aan het lesboek bij het bespreken van cultureel begrip. En de docenten die gebruik maakten van personalisatie door middel van verhalen, haalden die verhalen met name uit de lesmethode. Vooral in de methode BuitenLand wordt er een belangrijkere rol weg gelegd voor de mooie foto’s in het boek.

4.5.3 Best practices

Een interessante leeractiviteit werd uitgelegd door een IB docent. Deze docent kijkt met een opdracht naar verschillende perspectieven uit het verleden en vergelijkt die met het heden door een gedicht van Kipling voor te lezen: *The white mans burden*. In dit gedicht vergelijkt hij kleine zwarte mensjes met nieuwsgierige kleine kindjes. Vervolgens gaan ze ook *Multatuli* lezen, waarin gesproken wordt over bruintjes, Coelies en Indo's. Het doel is om leerlingen te schokken met het feit dat dit soort uitspraken vroeger gedaan werden en om duidelijk te maken dat verschillende culturen en mensen andere culturen weer anders "percieven" en dat dit ook over tijd kan veranderen. Een andere IB docente maakt vooral gebruik van case studies waarbij leerlingen zelf onderzoek doen naar oorzaak-gevolg relaties. In dit geval breid zij uit ook over Afghanistan. Eerst wordt de gehele context rondom de Jihad bewegingen in Afghanistan behandeld, van migratie tot milieukwesties en van de locatie van de bewegingen tot de politieke spanningen. Vervolgens wordt er gekeken naar de gevolgen van de conflicten in dit land voor de ontwikkeling van het land. De leerlingen moeten vervolgens over een zelf gekozen Jihad beweging een presentatie houden waarin onder andere naar voren moet komen wie zij zijn, wat de gevolgen zijn van hun acties voor verschillende actoren en het land, maar waarin ook naar voren moet komen wat de mensen uit de Jihad beweging voor wereldbeeld hebben, wat zij willen en waarom zij denken dat zij gelijk hebben. Hoe rechtvaardigen zij hun acties? Er wordt dus ingegaan op het principe van ruimtelijke implicatie, waarbij gekeken wordt naar de gevolgen van de Jihad voor het land en de cultuur. Een andere interessante leeractiviteit die deze IB docent toepast is gericht op de interculturele communicatie. Leerlingen moeten bij het thema vulkanen een ontwikkelingsland uitkiezen waarnaar zij hypothetisch afreizen om een groep mensen zonder radio en televisie, een slechte educatie en beperkte middelen te inlichten over wat zij moeten doen als er een aardbeving is. Daarbij moeten de leerlingen nadenken over hoe zij dit duidelijk gaan maken aan hun doelgroep, met een film of bijvoorbeeld met een brief, en over de informatie die zij wel of niet van belang achten voor deze mensen. "For example, if they are doing it in Pakistan, they have segregated education. Are you going to send in a woman to an all boys school?" Ook door een Nederlandse docente werd aandacht besteed aan onderzoek en leren in de 'echte wereld'. Er wordt dan gebruik gemaakt van een standaard onderzoeksplan waarbij leerlingen eerst een hoofdvraag formuleren, een planning moeten maken, verschillende informatiebronnen gebruiken en ook samen moeten werken. Soms werd er een debat aan gekoppeld waarbij leerlingen zich ook leren te inleven in de tegenargumenten en goed leren te argumenteren. Eerst zoeken de leerlingen dus weer feitenkennis op en onderzoeken de context, om vervolgens verder te kijken naar oorzaak-gevolg relaties met een onderzoek en meningsvorming in een debat. Deze docente is de enige docent die ook aandacht geeft aan krachtdadigheid (een van de vijf dimensies van mondiaal bewustzijn van Hett) en het ondernemen van actie. Dit gebeurt door in het debat meningsvorming naar voren te laten komen. Maar ook door de leerlingen bijvoorbeeld geld te laten inzamelen voor een goed doel waarbij de leerlingen traditionele gerechten lieten maken uit verschillende landen. Een tweede Nederlandse docent liet zijn leerlingen ook zelf onderzoek doen door leerlingen niet alleen het verhaal te vertellen, maar hen ook de feiten te laten opzoeken: "Zeker met die vluchtelingen, ze (red: de leerlingen) hebben het idee dat Nederland helemaal overspoeld wordt met vluchtelingen. En dan laat ik een grafiekje zien. En dat is ook wat ouders zeggen hè, 'ja mijn vader zegt'. Ja, daar kan ik niet tegenop wat je vader zegt. Maar dan laat ik gewoon een grafiekje zien, met het aantal asielaanvragen en dan zie je dat dat de afgelopen 30 jaar zo naar beneden is gegaan. Dan zeg ik: 'hé kijk, dan valt dat toch nog wel mee.' 'ja.' "

Voor de docenten die vmbo leerlingen les geven gebruiken veel actieve opdrachten die direct erg beeldend zijn. Een docent laat haar leerlingen een kwartet maken van godsdiensten. Een andere docent laat alle leerlingen op hun plek zitten en een propje maken. "En dan zet ik de prullenbak voor in de klas neer en dan mogen ze alleen nog dat propje gooien. Dan moeten ze dat propje in de prullenbak gooien en dan zeg ik erbij vlak voordat ze gooien: 'o ja en de gene die hem erin gooit die heeft een dikke roze koek verdient, en een blikje cola', weet ik veel, ik maak er iets van. Dus die gasten vooraan die gooien hem er gewoon in, en de gasten achterin... En dan krijg je natuurlijk van

‘jaa dat is toch oneerlijk!’ En dan zeg ik: ‘Dit is hoe de wereld in elkaar zit. Jij voorin wordt geboren in Europa en jij achterin wordt geboren in de woestijn in Afrika.’ Zo. Ja dat maakt het toch wel heel duidelijk in een keer.”

Zoals eerder in de tekst al bleek, richten een paar docenten zich niet alleen op andere culturen, maar ook op de Nederlandse cultuur bij het stimuleren van cultureel begrip. Een docent geeft leerlingen voorbeelden van Nederlandse gebruiken die op het eerste moment gek klinken, maar toch echt Nederlandse cultuur is. Of gebruiken die wij als heel normaal zien, maar toch eigenlijk ook door anderen als onlogisch ervaren kunnen worden. Hij laat ook zien hoe iemand uit het buitenland Nederlanders zou bekijken. “Ja er zijn ook hele leuke boeken, in Japan geschreven ook, hoe ga je om met westerse zakenmensen. Zoals wij dat doen als wij naar Japan gaan, zijn er ook omgekeerde boeken over Europa. Dat zijn hele leuke boeken: Ja als je over straat loopt blijf dan niet voor iemands raam staan, ook al kun je gewoon de huiskamer in kijken, dat is niet netjes. Je mag je schoenen gewoon aanhouden als je thuis wordt uitgenodigd, je hoeft ze niet uit te trekken. Het is niet de bedoeling dat je een complete maaltijd mee neemt als je bij iemand thuis wordt uitgenodigd, je krijgt te eten. Allemaal van dat soort dingen. Dat is leuk voor leerlingen, van ‘o, blijkbaar kijken mensen ook zo naar ons’. Dat wij een soort vreemde snuiters zijn en dat je even moet inlezen voordat je snapt hoe de Europeanen zich gedragen.” Het doel is om de leerlingen een spiegel voor te houden door veel van deze voorbeelden van de eigen Nederlandse cultuur te noemen. “Als je dat eerst benadrukt en het dan pas gaat hebben over de rariteiten van andere culturen, dan valt het eigenlijk allemaal nog wel mee.” Hier wordt weer duidelijk aandacht gegeven aan het denken vanuit verschillende perspectieven.

4.5.4 Extra curriculaire leeractiviteiten

Twee docenten zijn niet gevraagd naar leeractiviteiten aangaande cultureel begrip buiten de klas. Op zeven van de elf onderzochte scholen was er een uitwisselingsprogramma, maar in alle gevallen werd deze uitwisseling pas in de bovenbouw gerealiseerd. Als reden wordt vrijwel altijd gegeven dat de leerlingen daar nog te jong voor zijn in de onderbouw. Een voorbeeld is dat de docent aangeeft dat ze daar nog te jong voor zijn “omdat ze denk ik nog niet zo goed begrijpen hoe de wereld in elkaar zit. Veel dingen begrijpen ze. Maar het is nog heel vaak van ‘o de leraar zegt het, dus ik moet het leren.’ ” Er wordt ook vaker gezegd dat de leerlingen nog te weinig taalkennis hadden in de onderbouw voor een uitwisseling.

In twee gevallen waren de uitwisselingen meer gericht op taalbeheersing. Maar de meeste uitwisselingen waren gefocust op het ontmoeten van mensen die in een totaal andere cultuur of omgeving wonen dan de leerlingen. Zo wordt er aandacht gegeven aan de interne cultuur (de normen, waarden, het geloof) en de interactiepatronen binnen een cultuur. Bij alle uitwisselingen sliepen de leerlingen een op een bij een leerling van een school in een ander land. Van de drie docenten die uitgebreid op de uitwisseling in konden gaan, bleek dat in één geval de leerlingen ook als koppels op stap gingen. De leerlingen moesten als opdracht een film maken van wat ze allemaal gezien hebben, onderzoeken waarom mensen uit dat land zouden willen migreren, wat hun ervaringen zijn met geëmigreerde mensen uit hun omgeving en wat de obstakels daarbij zijn. Voor deze film zijn leerlingen in koppels met Turkse leerlingen onder andere de straat op gegaan om Turkse mensen te interviewen. Deze leerlingen krijgen echt contact met meerdere mensen van een andere cultuur. Het contact met veel mensen van een andere cultuur bij een uitwisselingsproject gebeurt nog bij één andere school, maar bij de rest van de uitwisselingen heeft de leerling echter alleen contact met de leerling waaraan zij gekoppeld zijn als zij 's avonds naar huis gaan. In al deze gevallen is de focus vooral op gezamenlijke activiteiten met beide klassen. Bezoek aan musea, bezoek aan culturele instellingen en het doen van activiteiten staan vaak centraal. Twee van de docenten geven wel aan dat er goede voorbereidingen getroffen zijn op de reis. Beide docenten vertellen dat leerlingen in moeten gaan op verschillen in cultuur en verschillen in perceptie op een thema. De leerlingen worden wel met goede vragen naar de uitwisseling gestuurd: Wat zijn typische kenmerken

van de cultuur daar? Hoe ziet het leven van de uitwisselingsleerling er uit? Waarom integreert de een wel en de ander niet? Hoe kan integratie in een land verbeterd worden? Et cetera. Andere leerdoelen van de uitwisseling zijn volgens deze docenten het samen verantwoordelijk zijn voor een aantal opdrachten, jezelf redden in lastige situaties, een drempel durven te overwinnen en het leren omgaan met andere mensen.

