

# De leerling als curriculumontwerper

De alledaagse leefomgeving van middelbare scholieren als  
uitgangspunt voor het opstellen van betekenisvol  
aardrijkskundeonderwijs.

Schrijver:

R.L. van de Kuilen

Masterthesis Geografie: Educatie & Communicatie  
Sociale Geografie, Faculteit Geowetenschappen  
Universiteit Utrecht

Afstudeerbegeleider:

Tine Béneker  
Universiteit Utrecht

In samenwerking met:

Comenius College, te Hilversum

Datum:

12 augustus, 2016



**Universiteit Utrecht**





# Samenvatting

De aanleiding voor dit onderzoek is te herleiden uit de discussie over betekenisvol aardrijkskundeonderwijs waarbij docenten de kennis van leerlingen uit hun leefomgeving gebruiken in het ontwerpen van de aardrijkskundelessen. Vooral Britse onderwijskundigen zoals Mary Biddulph, Roger Firth, Simon Catling en Nick Hopwood mengen zich in het debat over nieuwe vormen van curriculumontwerp voor de schoolaardrijkskunde. Dit debat focust zich op het spanningsveld tussen de marginale rol van de leerlingen in het curriculumontwerp enerzijds en de rol van de docent als autoriteit en expert anderzijds. Het onderzoek is relevant vanwege de problematische discrepantie tussen een sterk top-down gereguleerd nationaal curriculum en de mogelijkheid voor docenten om hun lessen vrijer en flexibel in te richten. Ook de recente ontwikkelingen binnen onderwijsvernieuwing in Nederland zoals door het Platform Onderwijs2032 (OnsOnderwijs2032, 2016) en de actuele discussie over welke kenniscomponenten het schoolvak aardrijkskunde omvat dragen bij aan de maatschappelijke relevantie van het onderzoek. Tevens beoogt dit onderzoek de kloof tussen de wetenschappelijke geografie en de schoolaardrijkskunde te verkleinen en verkent het de houding van docenten en leerlingen ten opzichte van de ervaringen van leerlingen over hun leefomgeving en hun inbreng in de lessen. Voor dit onderzoek is de volgende hoofdvraag opgesteld:

*Op welke wijze kan de alledaagse leefomgeving van leerlingen het uitgangspunt zijn voor betekenisvol aardrijkskundeonderwijs op het Comenius College in Hilversum?*

Hedendaags curriculumontwerp in Nederland en Engeland is op een aantal punten verschillend maar in beide landen sterk nationaal gereguleerd. Onderwijsgeograaf Mary Biddulph pleit voor een nieuwe benadering van een *curriculum as process and praxis* (Figuur 2) waarbij de kennis door de kritische leerling in samenwerking met leraren op basis van hun ervaringen met de eigen leefomgeving wordt geconstrueerd. In dit model staat de leraar centraal en kan de docent putten uit aardrijkskundige onderwerpen, eigen keuzes over werkvormen of pedagogiek en de ervaringen van leerlingen met hun leefomgeving om de les vorm te geven. Het gebruik van de ervaringen uit de leefomgeving van jongeren maakt volgens sommige wetenschappers betekenisvol onderwijs mogelijk. De meerwaarde van bepaalde plaatsen in de leefomgeving van jongeren ligt vooral in de mogelijkheid om daar met vrienden te zijn en met hen ervaringen op te doen. Deze ervaringen met de leefomgeving zorgen voor betekenis voor die plek. Docenten zullen dus meer moeten doen dan enkel aardrijkskundige kennis die zij al paraat hebben aan te laten sluiten bij de leefomgeving van de leerlingen. De leerlingen geven in een curriculumontwerp als proces juist proactief input in de les door op basis van hun ervaringen in samenwerking met de docent nieuwe kennis te creëren en een curriculum samen te stellen.

Voor dit onderzoek is gebruikt gemaakt van een Praktische Opdracht om de alledaagse leefomgeving van acht leerlingen uit Hilversum te analyseren en de betekenis van verschillende plaatsen uit deze leefomgeving voor de leerlingen te achterhalen. Er is met dezelfde groep leerlingen een focusgroepgesprek gehouden over de houding van de leerlingen ten opzichte van de inbreng die zij op basis van hun ervaringen uit de persoonlijke leefomgeving in de aardrijkskundeles kunnen hebben. Tenslotte is er met twee docenten gesproken over hoe zij aardrijkskundige kennis op een betekenisvolle wijze aan de leerlingen kunnen aanbieden en hoe zij aankijken tegen de samenwerking met leerlingen om de inhoud van de les vorm te geven.

Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen een select aantal belangrijke plaatsen in hun alledaagse leefomgeving, zoals thuis en school, vooral bezoeken vanwege de een veilig en vertrouwd gevoel, de aanwezigheid van sociale contacten zoals familie of vrienden en de mogelijkheid om van de drukte uit het alledaagse leven te ontluchten. Volgens de leerlingen bieden hun ervaringen met hun alledaagse leefomgeving een aanknopingspunt voor docenten om de kennis uit de aardrijkskundeles betekenisvol aan te bieden, bijvoorbeeld door vergelijkingen te maken tussen de belevingswereld van de leerlingen met een andere plaats, persoon of tijd. De leerlingen zijn echter onzeker en sceptisch over hun vergrote rol in het samenwerkingsverband met de docent om de leerstof te bepalen. Docenten zien hierin meer mogelijkheden, bijvoorbeeld door het stellen van persoonlijke vragen aan de leerlingen en het aansporen van leerlingen om hun leefomgeving beter te observeren. De grote voordelen van deze aanpak zijn onder andere het vergroten van de motivatie van leerlingen om te leren en dat leerlingen de leerstof beter onthouden. Door het scheppen van bepaalde kaders wordt de mate van zeggenschap van leerlingen in het curriculumontwerp gestuurd en wordt praktisch haalbaar en betekenisvol aardrijkskundeonderwijs mogelijk.

# Voorwoord

Voor mijn afstudeeronderzoek van de tweejarige Master Geografie: Educatie & Communicatie aan de Universiteit Utrecht is een scriptie geschreven over de alledaagse leefomgeving van leerlingen als uitgangspunt voor het opstellen van betekenisvol aardrijkskundeonderwijs. De resultaten van dit onderzoek geven inzicht in de houding van twee docenten en acht leerlingen van het Comenius College in Hilversum ten opzichte van het betrekken van de alledaagse leefomgeving in de aardrijkskundelessen door middel van het vergoten van de inbreng van leerlingen bij het ontwerpen van een betekenisvoller aardrijkskundecurriculum. Graag wil ik een aantal personen bedanken die aan het onderzoek hebben meegewerkt. Hun bijdrage wordt enorm gewaardeerd.

Ten eerste wil ik de acht leerlingen uit 4 HAVO van het leerjaar 2015-2016 bedanken voor hun inzet tijdens het maken van de opdracht en het focusgroepgesprek. Mark, Maarten, Pleuni, Tanno, Nelly, Lisa, Tim en Daan: jullie dragen bij aan een wetenschappelijk onderzoek en daarmee ook aan de actuele discussie over jullie houdingen binnen het ontwerpen van aardrijkskundelessen. Bedankt! Ik wil verder mijn stagebegeleider Marjolein de Haan bedanken. Zonder haar was het selecteren van de leerlingen niet mogelijk geweest. Ik bewonder haar vertrouwen in mijn kunnen om met de leerlingen het onderzoek uit te voeren. Zij heeft mij tijdens het gesprek van waardevolle informatie voorzien. Ook ben ik erkentelijk voor de bijdrage van Jan Willem Biekart. Zijn kritische maar oprechte uitspraken in het gesprek hebben aan mijn onderzoek een waardevolle bijdrage geleverd. Ook wil ik mijn afstudeerbegeleider Tine Béneker bedanken voor de nuttige en behulpzame contactmomenten en de feedback die zij gedurende het schrijven van de scriptie heeft gegeven. Tenslotte wil ik degenen bedanken die mij scriptie hebben doorgelezen en hebben geholpen om de puntjes op de i te zetten.