Aansluitend op het leren omgaan met andere mensen en het zich durven begeven in een onbekende situatie, geven alle drie docenten die dieper ingaan op de uitwisselingsprogramma's aan dat de ervaring van de uitwisseling ook voor cultureel begrip kan zorgen. Daarvoor is volgens twee docenten niet per se een goede taalbeheersing nodig. "Wat je ervaart is natuurlijk ook belangrijk, hoe je je voelt. Je kan ook zoveel zeggen, maar als je het ziet is het ook misschien weer anders." Een andere docent sluit hier op aan en zegt dat leerlingen zonder te praten ook veel van de ervaring leren. "Zo wordt je meer op de feiten wordt gedrukt, het feit dat het eigenlijk maar gewoon mensen zijn, met een gezinsleven, met hun dagelijkse besommeringen. Omdat je dan meer gewoon de mens ziet in plaats van de mening die die mens moet verkondigen". Deze drie docenten focussen zich meer op de 'levende cultuur' (vergelijkbaar met de interne cultuur van Merryfield (2008)) in plaats van de 'statische cultuur' zoals een andere docente dit mooi omschrijft. "Als je naar Rome gaat bijvoorbeeld of naar Barcelona, dan ga je natuurlijk een heleboel van de statische cultuur bekijken, dat is het. We bekijken misschien meer statische cultuur dan de levende cultuur. Dat onderscheid moet je maken." Een focus op levende cultuur kan men zien als een focus op ontmoetingen met (meerdere) mensen van een andere cultuur waarbij gesprekken gevoerd worden om inzicht te krijgen in het dagelijkse leven van de ander en de beweegredenen hierachter.

De mate van aandacht voor de levende cultuur verschilt ook tijdens de eendaagse excursies, maatschappelijke stages en projecten. Een terugkomende excursie is een bezoek aan een moskee of een ander gebedshuis. De leerlingen spreken een Imam die zijn cultuur en geloof uitlegt en vervolgens mogen de leerlingen zelf ook mee doen aan bepaalde gebruiken. Vaak blijven echter alleen de leuke ervaringen hangen bij de leerlingen zoals het feit dat ze een koekje krijgen bij de thee. Dieper bewustzijn en houdingen worden vaak niet specifiek aangesproken. Maar wat wel als een groot voordeel wordt gezien is dat leerlingen een positieve ervaring hebben met de cultuur en godsdienst en met anderen (onder andere de ouders) willen delen wat zij hebben gezien.

Er zijn echter ook veel excursies door de docenten genoemd die gericht waren op statische cultuur waarbij leerlingen bijvoorbeeld dans doen uit een andere cultuur, kunst maken uit een andere cultuur, meerdere projecten maken over een bepaald thema als Fairtrade, naar het Tropenmuseum gaan of een rondleiding of rondfietsen in Amsterdam. De projecten vinden altijd vaak binnen de school of een museum plaats en zodoende is er vaak geen culturele uitwisseling. Bij een docent is er wel sprake van culturele uitwisseling, zij heeft een project georganiseerd waarbij leerlingen via chatrooms met leerlingen over de hele wereld spreken. De details hierover zijn niet bekend. Ook bij de IB scholen is uitwisseling wel een onderdeel van projecten en andere speciale dagen, maar dit komt uiteraard omdat ook binnen de school veel leerlingen van verschillende culturen aanwezig zijn. Daarom wordt een kennismakingsweekend of een schoolfeest met traditionele kleding uit het thuisland al snel een vorm van culturele uitwisseling.

Analyse

Visie op cultureel begrip & vaststellen van cultureel begrip

De meeste docenten nemen aan dat het meer weten van andere culturen en het opdoen van ervaringen hiermee leidt tot een grotere waardering van andere culturen. Deze gedachtegang past in het idee dat ervaringen langzaamaan mentale beelden en wereldbeelden veranderen (Philips, 1993), maar het gaat voorbij aan het idee dat de communicatie met andere culturen en de communicatie van kenmerken en het leven van mensen uit andere culturen niet direct hoeft te leiden tot cultureel begrip (cultural understanding) (Morin, 1999). Opvallend is dat bijna geen van de docenten bij het vaststellen van cultureel begrip van hun leerlingen kijkt naar de vertaling van kennis, houdingen en vaardigheden naar acties in echte wereld. De actieve houding bij cultureel begrip van Hett met haar GMS ontbreekt. Er is minder aandacht voor verantwoordelijkheid, betrokkenheid, verwevenheid en krachtdadigheid (Van Dis, 2014). Een derde van de docenten zag echter wel dat leerlingen meer vragen stelden over andere culturen en geïnteresseerd waren, dit pas t meer bij de GMS dan de WMS. Twee derde van de docenten stelden cultureel begrip vast doordat leerlingen meer kennis hadden van andere culturen en andere leerlingen uit lieten praten, dit raakt meer de WMS. Er waren ook weinig docenten die aandacht hadden voor de houding ten aanzien van cultureel begrip. Verscheidenheid werd bijvoorbeeld wel vaak aangekaart, maar het denken en echt begrijpen van normen en waarden van andere culturen wordt nauwelijks genoemd. Belangrijker is dat iedereen samen kan leven in een multiculturele en geglobaliseerde samenleving, dat men weet dat er meer meningen zijn en dat die meningen met rust gelaten kunnen worden, gerespecteerd kunnen worden. Dit idee komt meer overeen met de oude definitie van Méras waarin men cultureel begrip zag als wederzijdse verdraagzaamheid. De recente definitie van Hanvey, “een bewustzijn van menselijke keuzes, inzicht in de beweegredenen en afwegingen”, ofwel van Merryfield, “het waarderen van wereldbeelden en standpunten van anderen”, komen niet naar voren in veel definities van de respondenten.

Visie op het culturele begrip van de leerlingen

De individualiteit van een leerling met een andere cultuur wordt duidelijker gezien bij een leerling waarmee veel contact is dan bij een groep mensen met een andere cultuur die zij niet kennen (Leeman & Ledoux, 2003). Zoals bij het de-categorisatie model verkleinen persoonlijke contacten met mensen van een andere cultuur en denken in sociale categorieën (Miller, 2002). Docenten zien daarom vaak binnen de klas en school geen problemen wat betreft cultureel begrip. Vooral op ‘witte’ scholen niet en de discutabele mentale beelden die volgen Lukens (1915) opgespoord dienen te worden, worden in bijna alle gevallen niet verder opgespoord door de docent.

Diversiteit in leerlingenbestand, culturele diversiteit

Opvallend is dat veel docenten het ontbreken van verschillende culturen jammer vinden, maar niet een onoverkoombaar probleem. Een klein deel van de docenten kaart echter wel aan dat het sociale affectieve beeld voorrang heeft op het cognitieve beeld zoals Mok (1999) dit heeft uitgelegd. Van een leuke ervaring of oprechte interesse in een klasgenoot leer je sneller en dieper van dan vanuit een boek en cognitieve zaken worden aangepast aan het affectieve beeld. Heel veel docenten zien cultureel begrip van leerlingen niet als een resultante van hun eigen acties maar als een resultante van de culturele diversiteit op de school of in de klas. Het campus leven, het gemeenschapsgevoel hebben volgens hen, naast het curriculum en de schoolorganisatie, ook invloed op het culturele begrip volgens Thompson (1998) en Schwindt (2003). Door vriendschap is er vaak meer motivatie bij het begrijpen van andere culturen en ontmoetingen met andere culturen moeten regelmatig zijn. Dit kan ook door verhuizingen en lange reizen versterkt worden. Dit idee wordt versterkt door het patroon uit het onderzoek van Van Dis (2014), waarin te zien was dat internationale leerlingen die geen aardrijkskunde volgden evenveel mondiaal bewustzijn (en cultureel begrip) konden hebben dan leerlingen die wel aardrijkskunde volgden. Leerlingen op een IB school blijken uit de interviews meer

om te gaan met andere culturen en daardoor ook meerdere talen te spreken. Dit sluit aan bij het idee van Hayden & Wong (1997) dat ook de interculturele competenties meer intercultureel contact bewerkstelligen en daardoor weer meer (interesse in) kennis en diepere kennis van andere culturen. Veel docenten vertelden in hetzelfde onderzoek ook dat ze overtuigd waren de leerlingen al mondiaal bewustzijn hadden voordat ze op school kwamen. Ouders zijn dus ook een belangrijk onderdeel van culturele diversiteit volgens Thompson. Dit heeft te maken met het 'primacy-effect', waarbij het eerste wat een persoon leert, vaak dus beïnvloedt door de ouders, bepalend is voor het oordeel van diegene over anderen. Dit eerste oordeel is vaak erg weerbarstig en moeilijk om te vormen (Mok, 1999).

Schoolorganisatie en het curriculum

Daarnaast speelt ook volgens meerdere docenten de schoolorganisatie, ofwel de administrative style volgens Thompson (1887), een rol bij respect voor andere culturen binnen de school en het goed met elkaar omgaan. Opvallend is dat het juist de docenten zijn op een school met een duidelijke visie, zoals de Dalton school, de IB school en een andere school met een sprekende onderwijsvisie, die onderstrepen dat een focus op bijvoorbeeld samenwerken, en een aandacht voor een veilige leeromgeving en de omgang met elkaar leidt tot meer cultureel begrip binnen de school. Kijken naar al het boven gaande blijkt dat meerdere docenten vinden dat zij nauwelijks invloed hebben op het culturele begrip van hun leerlingen. Maar Villegas & Lucas (2002) zeggen dat ondanks de moeilijkheden, docenten wel duidelijk gemaakt moeten worden door de schoolorganisatie dat verandering in het verleden ook langzaam plaatsvond, maar dat het wel zeker mogelijk is. Docenten moeten gestimuleerd worden te geloven dat zij verandering waar kunnen maken met de juiste hoeveelheid tijd, middelen en vertrouwen. Met name de tijd en middelen ontbreken volgens meerdere docenten. Maar die tijd is juist van belang om zelf opdrachten te ontwerpen die nuanceren. Omdat in het lesboek vaak geen ruimte voor is voor het individuele pluralisme, komt er een 'culturalisme' naar voren waarbij leerlingen op een meer stereotype manier worden geïnformeerd over culturen (Leeman & Ledoux, 2003). Het ministerie van onderwijs kwam in 2006 ook tot de conclusie dat er te weinig tijd was voor het realiseren van een interculturele schoolcultuur, dat er niet voldoende lesmateriaal is dat hier op in speelt en dat er niet genoeg contact met de ouders is (SLO, 2008)

Leerniveau van de leerling

Enkele docenten geven aan dat zij meer blijven steken bij het vertellen van verhalen en het overbrengen van kennis omdat bij vmbo leerlingen vaak de kennis ontbreekt en omdat zij meer moeite hebben met hogere denkvaardigheden, bijvoorbeeld abstraheren. Volgens de hiërarchie van Walkington moeten leerlingen eerst dingen weten voordat zij kunnen vergelijken, waarderen en kritisch evalueren (Palings, 2011). Omdat veel algemene kennis ontbreekt komen docenten vaak niet toe aan de hogere denkvaardigheden. Het beperkte wereldbeeld is volgens Meadows bij de gemiddelde mens vrij beperkt in tijd en ruimte, met name als mensen jonger zijn, en het is juist aan het aardrijkskundeonderwijs om dit gezichtsveld te verbreden (Pauw, 2009).

Waarom aardrijkskunde bij cultureel begrip?

Het onderzoek doen naar relaties in ruimte en tijd rondom culturen en het onderzoek doen naar culturele kwesties, zoals Merryfield (2008) dit beschrijft, en het kernconcept diversiteit van Taylor (2011) zijn de belangrijkste focuspunten van de geïnterviewde docenten. De kritiek die Hanson heeft over het feit dat er teveel aandacht wordt besteed aan feitenkennis wordt in de interviews bevestigd. En het wordt ook bevestigd dat bijna geen docent aandacht besteed aan het interactieproces in de klas of cultuur in de eigen omgeving. Veel docenten spreken over mondiale en nationale maatschappelijke problemen. Het woord wereldburgerschap werd tweemaal genoemd en velen keren omschreven ofwel gesuggereerd. Wat betreft de burgerschapsdoelen van Walkington kwam het kritisch kijken naar informatie en het bewustzijn van verschillen tussen culturen het meest

naar voren. Met name kritisch burgerschap staat dus voorop. Het ontwikkelen van eigen burgerschapsdoelen en het waardering opbrengen voor de ander werden nauwelijks genoemd.

Drie redenen voor mondiale educatie

Standish concludeert dat er drie redenen zijn voor mondiale educatie: het sociale, economisch en academische standpunt. Het academische standpunt wordt het meest genoemd door bijna alle docenten, maar wordt veelal verward met het sociale standpunt: waarbij de focus ligt op wereldburgerschap. Houdingen zijn vooral een zaak voor maatschappijleer volgens een kwart van de docenten en met kennis over de wereld kan men ook kritisch wereldburgerschap bereiken en zichzelf redden in een globaliserende wereld. Twee docenten zijn geheel tegen het vormende aardrijkskundeonderwijs en cultureel begrip. Zij zijn het eens met Huntington (1993) en Morgan (2011). Zij zijn van mening zijn dat het vormende aardrijkskundeonderwijs Westerse sociaal/ethische agenda's nastreeft (Morgan, 2011). Deze docenten vinden cultureel begrip wel van belang, maar focussen zich vooral op de ontwikkelingsstrategieën van de IBO. Zij verwachten wel tolerantie en respect, een houding verwachten waarbij men andermans rechten om anders te zijn accepteert. Er is hier ook een verschil in de opvatting van cultureel begrip als het begrijpen, respect hebben voor, het nieuwsgierig zijn naar en open staan voor andere culturen en cultureel begrip als het ook leuk vinden van een andere cultuur en anders gaan handelen naar aanleiding van inzichten in andere culturen (Singh & Jing, 2013). Het belangrijkste doel voor cultureel begrip blijkt volgens bijna alle docenten overeen te komen met twee van de drie subdoelen van het intercultureel onderwijs: kennis van de waarden en normen van culturen, en met name het kunnen samen leven met andere culturen in Nederland (Ringnalde-Lels, 1985). Dit komt terug in het veelvoudige benoemen van het hebben van respect voor andere mensen. De kritiek van Hanson (2002) is hier terecht: dat er te weinig interactie is tussen verschillende culturen en de dynamische cultuurbenadering en dat er teveel geleerd wordt over cultuur.

Feiten, diepere kennis/bewustzijn, houding of vaardigheden/communicatie?

IB scholen hebben het voordeel dat hun leerlingen waarschijnlijk meer voorkennis bezitten over andere culturen door hun opleidingsniveau en het feit dat het vaak Third Culture Kids zijn (kinderen die in het buitenland hebben gewoond). Door deze basiskennis, kan direct of sneller overgegaan worden naar hogere denkorden voor het bereiken van international mindedness: vaardigheden en capaciteiten (Singh & Jing, 2013). Meertaligheid en communicatie vaardigheden zijn bij het IB onderwijs dan ook een duidelijk focuspunt van 'international mindedness' en cultureel begrip (IBO, 2013). Ook het onderzoekende kijken naar culturele zaken, wat de IB docenten in de interviews benoemen, is volgens Merryfield (2008) een belangrijk onderdeel van mondiaal bewustzijn en cultureel begrip. Leerlingen moeten probleemoplossend en onderzoekend naar culturele kwesties kunnen kijken en onderzoek doen naar de complexiteit van deze kwesties (Merryfield, 2008). Opvallend is dat bijna alle vaardigheden die genoemd zijn door de docenten, generieke vaardigheden zijn. Alleen het kijken vanuit meerdere perspectieven is een specifiek geografische vaardigheid. Docenten gaven wel aandacht aan het feit dat het overall anders is en dat mensen andere gebruiken kunnen hebben, maar specifiek nadenken vanuit een ander perspectief, het echte 'perspective consciousness' van Lawthong (2003) waarbij waardering echt een rol speelt, werd echter maar drie maal genoemd. Met deze waardering zijn we langzaam beland bij de houdingen rondom cultureel begrip. Ook deze werden niet vaak benoemd, of alleen oppervlakkig: respect zou iets vanzelfsprekends zijn dat bereikt wordt door kennis opdoen. Deze gedachte lijkt nog af te stammen van de Minderhedennota uit 1983 waarin er ook vanuit gegaan werd dat het vergaren van kennis over culturen automatisch leidt tot een positievere houding (Ringnalde-Lels, 1985). De kennis over culturen is wel een vereiste voor het verkrijgen van cultureel begrip, maar zonder bewustzijn en inzicht in de ervaringen van andere mensen, kan men geen zingeving geven aan de objectieve inhoud (Merryfield, 2008). Ook Lawthong (2003) geeft aan dat zowel waardering, inhoudelijke aspecten (een bewustzijn van andere waarden en culturen) en communicatie van belang zijn om cultureel begrip te vergroten. Wat betreft het inhoudelijke aspect is ook het diepere bewustzijn van belang en uit de

interviews blijkt dat met name het principe van ruimtelijke implicatie meerdere malen genoemd wordt. Leerlingen moeten begrijpen hoe bepaalde culturele ideeën de ruimte en bepaalde problemen hebben bepaald.

Welke aardrijkskundige onderwerpen, begrippen, concepten en theorieën zijn van belang bij cultureel begrip?

Wat betreft de inhoudelijke kant van de doelen van het aardrijkskundeonderwijs, geeft bijna elke docent aan dat aardrijkskunde het creëren is van een context voor alles wat de leerling om zich heen ziet. Dit sluit goed aan bij het kernconcept diversiteit van Taylor waarin aardrijkskundeonderwijs een diversiteit in verschijnselen kan verklaren. Aardrijkskunde dient ruimtelijke verschillen te kunnen verklaren en te laten zien wat voor invloed de omgeving heeft op verschillende groepen (Taylor, 2011). Het andere belangrijke kernbegrip van Taylor, perceptie en representatie (inzicht hebben in hoe andere mensen dingen ervaren), wordt door weinig docenten genoemd. Veel algemene kennis is belangrijk en het creëren van een context. Er is dus veel contextuele kennis, ook aardig wat structurele kennis, maar nauwelijks fundamentele kennis besproken door de respondenten. Dit staat in tegenstelling tot de onderwerpen van de IBO, die gericht zijn op competenties, diepere kennis en wereldbeelden: identiteiten en relaties, persoonlijke en culturele identiteit, oriëntaties in tijd en ruimte, wetenschappelijke en technologische innovatie, eerlijkheid en ontwikkeling en globalisatie en duurzaamheid (Singh & Jing, 2013). Een ander nadeel van de grote focus op verschillen en diversiteit is dat er zo meer 'wij versus zij' gevoelens gestimuleerd kunnen worden. In de les is het juist ook van belang om niet teveel stereotypen van een cultuur te beschrijven, zodat mensen van een andere cultuur hier ook niet naar kunnen gaan gedragen en deze mensen als meer afwijkend worden gezien (Wilterdink & Van Heerinkhuizen, 2003). Het maken van vergelijkingen, een van de kerndoelen in het aardrijkskundecurriculum, wordt dan ook door slechts een docent benoemd. Er is, mede daardoor, geen aandacht voor de overeenkomsten (wat ook een onderwerp binnen de kerndoelen is) tussen culturen (Noordink & Rozin, 2007). Er is ook te weinig aandacht voor verschillen binnen de groep. Er ontbreekt vaak de tijd voor aandacht voor het bijzondere in verhouding tot het algemene, bovendien maakt dit het onderwerp een stuk complexer. Zo ontstaat culturalisme (Leeman & Ledoux, 2003). Sommige onderwerpen worden ook vermeden doordat docenten bang zijn voor heftige discussies ofwel omdat de onderwerpen te complex zijn om helder uit te leggen aan de leerlingen. Dit strookt niet met de ideeën van Knip (en ook Merryfield) waarbij cultureel begrip op het vlak van inhoud en houding alleen bereikt kan worden met ruimdenkendheid, het verwachten van complexere problemen, een weerstand tegen stereotypering, de neiging om empathie te voelen en anti-chauvinistisch te denken (Abdullahi, 2010). Er waren overigens ook weinig docenten die complexe vragen stelden waar veel over gediscussieerd kon worden. De meeste vragen waren beschrijvend en verklarend.

Vakdidactische leerelementen en best practices

Bijna alle docenten geven geen specifieke aandacht aan cultureel begrip in hun leeractiviteiten, het is iets wat volgens hen in elke opdracht, les en vak terug komt. Dit sluit aan bij het onderzoek van Hanson (2002) over de interactionele benadering, waaruit naar voren komt dat het overbrengen en bespreken van normen, waarden en uitingen van verschillende culturen door de docent zelf weinig invloed heeft op cultureel begrip. Het is juist een gezamenlijke kennisconstructie die gerealiseerd moet worden waarbij multiperspectiviteit, inbreng van leerlingen, interactie, complexe vragen en argumentatie belangrijker zijn dan de inhoud. Dit dient elke les geoefend te worden en het zijn ook vrij algemene vaardigheden die in bijna elke les geoefend kunnen worden. Ook samenwerken wordt hierbij driemaal genoemd als tactiek voor cultureel begrip, maar over het algemeen worden vaardigheden en actiegerichte opdrachten niet veel genoemd. Desondanks is het beargumenteren en onderzoek doen wel een kerndoel en dit zou goed passen in het kader van cultureel begrip. Het is echter wel verstandig voor de docent om een vast plan van aanpak te maken bij deze algemene vaardigheden waarin dit gestructureerd gebeurt en dit ontbreekt echter ook vaak bij de docenten. Ook volgens Beneker (2014) kan er nog veel winst geboekt worden wat betreft de actieve

pedagogiek op Nederlandse scholen. De lesstijl wordt ook maar door vier docenten als bepalend genoemd voor het culturele begrip in de klas.