Veel leesplezier,

Rogier van de Kuilen



# Inhoudsopgave

	p.
1. Inleiding	11
Aanleiding	11
Maatschappelijke Relevantie	11
Wetenschappelijke Relevantie	12
Doelstelling	13
2. Theoretisch Kader	14
2.1 Curriculumontwerp van de schoolaardrijkskunde	14
De opbouw van het aardrijkskundecurriculum in Engeland vergeleken met Nederland	14
Curriculumontwerp als proces en de verhoudingen tussen docent, leerling en discipline	15
Kritiek op de geringe aanwezigheid van ervaringen van leerlingen in de les	17
Kennis geconstrueerd uit de ervaringen van leerlingen: een deugd of een zonde?	18
2.2 Ervaringen van leerlingen met de leefomgeving in de aardrijkskundeles	19
Het <i>Young People's Geography Project</i> als praktijkvoorbeeld	19
De mate van zeggenschap van leerlingen op school	19
<i>Student voice</i> en de verschillende gesproken taalstijlen van leerlingen	21
Betrekken van de leefomgeving tijdens aardrijkskunde: wat levert het op?	21
2.3 De opbouw en betekenis van de leefomgeving voor de jongeren	23
Persoonlijke geografieën van de jongeren	23
De relatie tussen de ruimtelijke omgeving en het alledaagse leven van jongeren	24
De betekenis van rondhangen voor de leefomgeving van jongeren	25
Van leefomgeving naar lespraktijk: een terugblik op curriculumontwerp	26
2.4 Theoretische Concepten & Onderzoeksvragen	27
Conceptueel Model	27
Onderzoeksvragen	28
3. Onderzoeksmethoden	29
3.1 Context van de methodologie	29
De onderzoekspopulatie en selectieprocedure	29
De alledaagse leefomgeving in tijd en ruimte	30
3.2 Methoden & Verantwoording	31
Integratie tussen onderzoek en onderwijs: de Praktische Opdracht	31

Foto's van jongeren als middel om hun leefomgeving te onderzoeken	34
Focusgroepgesprekken: definitie, voor- en nadelen en praktische uitvoering	35
Advies en aandachtspunten voor onderzoek met jongeren	38
<b>4. De alledaagse leefomgeving van acht Hilversumse middelbare scholieren</b>	<b>39</b>
4.1 Plaatsen in de leefomgeving van jongeren: een overzicht	39
4.2 De School	41
De school als een plaats voor leeractiviteiten en ontspanning	41
De betekenis en de meerwaarde van school	42
4.3 Thuis	44
Een thuis als toevluchtsoord en plaats voor leeractiviteiten	44
Thuis: een vertrouwde en veilige plaats voor ontspanning en familie	44
4.4 Hangplaatsen	45
Hangplaatsen en de activiteiten van jongeren	45
De betekenis van hangplaatsen voor jongeren	46
4.5 De plaatsen voor sport, hobby's en werk	48
Persoonlijke plaatsen voor vrijetijdsbesteding	48
4.6 Vaste Routes in een leefomgeving	50
Routes tussen school en thuis en de waarde van natuur	50
4.7 Van alledaagse leefomgeving naar bewustwording	51
<b>5. De leefomgeving van de leerlingen in het aardrijkskundecurriculum</b>	<b>52</b>
5.1 Terugblik op de Praktische Opdracht	52
Moeilijkheidsgraad van de PO	52
Bewustwording van de alledaagse leefomgeving	53
5.2 De meerwaarde van de alledaagse leefomgeving in de aardrijkskundeles	54
Persoonlijk en betekenisvol onderwijs	54
Vergelijkingen tussen plaatsen, personen en tijd	54
5.3 Leerlingen en docenten als partners in lesontwerp	56
Leerlingen als curriculumontwerpers: een voorstel voor in de les	56
De leerling en de docent in samenwerking	57
5.4 Belangrijkste conclusies uit het focusgroepgesprek met leerlingen	58



6. Docenten aan het woord over de leefomgeving van leerlingen	59
6.1 De Praktische Opdracht door de ogen van de docent	59
Kwaliteit van de Praktische Opdracht volgens de docenten	59
Docenten over de leefomgeving van leerlingen	60
6.2 De alledaagse leefomgeving van leerlingen en persoonlijk onderwijs	61
Persoonlijker maken van de leerstof in en buiten het klaslokaal	61
Observatie van de leefomgeving als noodzaak voor persoonlijk onderwijs	61
Overige voordelen van persoonlijk onderwijs	62
Het voorstellings- en inlevingsvermogen van leerlingen	62
6.3 Het vergroten van zeggenschap vs. sturing door de docent	63
Streven naar evenwichtige samenwerking tussen docent en leerlingen	63
Het belang van randvoorwaarden voor zowel docenten als leerlingen	64
6.4 Belangrijkste conclusies uit het focusgroepgesprek met docenten	65
7. Discussie & Aanbevelingen	66
Samenvattende conclusie en antwoord op de hoofdvraag	66
Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en lespraktijk	68
8. Reflectie	70
Reflectie op de onderzoeksmethoden	70
9. Literatuurlijst	72
10. Bijlagen	75