De meeste docenten vertellen veel voor de klas omdat zij het meeste weten over andere culturen of laten video's zien. Dit is zeker handig aangezien de kennisconstructie van de eigen en andere culturen een belangrijke voorwaarde is voor cultureel begrip (SLO, 2008). Maar het is volgens Pauw (2008) ook van belang dat leerlingen een standpunt ontwikkelen door ook te focussen op affectieve doelen, subjectief naar dingen kunnen kijken, zelf overzicht kunnen creëren bij mondiale vraagstukken, kunnen debatteren, omgaan met dilemma's en hun eigen waarden kunnen communiceren en verhelderen. Dit zijn dingen die de docent, bijvoorbeeld door waardeoverdracht, niet voor de leerling kan doen. Zes van de tien docenten laten wel weten dat ze vragen stellen over de stof omdat leerlingen de stof gericht moeten verwerken, maar in bijna geen van de gevallen wordt hier gericht een leeractiviteit of vragen van te voren bij bedacht. In meerdere gevallen blijven leerdoelen rondom video en foto lesactiviteiten vaak ook van beschrijvende aard. Dit is ook vaak het geval met de actualiteiten, maar sommige onderwerpen zijn wel te vergelijken met het onderzoek naar mondiale kwesties. Dit is een leerelement van mondiaal bewustzijn volgens Merryfield. Deze kwesties dienen meerdere antwoorden te hebben, zijn niet direct op te lossen, zijn te bekijken vanuit verschillende perspectieven en zijn vakoverstijgend. Andere leerelementen van mondiaal bewustzijn zijn 1. Kennis van mondiale connecties, dit wordt vaak besproken door de docenten. 2. Vaardigheden in perspective consciousness, dit werd vaak alleen gedaan door verscheidenheid te laten zien, maar niet door echt vanuit een ander perspectief na te denken. 3. Ruimdenkendheid, het herkennen van stereotype beelden, dit wordt door een paar docenten gedaan, maar vaker wordt er te weinig genuanceerd. En 4. Interculturele ervaringen en competenties, hier wordt nauwelijks aandacht aan besteed omdat ofwel andere culturen ver weg zijn, ofwel omdat docenten erg op kennis en mondiale connecties zijn gericht, ofwel omdat uitwisselingen en andere interactieve zaken veel tijd, geld en moeite kosten. Leerlingen krijgen echter bij direct contact met iemand van een andere cultuur eerder het gevoel dat een andere cultuur 'echt' bestaat. Volgens de literatuur (SLO, 2008) blijkt dat leerlingen ook door indirect contact meer cultureel begrip krijgen. Door het geven van persoonlijke ervaringen wordt ook de 'intergroup anxiety' verkleind door te focussen op overeenkomsten en het persoonlijk maken van andere culturen (SLO, 2008). Hier komt personalisatie ook om de hoek kijken, om er voor te zorgen dat er meer gekeken wordt naar het individu, naar verschillen binnen culturen naar diversiteitsbegrip. Drie docenten gaan in op het nuanceren binnen een cultuur en de individu. Er is hier een spanning tussen het geven van aandacht aan de cultuur als een geheel en het individu binnen de cultuur. Volgens Vedder (2004) moet de aandacht tijdens het leerproces verschuiven van kennis over culturen naar kennis over individuen omdat er met globalisering steeds meer diversiteit tussen en binnen culturen ontstaan. Er zijn meerdere culturen en identiteiten bij een enkel persoon mogelijk. Er is een pluralisme en elk individu is uniek (Vedder, 2004. SLO, 2008). Deze visie past ook goed bij het leerelement ruimdenkendheid. Dit betekent dat leerlingen moeten leren om stereotypen te herkennen en dat zij door gesprekken leren dat de werkelijkheid een stuk genuanceerder is (Merryfield, 2008). Dit nuanceren vinden meerdere docenten erg moeilijk omdat het de leerstof een stuk complexer maakt voor de leerlingen en omdat er vaak de tijd niet voor is. Maar de docent moet juist verder inspelen op diversiteit, omdat het lesboek niet ingaat op de nuances en op het vormen van een eigen wereldbeeld (Palings, 2013).

Extra curriculaire activiteiten

Het ontwikkelingsmodel van Kohlberg bevestigt het idee van de docenten dat uitwisselingsprogramma's in de onderbouw lastig zijn. Er wordt gezegd dat de leerlingen in de onderbouw zich nog vooral aanpassen aan de norm van de peergroup of de docent en dat er nog niet veel mogelijkheden zijn om leerlingen een eigen wereldbeeld mee te geven, de leerlingen zitten nog in de conventionele fase (Morgan, 2011). Een sterke eendaagse excursie is de positieve ervaring met de Moskee: Deze excursie speelt in op de cognitieve dissonantie reductie theorie: als men de eerste ervaring met een andere groep mensen tot een positieve ervaring maakt, zal men ook de houding

tegenover hen positief maken omdat gedrag en houding congruent aan elkaar moeten zijn (Brewer, 2003). Ook het feit dat twee docenten hun leerlingen echt veel in koppels laat werken tijdens de excursie is positief. Volgens Schuitema moeten leerlingen zich namelijk niet gaan zien als onderdeel van een groep zoals bij de social identity theorie, maar moet gekeken worden naar het de-categorisatiemodel: interculturele contacten verkleinen het denken in sociale categorieën als er meer persoonlijke interactie is. Ondanks dit, zijn de meeste excursies, eendaags ofwel meerdaags, met name gericht op de statische cultuur in plaats van de levende cultuur.

5. Conclusie & reflectie

5.1 Conclusie

Om antwoord te geven op de hoofdvraag ‘Wat voor rol schrijven aardrijkskundedocenten zichzelf toe wat betreft het stimuleren van cultureel begrip bij leerlingen in de aardrijkskundeles?’ is gekeken naar de visie van de docenten op cultureel begrip, welke factoren zij als bepalend zien voor het stimuleren van cultureel begrip, de leerdoelen van de docenten, welke leerstof zij behandelen, en hoe zij dit behandelen.

Deelvraag 1, ‘welke opvattingen over en kennis van cultureel begrip hebben aardrijkskundedocenten?’, gaat in op de visie van de docent op het aardrijkskundeonderwijs en de plaats van cultureel begrip hierin. De eerste vraag die hierbij gesteld dient te worden is: Hoe belangrijk vinden docenten het stimuleren van cultureel begrip? De literatuur gaat al jaren in op begrippen als ‘othering’ en ‘wij versus zij’ denken en het omgaan met andere culturen wordt als een steeds groter belang gezien in een globaliserende wereld waarin mensen van verschillende culturen elkaar steeds meer zullen treffen (Schuitema, 2011. Massey, 1995). Uit dit onderzoek blijkt dat de geïnterviewde docenten cultureel begrip over het algemeen niet als belangrijk focuspunt zien van het vak aardrijkskunde. Bij het benoemen van cultureel begrip zien veel docenten globalisering en de multiculturele samenleving als aanleiding voor cultureel begrip. Wederzijdse verdraagzaamheid, zoals Méras cultureel begrip ook definieerde) en respect wordt zeer vaak hierbij benoemd. Bijna geen van de docenten benoemt uit zichzelf cultureel begrip bij hun visie op aardrijkskunde. Dit komt omdat veel docenten geen culturele problemen zien tussen leerlingen in de klas omdat leerlingen met een andere cultuur in de klas door andere leerlingen veel meer als een individu en gelijke gezien worden dan bij een groep mensen met een andere cultuur die leerlingen niet kennen en die ver weg wonen (Leeman & Ledoux, 2003). De docenten op ‘witte’ scholen bemerken echter wel stigmatiserende uitspraken van hun leerlingen tegenover groepen mensen die zij niet kennen. “Onbekend maakt onbemind”. Dit bevestigt het de-categorisatiemodel. Pas na de focus op cultureel begrip gelegd te hebben gaven docenten aan wat zij verstaan onder cultureel begrip. Daarbij wordt cultureel begrip in bijna alle gevallen verbonden met objectieve feitenkennis, waarbij men er vanuit gaat dat kennis van culturen automatisch leidt tot meer begrip voor andere culturen. Hierbij wordt vergeten dat de communicatie met andere culturen en de communicatie van kenmerken en het leven van mensen uit andere culturen niet gelijk hoeft te staan aan cultureel begrip (Morin, 1999). Waarde overdracht is nog geen waarde verheldering (Pauw, 2009). Er zijn ook enkele docenten die houdingen en waarderingen expres vermijden. Twee van de docenten die zich niet willen richten op de houdingen van leerlingen, vatten een focus op de houding van leerlingen op als het moeten vinden van andere culturen. Dit staat tegenover de doelstelling van de IBO waarbij de houding van cultureel begrip staat voor het respect hebben voor andere culturen en hier open voor staan (Singh & Jing, 2013). Het grote deel van de docenten behandelt een cultuur ook als een groep, dit wordt ‘culturalisme’ genoemd (Leeman & Ledoux, 2003). Drie docenten, waaronder de twee IB docenten, gaven aan dat zij leerlingen niet graag als een onderdeel van een grote groep en als schoolvoorbeeld behandelen. Deze docenten gaan uit van pluralisme en een verscheidenheid aan normen en waarden binnen een cultuur waarbij er geen universele waarden en normen hoeven te zijn (Vedder, 2004). Er waren Slechts vier docenten die in de buurt kwamen bij de definitie van cultureel begrip van Lawthong (2003) en van Hanvey (1976) met zijn ‘perspective consciousness’. Twee docenten gaven aan dat leerlingen moeten leren om niet overal direct een mening over te hebben en niet kort door de bocht moeten redeneren en twee docenten gaven aan in te gaan op het zich verplaatsen in de keuzes die andere mensen moeten maken. Wat duidelijk opvalt is dat geen van de docenten ook de opgedane kennis en houdingen om laten zetten in actie zoals Hett dit bij de GMS aanstipt.

Ondanks dat de meeste docenten niet specifiek aandacht besteden aan cultureel begrip, kunnen de docenten wel aangeven bij welke onderwerpen cultureel begrip naar voren komt en welke

leerdoelen zij hier bij belangrijk vinden. Deelvraag 3, 'Welke affectieve en cognitieve leerdoelen stellen aardrijkskundedocenten als zij cultureel begrip willen stimuleren?', en deelvraag 4, 'welke aardrijkskundige begrippen, principes en theorieën gebruiken aardrijkskundedocenten ter bevordering van cultureel begrip?', worden zo toch beantwoord. Bijna alle docenten noemen kennisvergaring van verschillende culturen, waarbij vaak de kenmerken van culturen en godsdiensten worden besproken, als een belangrijk leerdoel bij cultureel begrip. Maar ook het leren van diepere kennis rondom culturele zaken wordt door de helft van de aardrijkskundedocenten behandeld. Hierbij staan oorzaak-gevolg relaties, verbanden en systemen centraal. Aardrijkskunde is volgens de docenten vooral van belang bij het verklaren van culturele verschillen en problemen. De houding al leerdoel wordt slechts door drie docenten benoemd. Het zakken van de weerstand werd weer gepoogd te bereiken door kennis te geven. Een andere docent wilde leerlingen laten zien dat iedereen anders naar zaken kijkt en dit anders ervaart. De kennis over culturen is wel een vereiste voor het verkrijgen van cultureel begrip, maar zonder bewustzijn en inzicht in de ervaringen van andere mensen, kan men geen zingeving geven aan de objectieve inhoud (Merryfield, 2008). De twee docenten op de IB scholen geven juist meer aandacht aan vaardigheden als beargumenteren, kritisch denken en communicatie. Dit doen zij vanuit de constructivistische pedagogiek op de IB scholen, waarbij zij al uitgaan van een brede kennisbasis en voorkennis van hun leerlingen (Hayden & Wong, 1997). Naast wat er wél besproken wordt in de aardrijkskunde les, is het ook van belang wat er niet besproken wordt. Meerdere docenten laten namelijk complexe culturele vraagstukken die gevoelig liggen liever achterwege omdat leerlingen hier heftig op kunnen reageren of omdat er te veel nuances en haken en ogen aan een kwestie zitten waardoor de te leren stof onoverzichtelijk wordt voor leerlingen. Hierdoor worden complexe vraagstukken, die volgens Merryfield (2008) juist van belang zijn voor mondiaal bewustzijn en cultureel begrip, en diversiteit, een onderdeel van de vier kernconcepten van Taylor (2008), vaak achterwege gelaten. Er is dus onder de docenten een verschil in opvatting over de rol van aardrijkskunde bij cultureel begrip. Er is een opvatting waarbij aardrijkskunde belangrijk is voor meningsvorming en wereldbeelden, een opvatting waarbij maatschappijleer zich bezig moet houden met meningsvorming, een opvatting waarbij aardrijkskunde belangrijk is voor het begrijpen van verschillen in culturen met betrekking tot de context waarin zij zijn ontstaan of nog bestaan en een opvatting waarbij aardrijkskunde alleen informatie moet geven over de verschillen tussen culturen.

Deelvraag 5 gaat vervolgens in op de manier waarop docenten de bovenstaande leerdoelen proberen te bereiken. De deelvraag luidt: Wat voor leeractiviteiten gebruiken of ontwerpen docenten binnen of buiten het leslokaal ter bevordering van cultureel begrip bij leerlingen? Op de extra curriculaire activiteiten na, worden er nauwelijks specifieke leeractiviteiten besteed aan cultureel begrip. Het bevorderen van cultureel begrip is met name iets wat verwacht wordt als bijkomende resultante bij lesactiviteiten en stukken tekst in het lesboek waarin andere culturen voorkomen. Opvallend was dat de meest gebruikte lesactiviteit bij alle docenten, op de twee IB docenten na, kennisoverdracht via een gesproken of gelezen verhaal was. De interactionele benadering, die door Hanson (2002) al belangrijk geacht wordt bij cultureel begrip, waarbij gezamenlijke kennisconstructie en veel interactie is, komt zo minder aan de orde. Ook personalisatie wordt veel gebruikt door de docent. Docenten op 'witte' scholen doen dit vaker door middel van video of verhaal en docenten op gemengde scholen doen dit vaker door middel van de ervaringen van leerlingen. Toch worden de ervaringen van leerlingen niet heel vaak besproken omdat meerdere docenten aangeven dat leerlingen niet graag anders willen zijn en omdat leerlingen vaak weinig ervaringen hebben met andere culturen. Het bespreken van ervaringen van leerlingen vinden een paar docenten echter wel belangrijk omdat leerlingen dan meer gemotiveerd raken en zien dat deze zaken zich in de echte wereld afspelen. Om dat er vaak geen ervaringen van individuen besproken worden, worden culturen in de meeste gevallen als een homogene groep besproken waarbij geen individuele verschillen naar voren komen binnen de groep. Dit kan uiteraard generalisatie in de hand werken. Bijna geen van de docenten bespreekt ook de overeenkomsten tussen mensen van verschillende culturen (alleen een IB docente). Door alleen te focussen op de verschillen tussen

leerlingen kan de 'intergroup anxiety' vergroot worden (SLO, 2008), dit kan juist verminderd worden door personalisatie. Een andere manier van personalisatie die door drie docenten positief gewaardeerd wordt is het stellen van hypothetische situaties zodat de leerlingen zich in de situatie van een ander kunnen inleven. In principe wisselen leerlingen hier van perspectief. Een activiteit waarbij leerlingen via personalisatie een grotere waarde zien in het begrijpen van een andere cultuur en waarbij leerlingen zien dat deze culturele verschillen 'echt' zijn, zijn de uitwisselingsprojecten. Een nadeel hiervan is dat uitwisselingsprojecten bijna alleen in de bovenbouw plaatsvinden. Leerlingen zijn in de onderbouw volgens meerdere docenten namelijk nog niet toe aan het vormen van een eigen mening en het waarderen van waarden en normen die buiten de peergroup vallen (zij zitten nog in de conventionele ontwikkelingsfase), daarnaast spreken de leerlingen volgens meerdere docenten de taal nog niet goed genoeg en doen uitwisselingsprojecten ook een beroep op de verantwoordelijkheid en zelfstandigheid van leerlingen. Een ander nadeel is dat veel excursies en uitwisselingen te veel gericht zijn op de statische cultuur, de normen en waarden en een echt gesprek tussen twee individuen van een andere cultuur wordt vaak niet begeleid vanuit de organisatie.

De laatste deelvraag die besproken dient te worden is deelvraag 2: 'welke factoren helpen docenten cultureel begrip te behandelen en welke factoren belemmeren dit?'. Deze deelvraag geeft een inzicht in de mogelijkheden die de docenten zich toeschrijven om cultureel begrip te stimuleren. De belangrijkste factor die docenten van invloed vinden op het stimuleren van cultureel begrip in hun les, zijn de ouders. Dit heeft te maken met het 'primacy-effect', waarbij het eerste wat een persoon leert, vaak dus beïnvloedt door de ouders, bepalend is voor het oordeel van diegene over anderen. Dit eerste oordeel is vaak erg weerbarstig en moeilijk om te vormen (Mok, 1999). Een hele opvallende uitkomst van het onderzoek is dat veel docenten op 'witte' scholen aangeven dat ze het ook een voordeel vinden om les te geven in een homogene autochtone klas omdat culturele kwesties gemakkelijker besproken kunnen worden. De docenten van de gemengde scholen geven aan dat ze het inderdaad af en toe moeilijk vinden om bepaalde dingen te bespreken, maar vinden over het algemeen de schoolcultuur een erg positieve bijdrage leveren aan de sfeer in de klas en zien geen problemen in de klas of op school. Orde en veiligheid zijn volgens de docenten die over de schoolcultuur beginnen twee sleutelbegrippen. De schoolcultuur en organisatie wordt door de IB docenten ook genoemd als reden voor een groter cultureel begrip van leerlingen en het minder te hoeven focussen hierop met specifieke leeractiviteiten. Leerlingen op IB scholen hebben volgens deze docenten cultureel begrip met elke opdracht in het onderwijs al meegekregen, het is niet per se een zaak van aardrijkskunde. Een andere beperkende factor die veelgenoemd is bij docenten op 'witte' scholen is het ontbreken van ervaringen van leerlingen met andere culturen waardoor leerlingen volgens hen minder gemotiveerd zijn om inzicht en begrip te krijgen voor andere culturen, maar zij vinden dit niet een onoverkoombaar probleem. Vaak kan dit naar hun mening dus overkomen worden door video's te kijken en veel te vertellen over andere culturen. Ook vakanties van leerlingen worden door meerdere docenten als een belangrijke informatiebron gezien over andere culturen. Schwindt (2003) is het hier niet mee eens: met alleen tekstbronnen of verhalen uit de tweede hand creëert men enkel een pseudo-begrip zoals een toerist een land gezien denkt te hebben vanuit de tour bus. Uit de verhalen van de docenten op Nederlandse scholen blijkt dat de grote aandacht voor kennis van culturen op Nederlandse scholen dus vooral ligt in het ontbreken van voorkennis van en ervaring met andere culturen bij een groot deel van de leerlingen. De docenten op de IB scholen hebben hier volgens de Nederlandse docenten een voordeel in doordat veel van de leerlingen op IB scholen al veel gereisd hebben of in het buitenland gewoond hebben en een hoger opleidingsniveau volgen op IB scholen. Uit de literatuur blijkt echter dat Third Culture Kids, die meer op IB scholen te zitten, echter niet per se hogere scores behalen op mondiaal bewustzijn dan niet-TCK's (van Dis, 2014). Dit komt overeen met het feit dat de IB docenten niet spreken over de ervaring van hun leerlingen als positieve invloed op het culturele begrip, maar alleen spraken over de schoolcultuur en organisatie die leerlingen al van jongs af aan gevormd hebben.

De algemene conclusie is dat de meeste docenten de focus bij cultureel begrip hebben liggen op kennis. Enerzijds omdat veel Nederlandse leerlingen een minder brede kennisbasis hebben op dit vlak dan leerlingen op een IB school en docenten vaak hierdoor niet toekomen aan een interactionele en op houding en actie gerichte benadering. Anderzijds omdat een aantal docenten er vanuit gaan dat kennis automatisch leidt tot waardering. De kennis van andere culturen wordt vooral besproken in het kader van culturalisme, waarbij de cultuur als een geheel wordt gezien. Meerdere docenten vinden lastig om te nuanceren vanwege het leerniveau van de leerlingen en de behapbaarheid van de leerstof. Een gevaar hierbij is dat er bij leerlingen alsnog een beeld vormen van een cultuur als een andere groep ver weg, waarin de individu vergeten wordt. Ik pleit daarom voor meer aandacht voor diversiteitsbegrip in plaats van cultureel begrip. Dit is echter moeilijker te realiseren op Nederlandse scholen omdat deze diversiteit vaak niet te vinden is op veel Nederlandse scholen en omdat sommige docenten moeite hebben met de complexe en vaak gevoelige onderwerpen. Daarom wordt er vaak over culturen geleerd in plaats van met culturen. Regelmatig contact en het behandelen van complexe vraagstukken vanuit meerdere perspectieven zijn echter juist belangrijke voorwaarden voor cultureel begrip.

5.2 Discussie en aanbevelingen

De uitkomsten van dit onderzoek bieden een kader voor specifiekere vervolgonderzoek naar de oorzaken voor minder cultureel begrip bij leerlingen op Nederlandse middelbare scholen. Mogelijke oorzaken voor het lagere culturele begrip van leerlingen op Nederlandse middelbare scholen kunnen zowel gezocht worden bij de contextuele factoren waarvan docenten denken dat die een rol spelen bij het onderwijs op Nederlandse scholen rondom cultureel begrip als bij de opvattingen van de docent zelf aangaande cultureel begrip en de uitvoering hiervan in de lespraktijk. Mogelijke oorzaken voor minder cultureel begrip bij leerlingen zouden kunnen zijn: Het ontbreken van dagelijkse interculturele contacten thuis en op school, het primacy effect waarbij ouders een grote invloed hebben op het wereldbeeld van de leerlingen, een focus van de docent op waarde overdracht in plaats van waarde verheldering, te veel eenrichtingsverkeer van de docent richting de leerlingen in plaats van interactie en gezamenlijke kennisvorming, het feit dat leerlingen vaak niet anders willen zijn dan de rest van de groep, het feit dat docenten soms bang kunnen zijn voor heftige reacties van leerlingen, en het feit dat (docenten denken dat?) leerlingen te weinig voorkennis en ervaringen hebben zodat leerlingen niet snel toekomen aan hogere denkorden en andere leerdoelen als vaardigheden en houdingen. Dit zijn allen zaken waarnaar vervolgonderzoek gedaan kan worden.

Een zeer interessant onderwerp voor vervolgonderzoek dat extra aandacht behoeft, is de spanning tussen het algemene en het bijzondere. Het culturalisme en de diversiteit. In hoeverre dient het lesboek en de docent duidelijk te maken dat er binnen culturen ook veel verscheidenheid te vinden is? Aan de ene kant dient culturalisme vermeden te worden, maar aan de andere kant kunnen er ook niet teveel uitzonderingen gegeven worden op een cultureel onderwerp omdat de stof anders niet meer behapbaar en duidelijk is voor de leerlingen. Is dit de taak van het lesboek, om hier rekening mee te houden of is dit de taak van de docent? En als het de taak is van de docent, lijkt het mij verstandig om vanuit de overheid bepaalde richtlijnen hiervoor te ontwikkelen in het curriculum ofwel enkele tips in de docentenhandleiding van het lesboek te plaatsen om duidelijk te maken hoe men om dient te gaan met culturele verscheidenheid. In hoeverre dient diversiteitsbegrip besproken te worden in plaats van cultureel begrip? Wij mensen denken graag in hokjes om dingen overzichtelijk te houden, maar dit hokjesdenken zorgt ook voor stereotypen.