# I. Inleiding

*“Aardrijkskunde is een boeiende en vaak spectaculaire ontdekkingstocht over onze planeet. Het is verwondering over en nieuwsgierigheid naar hoe de aarde en wereld in elkaar zit. Vanuit verwondering en interesse ontstaan aardrijkskundige vragen. Met aardrijkskundige kennis kunnen die vragen beantwoord worden” (van der Schee, 2009, p. 7).*

## **Aanleiding**

Met deze zinnen geeft hoogleraar geografie Joop van der Schee antwoord op één van de meest gestelde vragen van menig aardrijkskundedocent in opleiding: Wat leren leerlingen bij aardrijkskunde en waarom leren zij daarover? Docenten vinden het antwoord op deze vragen in de leerdoelen en eindtermen van het nationale aardrijkskundecurriculum. In dit curriculum is door de overheid voorgeschreven hoe docenten op middelbare scholen aardrijkskundige kennis op een gestructureerde manier aan de leerlingen kunnen leren. Deze visie op het curriculumontwerp waarin onbetwiste geografische kennis aan leerlingen wordt ‘gevoed’ en ‘getest’ staat in het hedendaagse onderwijsland al enige tijd ter discussie. (Biddulph, 2014, p. 6 - 7). Vooral Britse onderwijskundigen zoals Mary Biddulph, Roger Firth, Simon Catling en Nick Hopwood mengen zich in het debat over nieuwe vormen van curriculumontwerp voor schoolaardrijkskunde. Dit debat focust zich op het spanningsveld tussen de marginale rol van de leerlingen in het curriculumontwerp enerzijds en de rol van de docent als autoriteit en expert anderzijds.

Een docent moet als hoofdverantwoordelijke voor het overbrengen van kennis er ‘normaal gesproken’ voor zorgen dat leerlingen de vakspecifieke leerdoelen behalen. Een situatie waarin een docent de leerlingen meer zeggenschap geeft in het curriculumontwerp lijkt niet te passen in een wereld waar het aardrijkskundecurriculum voorschriften stelt aan datgene wat en hoe de docent de leerlingen moet aanleren. Door leerlingen meer zeggenschap te geven in het lesontwerp geven docenten meer ruimte aan leerlingen om de inhoud van de aardrijkskundeles te bepalen. Hiermee wordt de verantwoordelijke taak van de docent gedeeld of in ieder geval verminderd. In deze situatie verkrijgen leerlingen meer invloed in de lesopbouw en komen zij met suggesties wanneer, waar en hoe de lesinhoud wordt aangeleerd.

De hiervoor beschreven discussie is de aanleiding voor dit verdiepende onderzoek over de rol van de leerlingen in het curriculumontwerp van het schoolvak aardrijkskunde. De recente maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen vragen docenten en onderwijswetenschappers om kritisch na te denken over de invloed van leerlingen op het curriculumontwerp en bieden een helder een concreet referentiekader voor de relevantie van dit onderzoek.

## **Maatschappelijke Relevantie**

De eerste maatschappelijke ontwikkeling betreft de eerder besproken problematische discrepantie tussen de strenge voorschriften van een nationaal curriculum en de persoonlijke wensen en behoeften van leerlingen ten opzichte van de kennis en vaardigheden die in de aardrijkskundeles aan bod komen. Vooral in Engeland is al enige tijd een discussie gaande over de inbreng van aardrijkskundige kennis van leerlingen in de les en in hoeverre dit in strijd gaat met een aardrijkskundecurriculum dat de inhoud van de aardrijkskundelessen voorschrijft (Biddulph, 2011a, p.