Voor verder onderzoek raad ik ook aan om onderzoek te doen naar de manier waarop een schoolorganisatie cultureel begrip in de gehele school stimuleert. Uit onderzoek van van Dis (2014) blijkt namelijk ook dat de leerlingen op IB scholen die aardrijkskunde in hun vakkenpakket hebben niet meer cultureel begrip hebben dan de andere leerlingen op de school. Ook in de interviews geven bijna alle docenten aan dat zij niet vinden dat ze veel invloed uitoefenen op het culturele begrip van de leerlingen. Redenen voor een bevorderd cultureel begrip worden door de docenten vaak gezocht

in de schoolcultuur en organisatie waarbij orde, respect en veiligheid vooropstaan. Er zou hierbij een vergelijkend onderzoek gedaan kunnen worden naar scholen met een duidelijke en geoperationaliseerde onderwijsvisie gericht op bijvoorbeeld samenwerken en cultureel begrip en scholen zonder. Op beiden scholen kan via de GMS getest worden hoe het er voor staat met het culturele begrip van de leerlingen.

Om af te sluiten zou ik ook nog een kanttekening willen plaatsen bij de importantie van het onderwerp cultureel begrip. Uit dit onderzoek blijkt dat veel docenten aan geven een vol curriculum te hebben en dat cultureel begrip daarbij geen speciale focus kan of hoeft te krijgen. In hoeverre is dus dit culturele begrip van belang? Veel docenten zien namelijk geen problemen in het culturele begrip van hun leerlingen. Daarom lijkt het mij verstandig om (middels een onderzoek) docenten meer inzicht te geven in het culturele begrip van hun leerlingen door de leerlingen bijvoorbeeld meerdere stellingen te laten beantwoorden of een kort lesprogramma te ontwikkelen. Hierbij is het interessant om de importantie van cultureel begrip volgens de docent te meten voor en na het lezen van de antwoorden van zijn of haar leerlingen. Hier op aansluitend is het ook verstandig om een literatuuronderzoek te doen naar de importantie van cultureel begrip in verhouding tot andere onderwerpen uit het aardrijkskundecurriculum. Cultureel begrip lijkt mij van groot belang aangezien er in de wereld nog genoeg onbegrip jegens andere culturen en geloven te bespeuren is en aangezien mensen in een globaliserende wereld steeds meer met elkaar in contact komen. Maar hoe staat dit in verhouding tot onderwerpen als 'natuurrampen', 'economische globalisering' en 'stedelijke problemen'? En hoe denken aardrijkskundedocenten hier zelf over? Omdat meerdere docenten cultureel begrip als een doorlopend thema in het (aardrijkskunde)onderwijs zien, weinig tijd hebben, het lesboek volgen, het een lastig complex onderwerp vinden, ofwel onderdelen van cultureel begrip eerder bij maatschappijleer vinden passen, is dit onderzoek minder gericht geraakt op de verschillende specifieke leeractiviteiten omtrent cultureel begrip. Om meer aandacht te besteden aan de best practices en docenten meer aanknopingspunten te geven voor specifieke lesactiviteiten omtrent cultureel begrip, lijkt het mij daarbij ook verstandig om op basis van theorie en IBO praktijken verschillende lesactiviteiten omtrent cultureel begrip te testen in een vergelijkend onderzoek met een experimentele groep en een controlegroep.

5.3 Reflectie

Naar aanleiding van onderzoek van Beneker (2013 en 2014) is gekozen om een onderzoek te doen naar het culturele begrip van leerlingen op Nederlandse middelbare scholen. Omdat in dit onderzoek veel aandacht besteed wordt aan de invloed van het aardrijkskundeonderwijs in het leslokaal op het culturele begrip van leerlingen, leek het mij ook interessant om te kijken naar andere factoren die invloed kunnen hebben op het culturele begrip van leerlingen. Factoren als de docent zelf, zijn mening en de uitwerking hier van op de activiteiten en didactiek in de les omtrent cultureel begrip. Maar ook de culturele omgeving van leerlingen en hun ouders en de schoolorganisatie. Waar Beneker en anderen keken naar de verschillen in mondiaal bewustzijn en cultureel begrip, de gevolgen, wilde ik kijken naar de oorzaken. De belangrijkste oorzaak zocht ik, op basis van de literatuur, in een verschil in de culturele omgeving van leerlingen. Om de invloed van de culturele omgeving te kunnen testen, was de eerste onderzoeksopzet gericht op het vaststellen van het belang van excursies en uitwisselingsprojecten, waarin veel interculturele contacten gemaakt worden, op het culturele begrip van leerlingen. Na enige overwegingen is besloten hier van af te zien omdat er teveel factoren van invloed zijn op het culturele begrip van leerlingen, waardoor het effect van een excursie of uitwisseling ook verstoord kan worden door andere factoren. Daarom is de focus van het onderzoek verschoven naar de mening van de docent over hoe cultureel begrip gestimuleerd wordt, waaronder ook de importantie van de culturele omgeving naar voren kan komen. De mening van de docent was een onderdeel van cultureel begrip dat nog niet vaak meegenomen is in onderzoek en de mening van de docent zorgt voor het grootste deel voor wat er gebeurt in de aardrijkskundelessen en geeft wellicht inzicht in de rol van de culturele omgeving voor cultureel begrip.

In eerste instantie werd tijdens het onderzoek de focus te veel gelegd op alle factoren die invloed konden hebben op het culturele begrip en verdween het perspectief van de docent teveel naar de achtergrond. Dit onderzoek is namelijk niet bedoeld om alle factoren die van invloed zijn op cultureel begrip vast te stellen, maar juist om de mening van de docent te achterhalen aangaande cultureel begrip en de consequenties hiervan voor het aardrijkskundeonderwijs dat zij onderrichten met betrekking tot cultuur. Nu bleek tijdens het onderzoek dat veel docenten niet expliciet lesactiviteiten ontwerpen t.b.v. cultureel begrip, maar cultureel begrip meer zagen als een doorlopend globaal thema in het gehele (aardrijkskunde)onderwijs. Daardoor kwamen de consequenties, de leeractiviteiten en didactiek, minder sterk naar voren in de gesprekken en is er minder inzicht in wat de docenten (kunnen) doen t.b.v. cultureel begrip en is het onderzoek meer gericht op wat de docenten denken t.b.v. cultureel begrip. Deze veranderde focus van het onderzoek kwam echter pas aan het licht tijdens het analyseren van de interviews. Daardoor zijn de resultaten bij deelvraag 5, welke leeractiviteiten gebruiken docenten, vrij algemeen gebleven en zijn hadden achteraf de interviews bij deelvraag 1 en 3, de visie en de leerdoelen bij cultureel begrip, veel meer de diepte in mogen gaan. Hierbij hadden de componenten van mondiaal bewustzijn volgens Hanvey, de componenten van cultureel begrip volgens Merryfield en Hett, de componenten van de GMS en de WMS een voor een besproken mogen worden. Of had bijvoorbeeld dieper ingegaan mogen worden op waarom de docenten niet heel vele specifieke lesactiviteiten ontwerpen, of zij vonden dat dit moet veranderen en hoe zij dit idealiter zien.

Het sterke punt van het onderzoek lag vooral in het feit dat het onderzoek goed de verschillende meningen van de docenten toonde doordat er kwalitatieve semigestructureerde interviews gehouden zijn. Dit gaf de docent de mogelijkheid om goed zijn mening, zonder invloed van andere aanwezigen, te kunnen geven en dit gaf de onderzoeker de mogelijkheid om door te kunnen vragen over interessante nieuwe onderwerpen die tijdens het interview aan het licht kwamen en waarop van tevoren niet geanticipeerd was. Hierdoor is een heel breed aanbod aan onderwerpen naar voren gekomen bij de resultaten. Dit had echter ook als gevolg dat het onderzoek eerder een veelheid aan ideeën toont, en minder goed en exact toont hoe groot de consensus is over de benoemde ideeën. Niet elke docent heeft namelijk alle onderwerpen in zijn verhaal even gedetailleerd besproken en het was moeilijk om bij elk onderwerp een exacte verdeling van de meningen te tonen wegens de velen nuances in de verhalen van de docenten. Aldus weer de vraag, net als in de conclusie en de discussie: in hoeverre dient men alle nuances te tonen en in hoeverre mag men generaliseren bij een complex en kwalitatief onderwerp?

In bijlage 7.5 zijn alle aanpassingen te vinden die gemaakt zijn na de eerste beoordeling.

6. Literatuurlijst

- Abdullahi, S.A. (2010) *Chapter 2. Rethinking Global Education in the Twenty-first Century*. In: Zajda, J. (2010) *Global pedagogies: Schooling for the future, Globalisation, Comparative Education and Policy Research*. New York: Springer Science+Business Media B.V.
- Akker, van den, J., & Thijs, A. (2009) *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Beneker, T., Dis, H. van, Middelkoop, D. van (2014) *World-mindedness of students and their geography education at international (IB-DP) and regular schools in the Netherlands*. Utrecht: Utrecht University.
- Beneker, T., Tani, S., Uphues, R. & Vaart, R. van der (2013) *Young people's world-mindedness and the global dimension in their geography education: a comparative study of upper secondary school students' ideas in Finland, Germany and the Netherlands*. London: Routledge.
- Berg, G. van den (2009) *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Blanchet Garneau, A., Pepin, J. (2015) *Cultural Competence: A Constructivist Definition*. *Journal of Transcultural Nursing*, Vol. 26 (1) p.9-15.
- Boulding, K. (1956) *The image: knowledge in life and society*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Brislin, R., Yoshida, T. (1994) *Improving intercultural interactions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Bron, J. (2006) *Een basis voor burgerschap. Inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Bronneman-Helmers, R., Zeijl, E. (2008) *Burgerschapsvorming in het onderwijs*. In: Schnabel, P., Bijl, R., Hart, J. de (2008) *Betrekkelijke betrokkenheid. Studies in sociale cohesie. Sociaal en cultureel rapport 2008*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Bryman, A. (2008) *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Canales, M.K. (2000) *Othering: Towards an Understanding of Difference*. *Advances in Nursing Science*, Vol. 22 (4) : pp. 16-31.
- College voor Examens (2014) *Examenprogramma aardrijkskunde, vmbo*. Online <https://www.examenblad.nl/examenstof/aardrijkskunde-vmbo-3/2015/f=/examenprogramma_vmbo_aardrijkskunde_vanaf_2014_2015.pdf> Geraadpleegd op 19 mei 2015.
- Dis, H. van (2014) *World-mindedness of international baccalaureate diploma programme (IBDP) students*. Masterthesis for Geo-communication, department of Social Geography & Planning: Utrecht University.