382). Bovendien wordt er gediscussieerd over de relevantie van de onderwerpen die in de aardrijkskundelessen worden behandeld voor de leerlingen en hoe aardrijkskunde potentieel meer nadruk kan leggen op de behoeften en interesses van leerlingen: “*The curriculum has remained firmly under the control of government education policy and its implementation remains firmly in the hands of teachers. Students have had little or no opportunity to exercise any agency over the school curriculum*” (Biddulph, 2011a, p. 381). Dit onderzoek naar betekenisvolle inbreng van aardrijkskundige kennis door Nederlandse middelbare scholieren biedt een aanknopingspunt om te kijken hoe leerlingen, docenten en anderen die werkzaam zijn het onderwijs in Nederland tegen deze kwestie aankijken.

Ten tweede onderstrepen beleidsmakers van onderwijshervormingen, bijvoorbeeld in Engeland (Firth & Biddulph, 2009, p. 32) maar ook van de recente plannen van Platform Onderwijs2032 hier in Nederland (OnsOnderwijs2032, 2016), het belang van het meegroeien van het onderwijs met de maatschappelijke ontwikkeling naar een kenniseconomie waarop de huidige generatie leerlingen moet worden voorbereid (Biddulph, 2014, p. 9). Een transformatie van het onderwijssysteem dat moet voldoen aan de behoeften en wensen van de jonge generatie vraagt om een verandering van de rol van zowel docent als leerling tijdens het overdragen van kennis (Firth & Biddulph, 2009, p. 32). Mary Biddulph spreekt van een *curriculum as process and praxis*, waarbij de kennis door de kritische leerling in samenwerking met leraren op basis van hun eigen leefomgeving wordt geconstrueerd (Biddulph, 2011b, p. 54, Biddulph, 2014, p.8). Dit onderzoek geeft inzicht in de invloed van het vergroten van de zeggenschap van leerlingen in het aardrijkskunde curriculumontwerp op de kwaliteit van het aardrijkskundeonderwijs.

Ten derde zorgt het opgaan van het schoolvak aardrijkskunde in een groter, breder domein, zoals Mens & Maatschappij in Nederland of *Humanities* in Engeland, voor onduidelijkheid over de precieze afbakening van aardrijkskundige kennis (Catling, 2005b p. 297, Hopwood, 2004 p. 348). Welke kennis is precies betekenisvol en waardevol om aan leerlingen in de aardrijkskundeles te leren? Waar komt deze kennis vandaan? Het is voor een scherpe en concrete definitie van de schoolaardrijkskunde als discipline belangrijk dat docenten aan kunnen geven welke aardrijkskundige kennis en vaardigheden er in de les behandeld worden. Dit onderzoek bespreekt de rol van de leerlingen en de docent tijdens het vormgeven en verkrijgen van deze kennis en vaardigheden geput uit de alledaagse leefomgeving van de leerlingen (Hopwood, 2004, p. 338).

### **Wetenschappelijke Relevantie**

Ten eerste bestaat er een groeiende bezorgdheid over de kloof tussen schoolaardrijkskunde en universitaire geografie en de invloed die dit heeft op de betrokkenheid van leerlingen met de discipline (Biddulph, 2011a, p. 382). Enerzijds vinden docenten het moeilijk om de betekenis van aardrijkskunde aan hun leerlingen duidelijk te maken en anderzijds kunnen leerlingen zich moeilijk voorstellen waarvoor aardrijkskundige kennis dient (Hopwood, 2004; Hopwood, Courtney-Green & Chambers, 2005; Catling, 2005b). De gebrekkige aansluiting tussen de schoolaardrijkskunde en de academische geografie is in een internationaal vergelijkingsonderzoek ook bij een onderwerp als ‘de stad’ geconstateerd (Pauw & Béneker, 2012). Uit hetzelfde onderzoek wordt tevens duidelijk dat “...het dagelijks leven in de stad en de verbondenheid van mensen met hun lokale omgeving ontbreekt als onderwerp” (Pauw & Béneker, 2012, p. 35). Dit onderzoek over de samenwerking tussen leerlingen en docenten in de aardrijkskundeles biedt aanknopingspunten om de kloof tussen de wetenschappelijke geografie en het schoolvak aardrijkskunde te verkleinen.