- Ellis, P. (2006) *What does it mean to be internationally minded in a non-international school?* In: IBAEM regional conference for the educational leadership teams of authorized and candidate schools. Online
<<http://www.ibo.org/ibaem/conferences/documents/Whatdoesitmeantobeinternationally-minded-PELLis.pdf>> Geraadpleegd op 13 oktober 2011.
- Evers, J. (2011) *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Goudappel, P. (2012) *De Ghana excursie van de Hogeschool Rotterdam onderzocht*. Masterscriptie Geo-communicatie: Universiteit Utrecht.
- Grever, M. & Boxtel, C. van (2014) *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Hilversum: Uitgeverij Verloren.
- Gunesch, K (2004) *Education for cosmopolitanism: cosmopolitanism as a personal cultural identity model for and within international education*. In: Journal of Research in International Education, Vol. 3 (3): pp. 251-275.
- Haijen, J. (2006) *“Wij versus Zij” Hoe intercultureel zijn nieuwe aardrijkskundemethodes in het basisonderwijs?* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Hanson, M. (2002) *Klassengesprekken. Een interactieve benadering van onderwijs in multiculturele klassen*. Utrecht: De Graaff.
- Hanvey, R. (1976) *An attainable global perspective*. Denver, CO: Center for War/Peace Studies. Online
<http://www.globaled.org/An_Att_Glob_Persp_04_11_29.pdf> Geraadpleegd op 14 januari, 2015.
- Hayden, M.C. & Wong, C.S.D. (1997) The international Baccalaureate: International education and cultural preservation. Educational Studies. Vol 23 (3): pp. 349-362.
- Hett, E.J. (1993) *The development of an instrument to measure global-mindedness*. San Diego: UMI Dissertation Service, University of San Diego.
- Hofstede, G. (2005) *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.
- Hogeling, L. (n.d.) *Werken aan beter burgerschapsonderwijs*. Online <<http://kaleidosresearch.nl/research/werken-aan-beter-burgerschapsonderwijs/>> Geraadpleegd op 20 april 2016.
- Hopkins, P.E. (2010) *Young people, place and identity*. London: Routledge.
- Huntington, S.P. (1993) *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Penguin Books.
- IBO (2013) *What is an IB-education?* Wales, Cardiff: International Baccalaureate Organisation.
- IGU UGI (1992) *International Charter on Geographical Education*. Washington: International Geographical Union, Commission Geographical Education.

- Lawthong, N. (2003) *A development of the global-mindedness scale in Thai socio-cultural context*. Journal of Institutional Research in South East Asia. Vol. 1 (2): pp. 57-70.
- Leeman, Y., Ledoux, G. (2003) *Intercultural Education in Dutch Schools*. Curriculum Inquiry. Vol 33 (4): pp. 385-399.
- Leijenhorst, G. (1986) *Notitie intercultureel onderwijs 1985*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Lineham, R. (2013) *Is the International Baccalaureate Diploma Programme effective at delivering the International Baccalaureate mission statement?* In: Journal of Research in International Education Vol. 12: pp. 259.
- Lo, D.E. (2001) *Borrowed voices*. Clearing House. Vol. 75 (2): pp. 84-89.
- Lukens, H.T. (1915) *Education through concrete experience: a series of illustrations*. Francis W. Parker School Year Book, vol 4. Chicago: The University of Chicago Press.
- Massey, D. (1995) *'The conceptualization of place'*. In: Massey, D., Jess, P. (1995) *A Place in the World? Places, Cultures and Globalization*. Oxford: The Open University Press.
- Méras, E.A. (1932) *World-Mindedness*. In: The Journal of Higher Education, Vol. 3 (5): pp. 246. Ohio: The Ohio State University Press.
- Merryfield, M., Tin-Yau Lo, J. & Kasai, M. (2008) *Worldmindedness: Taking off the blinders*. In: Journal of Curriculum and Instruction (JoCI) Vol. 2(1): pp. 6.
- Merryfield, M., Wilson, A. (2005) *Social studies and the world*. Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies.
- Mok, I. (1999) *In de ban van het ras. Aardrijkskunde tussen wetenschap en samenleving 1876-1992*. Amsterdam: ASCA Press.
- Morgan, A. (2011) *Morality and Geography Education*. In: Butt, G. (2011) *Geography, Education and the Future*. London: Bloomsbury Publishing.
- Morin, E. (1999) *Seven complex Lessons in Education for the Future*. Paris: UNESCO Publishing.
- NCDO (2008) *Canon voor wereldburgerschap*. Online <www.venstersopdewereld.nl> Geraadpleegd op 13 april 2015.
- NOB (2012) *Tussen de wal en het schip, Uitdagingen bij de overstap van een internationale school naar havo of hbo*. Stichting Nederlands Onderwijs in het Buitenland. Versie November 2012.
- Noordink, H., Rozing, G. (2007) *Concretisering van de kerndoelen Mens en maatschappij, kerndoelen voor onderbouw VO*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling.
- Palings, H. (2011) *Op zoek naar een geografisch wereldbeeld, Een onderzoek naar het beeld van de wereld in vier Nederlandse aardrijkskundemethoden*. Utrecht: Geocommunicatie, Universiteit Utrecht.

- Pauw, I. (2009) *De vormende kant van aardrijkskunde*. In: Berg, G. van den (2009) *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Philips, R.S. (1993) *The language of images in geography*. Progress in Human Geography. Vol 17: pp.180.
- Räsänen, R. (2007) *Intercultural education as education for global responsibility*. In: Kaivola, T. & Melén-Paaso, M. (2007) *Education for global responsibility – Finnish perspectives*. Publications of the Ministry of Education 2007:31. Helsinki: Helsinki University Press.
- Ringnalda-Lels, J. (1985) *Intercultureel onderwijs, waartoe en hoe? Idee'66*, Intercultureel onderwijs, Vol 6 (1): pp. 8-14.
- Sampson, D., Smith, H.P. (1957) *A scale to measure world-minded attitudes*. Journal of Social Psychology. Vol. 45 (2): pp. 99-106.
- Schwindt, E. (2003) *The development of a model for international education with special reference to the role of host country nationals*. In : Journal of research in international education, Vol.2 (1): pp.67-81. London: Sage publications.
- Schuitema, J. & Radstake, H. (2003) Recensie M. Hanson, *Klassengesprekken. Een interactieve benadering van onderwijs in multiculturele klassen*. Pedagogiek, vol. 23 (3): pp. 254-267.
- Schuitema, J. & Veugelers, W. (2011) *Multicultural contacts in education: a case study of an exchange project between different ethnic groups*. Educational Studies. Vol. 37 (1): pp. 101-114.
- Shadid, W.A. (2003) *Grondslagen van Interculturele Communicatie. Studieveld en werkterrein*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Singh, M., Jing, Q. (2013) *21st century international mindedness: An exploratory study of its conceptualisation and assessment*. South Penrith: University of Western Sydney.
- SLO (2008) *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs. Een verkennende literatuurstudie*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling.
- SLO (n.d.) *Burgerschap*. Online <<http://www.slo.nl/primair/themas/burgerschap/>> Geraadpleegd op 10 augustus 2015.
- Standish, A. (2013) *What does geography contribute to global learning?* In: Lambert, D. & Jones, M. (2013) *Debates in Geography Education*. Oxon: Routledge.
- Steenstra, C., Schee, J., van der (2008) *Waar vandaan en waar naar toe? Leerlijnen in het aardrijkskundeonderwijs van basisschool tot eindexamen*. Amsterdam: Landelijk expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Tarrow (1992) Cited in Marshall, H. (2004) *The global education terminology debate: exploring some of the issues*. In: Hayden, M., Levy, J. and Thompson, J. (eds) *The SAGE Handbook of Research in International Education*. London: SAGE, pp. 38-50.
- Taylor, L. (2008) *'Key concepts and medium term planning'*, Teaching Geography. Vol. 33 (2): pp. 50-54.

- Taylor, L. (2011) Key concepts in de aardrijkskundeles, *Geografie juni*, p. 55.
- Thompson, J. (1998) *Towards a model for international education*. In: Hayden, M. and Thompson, J. (eds) *International Education: Principles and Practice*. Oxon: Routledge.
- UNESCO (2014) *Teaching Respect for all*. Parijs: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
- Uphues (2010) *Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung und der Einfluss interkultureller Kontakte*. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) Vol. 33 (1): pp. 7.
- Valcke, Martin (2007). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Vankan, L. (2009) *Hoe geef je aardrijkskundeles?* In: Berg, G. van den (2009) *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Vedder, P. (2004) *Leren in de multiculturele samenleving*. Oratie, Universiteit Leiden.
- Wade, J and Wolanin, N. 2013. *Continuation Study of Student Performance and Engagement in the Middle Years Programme*. Bethesda, MD, USA: International Baccalaureate Organization.
- Wilson, A.H. (1993) *The meaning of international experience for schools*. Connecticut, U.S. : Greenwood Publishing Group.
- Wilterdink, N., Van Heerikhuizen, B. (2003) *Samenlevingen. Eenverkenning van het terrein van de sociologie*. Wolters Noordhoff, Groningen/Houten.
- WRR (2007) *Identificatie met Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

7. Bijlagen

7.1 Brief naar respondenten



Universiteit Utrecht

Onderzoek naar cultureel begrip in de lespraktijk van aardrijkskunde.

Geachte heer, mevrouw

In grote delen van de wereld is een trend gaande waarin de grenzen van tijd en ruimte steeds meer vervagen. Daarom is er steeds meer aandacht voor de juiste voorbereiding van leerlingen op een toekomst in een globaliserende wereld. Tine Beneker, docent aan de Universiteit Utrecht, doet al jaren onderzoek naar mondiaal bewustzijn in het voortgezet onderwijs en in het kader van mijn masterscriptie wil ik, Kimberley Kleijne, hier graag ook een bijdrage aan toevoegen.

Tine Beneker, Hanneke van Dis en anderen hebben reeds geconstateerd dat leerlingen op Nederlandse scholen minder mondiaal bewust zijn dan leerlingen op internationale scholen. Er ontbreekt echter nog onderzoek naar hoe de docenten in de lespraktijk tegenover mondiaal bewustzijn staan. Daarvoor heb ik uw hulp nodig. Ik zou ik heel graag van u willen weten of u iets in de les doet ter stimulering van mondiaal bewustzijn, wat dit is en wat uw mening hierover is.

Met de uitkomsten van dit onderzoek wil ik een kader bieden voor specifiekere vervolgonderzoek naar effectieve en leuke leeractiviteiten en onderzoek naar de oorzaken voor een lager mondiaal bewustzijn bij leerlingen op Nederlandse middelbare scholen.

Dit probeer ik te bereiken door 16 aardrijkskundedocenten te interviewen op verschillende scholen in Noord-Holland met een gemêleerd leerlingenbestand, een voornamelijk autochtoon leerlingenbestand en een school met internationale leerlingen. Ik hoop dat u kunt helpen en een half uur tijd vrij kunt maken voor een gesprek in mei. Mocht u geïnteresseerd zijn, op een ander tijdstip beschikbaar zijn, of aanvullende informatie willen, kunt u mailen naar k.a.m.kleijne@students.uu.nl. Voor het gesprek is geen voorkennis aangaande mondiaal begrip nodig en mocht u informatie willen na het gesprek over dit onderwerp geef ik u deze natuurlijk graag.

Zou u deze mail, indien mogelijk, door kunnen sturen naar alle docenten van de vaksectie aardrijkskunde die lesgeven in de onderbouw? Mocht dit niet mogelijk zijn, zou u hier bericht van kunnen geven?

Met vriendelijke groet,

Kimberley Kleijne

7.2 Vragenlijst individueel expert interview

“Om alle informatie goed te kunnen onthouden, zou ik dit gesprek op mogen nemen? Uiteraard worden er geen namen gebruikt en zal alles vertrouwelijk behandeld worden. Indien nodig laat ik daarvoor graag mijn naam en adres achter”.

Door interviewer in te vullen

Naam :

School :

Geeft les aan klas :

Lesmethode:

Vragen

1. Wat is uw visie op aardrijkskunde?

- > waarom vindt u dat? / hoe bent u tot deze mening gekomen?
- > wat voor invloed oefent de schoolorganisatie uit op uw mening?

“Ik wil het graag met u hebben over cultureel begrip, hoe dit onderwerp behandeld wordt in uw les en wat uw mening daarover is. Het is niet nodig om een expert te zijn op dit gebied, het gaat mij alleen om uw eigen lespraktijk

2. Wat is volgens u CULTUREEL BEGRIP?

- Indien een te afwijkende definitie: “De waardering en het bewustzijn van de waarden en vraagstukken van andere culturen en de communicatie met mensen van een andere nationaliteit of met een andere taal.” // Het inzicht dat anderen een wereldbeeld hebben dat niet per se hetzelfde is als jouw wereldbeeld. // Ruimdenkendheid (het herkennen van stereotypen en exotische vooroordelen) en de acceptatie van verschillende culturen.

3. Hoofdvraag: Hoe draag u bij aan het stimuleren van cultureel begrip in de AK les?

4. Wat voor leeractiviteiten gebruikt u tijdens uw les om cultureel begrip te stimuleren?

- > waarom?
- > kunt u uitwijden over uw meest succesvolle of meest gebruikte leeractiviteit?
- > waarom is deze zo succesvol volgens u?
- > wat is het leerdoel?

> welke aardrijkskundige begrippen, principes of theorieën passen daarbij?

> Volgorde stappen (eigen cultuur/ andere cultuur/ feiten/ affectie etc.)

5. Wat wilt u dat uw leerlingen leren ten aanzien van cultureel begrip, wat zijn de leerdoelen?

- objectieve feiten

- dieper bewustzijn

- affectie

- intercultureel contact

- diversiteit v.s. multiculturaliteit

6. Wordt cultureel begrip ook nog buiten het klaslokaal gestimuleerd tijdens aardrijkskunde?

> hoe?

> welke aardrijkskundige begrippen, principes of theorieën passen daarbij?

7. Welke factoren helpen u om cultureel begrip te stimuleren bij de leerlingen?

(Respondent/Geprompt)

- SLO kerndoelen (standpunt maatschappelijke kwesties + respect, beeld van omgeving en verschijnselen in context plaatsen, overeenkomsten en verschillen in cultuur in NL)

- aardrijkskundige kennis (schaal, plaats, verschillen, context, conflict, bijzondere/algemene)

- schoolorganisatie (expliciet gemaakt in schoolplan, professionele leergemeenschap, open en multiculturele sfeer, steun van ouders).

- samenstelling van leerlingenbestand, omgeving van de school

- buitenschoolse activiteiten

- **lesmethode (aanknopingspunten)**

- digitale lesmaterialen

- tijd voor onderwerpen buiten de kerndoelen om

- eigen opleiding en opvattingen

8. Welke factoren belemmeren het stimuleren van cultureel begrip in uw klas?

9. Hoeveel aandacht vindt u dat cultureel begrip moet krijgen in verhouding tot andere aardrijkskundige onderwerpen? Waarom? (validiteit checken met vraag 1)

10. Denkt u dat uw lessen cultureel begrip bij leerlingen werkelijk stimuleert?

> hoe ziet u dat? / hoe test u dat?

7.3 Onderzoekspopulatie

Benaderde scholen in Noord-Holland

Onderstreepte scholen hebben wel gereageerd

Amsterdam International Community School
Barlaeus Gymnasium
Berger Scholengemeenschap
Beroepsonderwijs Purmerendse Scholengroep
Betrand Russel College Krommenie
Bonhoeffer College
CGS Jan Arentz
Clussius College Alkmaar
Coornhert Lyceum
Duin en Kruidberg Mavo
Goois Lyceum
Gymnasium Felisenum
Hartenlust Mavo BLoemendaal
Ichtus Lyceum
International School Hilversum
J.P. Thijsse
Jan van Egmond Lyceum
Kennemer College
Kennemer College Riemsdijklaan
Lek en Linge College
Meridiaan College
Montessori Scholengemeenschap
Mundus College
Murmellius College Alkmaar
Newton Atlas College

Open Schoolgemeenschap Bijlmer
Over-Y College
Paulus Mavo
Petrus Canisius College Heiloo
Petrus Cansisius College Alkmaar
Petrus Cansisius College Bergen
Pieter Nieuwland
RSG Enkhuizen
Scholengemeenschap Antoni Gaudi
Scholengemeenschap Gerrit Rietveld
Scholengemeenschap Pantha Rhei
Schoter
SG Nelson Mandela
Spinoza Lyceum
St. Michaël College
Tabor College
Trias vmbo
Van der Meij College
Vellesan College
Wellant College Büllerlaan
Wim Gertenbach College
Zaanlands Lyceum
Zuiderlicht College
Zuiderzee College

7.4 Codeboom

Paragraaf	Titel paragraaf	Onderwerp	Meningen
4.1	Visie op cultureel begrip	Visie op cultureel begrip & vaststellen van cultureel begrip	Cultureel begrip benoemd in visie AK, focus op kennis, focus op begrijpen/dieper bewustzijn, focus op vaardigheden, focus op houding, focus op actie, aandacht voor perspectief, aandacht voor verscheidenheid, globalisering/multiculturele samenleving.
		Beeld van cultureel begrip van leerlingen	Geen problemen met cultureel begrip, nauwelijks problemen, wel problemen met cultureel begrip, zorgen over groepsvorming.
4.2	Bevorderende of belemmerende contextfactoren voor cultureel begrip		Diversiteit op school (angst voor discussie, positief van elkaar leren), lesmethode, ontwikkeling kind van belang voor cultureel begrip, schoolvisie/schoolorganisatie, invloed van ouders/ reizen, invloed leerniveau/ontwikkelingsniveau van leerlingen, invloed tijd/ vast curriculum/werkdruk, invloed didactiek en pedagogiek van docent, invloed opleiding docent, er zijn geen/nauwelijks obstakels voor cultureel begrip.
4.3	Waarom cultureel begrip in het aardrijkskunde onderwijs?	Belang van aardrijkskunde	cultureel begrip niet of nauwelijks belangrijk voor aardrijkskunde, Ak erg belangrijk, AK alleen voor kennis over culturen, cultureel begrip op eigen klas betrekken, aandacht voor globalisering, perspectieven bekijken, respect/samenleven, vormend ak onderwijs/wereldburgerschap, kritisch zijn,
		Focus op feitenkennis, diepere structuren en bewustzijn, houding of communicatie	Feitenkennis, diepere structuren/bewustzijn (perspective consciousness), houding, communicatie/vaardigheden.
4.4	De inhoud van het aardrijkskundecurriculum	Onderwerpen	Godsdienst, globalisering, vluchtelingen, arm en rijk.
		Type onderwerpen	Focus op houdingen, hang naar concrete onderwerpen, ontwijken van onderwerpen, onderwerpen voor meerdere interpretaties en discussie open, aandacht voor inzicht in ontstaan culturele gebruiken, oorzaak-gevolg /context, verschillende perspectieven. aandacht voor nuanceren/ verschil binnen culturen / individu
		Vragen	Beschrijvend, ervaringen leerlingen, meningen, begrijpende vragen, niet een antwoord mogelijk, inleven.
		Voorzichtigheid omtrent wat je wel en niet bespreekt	Lokt teveel discussie uit, gevoelig voor leerlingen, te complex, wel bespreken, minder diep op ingaan.

4.5	Gebruikte leeractiviteiten aangaande cultureel begrip	Expliciet nagedacht over activiteiten	geen aparte lesactiviteiten met cultureel begrip als doel, wel veel lesactiviteiten waar cultureel begrip centraal staat, niet bewust nagedacht over cultureel begrip tijdens lesactiviteiten.
		Algemene aanpak wat betreft culturele lesactiviteiten + best practices	Onderwijsleergesprek, film/video/tv, discussie/beargumenteren, actualiseren, afbeeldingen, vertellen over eigen ervaringen, vertellen/voorlezen over culturen, leerlingen vragen laten stellen over situaties, meerdere kanten van het verhaal/perspectief, personaliseren door verhalen/film etc., personaliseren door aandacht voor het verhaal van de leerling, niet aan de LL vragen!, boek centraal, onderzoek/ presentatie, samenwerken/overleg, muziek / tekenen.
		Wat voor activiteiten vinden buiten het leslokaal plaats, hoe voert men het uit, wat zijn de leerdoelen?	met mensen van andere culturen, een op een, in groepen, op bezoek bij een 'expert', veel voor en nabespreking, een daagse excursie, andere/vreemde omgeving staat centraal, uitwisseling, communicatie gericht, geen buitenschoolse activiteiten met cultuur, binnen de school/project.

7.5 Aanpassingen aan scriptie

1. Taal en stijlfouten zijn verbeterd in de gehele scriptie. Ook d/t fouten.
2. Titels van hoofdstukken en paragrafen zijn aangepast.
3. Schrappen van meerdere stukken theorie over de IBO. De stukken over de IBO zijn alleen bewaard als ze een toevoeging zijn aan het onderzoek.
4. Sommige stukken theorie zijn verplaatst naar een ander paragraaf, waar het naar mijn mening eerder in thuis hoort. Irrelevante theorie is verwijderd.
5. Daardoor is er ook een betere afstemming gekomen tussen de hoofdstukken van de theorie, de resultaten, de analyse en de deelvragen. Hiervoor heb ik een grote tabel gemaakt waarin hiervan een overzicht is gegeven.
6. Er is in het paragraaf „de onderzoeksoopzet“ tekst toegevoegd over hoe er gecodeerd is.
7. Vermindering aantal woorden resultaten en analyse met 1/3
8. In het hoofdstuk resultaten is bij elke paragraaf toegevoegd welke theorie er van belang is en hoe de opbouw van de paragraaf verloopt.
9. In het hoofdstuk resultaten zijn alle kaders verwijderd.
10. In het hoofdstuk resultaten zijn irrelevante citaten en tekst verwijderd.
11. In het hoofdstuk resultaten zijn er soms citaten toegevoegd om beter aan te tonen dat de docenten dit écht gezegd hebben en dat ik niet zomaar in het wilde weg klets.
12. Het hoofdstuk analyse is toegevoegd omdat ik duidelijk wilde maken wat de focuspunten zijn per deelvraag.
13. De algemene conclusie is aangepast.
14. Er is in de conclusie en de discussie gelet om respectvol om te gaan met de respondenten.
15. De discussie en reflectie zijn aangepast.
16. In de bijlage is een codeboom te vinden.