Ten tweede wordt de geografische kennis van jonge kinderen door docenten vaak onderschat (Catling, 2005b, p. 289). De aardrijkskundige kennis van jongeren wordt onder andere gevormd door de ervaringen die zij hebben met hun nabije omgeving. De betekenis die jongeren ontleen aan deze omgeving wordt nog te vaak als vanzelfsprekend beschouwd (Hopwood, 2007, p. 453). Bovendien besteden docenten weinig ruimte in de les voor het betrekken van de persoonlijke 'geografische' ervaringen van de leerlingen: "...in relation to what they think and feel about what they are taught and what they might wish to be taught about that would help them be better informed, be more critically aware and feel more able to use their understanding in their current and future lives" (Catling, 2005b, p. 302). Onderzoek uit Nederland toont aan dat leerlingen moeite hebben om een voorstelling te maken van een toekomst van hun eigen leefomgeving (Wevers, 2012). Zij baseren toekomstbeelden op hun gebrekkige kennis over maatschappelijke problemen. Het aardrijkskundeonderwijs kan hun kennisbasis aanvullen. Meer onderzoek over dit onderwerp is nodig om het begrip van de ervaringen van leerlingen met hun omgeving te updaten en om de blik en het bewustzijn van het leven van deze jonge mensen te vergroten.

Ten derde is onderzoek over de kennis van docenten over de voorkennis van leerlingen gering (Lane, 2015, p. 44). Er bestaat nog te weinig 'pupil centered research' over de ervaring van de leerlingen met de leerstof (Hopwood, 2004, p. 348; Hopwood, 2007, p. 453 - 454). Dit onderzoek kan gezien worden als een aanvulling of opvulling van deze leegte in de wetenschappelijke literatuur en heeft als doel het verduidelijken van het begrip van leerlingen over hun aardrijkskundige kennis en hoe zij deze kennis terug zien in de aardrijkskundelessen.

### **Doelstelling**

De hiervoor genoemde ontwikkelingen versterken de noodzaak voor docenten om zichzelf af te vragen hoe om te gaan met de wensen en behoeften van leerlingen ten opzichte van de lesinhoud in het aardrijkskundeonderwijs. Binnen het aardrijkskundeonderwijs kan worden teruggegrepen op de ervaringen van leerlingen die zij in hun leefomgeving opdoen. Door de leerstof met de levens van leerlingen te verbinden wordt het leren persoonlijker, relevanter en leuker. Maar dan wordt er nog steeds weinig serieuze aandacht besteed aan de input van leerlingen in de les. Met welke vragen komen zij? Hoe kijken zij tegen hun leefomgeving aan? De leerlingen kunnen een actievere rol aannemen in het opbouwen van de les, met de docent als ontwerppartner. Hiervoor is het noodzakelijk om achter de ervaringen met de leefomgeving van de leerlingen te komen, welke betekenissen zij hieraan hechten en hoe docenten deze kunnen gebruiken in de les.. Het onderzoek heeft de volgende doelstelling:

*Het achterhalen en inzichtelijk maken van de houdingen van leerlingen en docenten ten opzichte van curriculumontwerp waarbij de alledaagse leefomgeving van de leerlingen als uitgangspunt dient voor het ontwikkelen van betekenisvol aardrijkskundeonderwijs.*

Het eerstvolgende hoofdstuk biedt met behulp van wetenschappelijke literatuur een theoretische achtergrond voor het onderzoek. Dit theoretisch kader mondt uit in een conceptueel model. Vervolgens worden de methoden van dit onderzoek beschreven en verantwoord. Daarna volgen er drie hoofdstukken waarin onderzochte onderzoeksgegevens worden geanalyseerd. Uiteindelijk is er in de conclusie ruimte voor discussiepunten en aanbevelingen voor lespraktijk voor docenten en vervolgonderzoek voor onderwijsgeografen.

## 2. Theoretisch Kader

Dit hoofdstuk biedt informatie over een aantal theoretische concepten waarop het onderzoek is gebaseerd. Het eerste deel bespreekt het model van curriculumontwerp met de docent als centrale curriculumontwerper. Het tweede deel bespreekt de ervaringen van docenten en onderzoekers die er zijn met het gebruik van de leefomgeving van leerlingen in de aardrijkskundeles. Dit deel besteed ook aandacht aan het concept *student voice* en hoe leerlingen hun persoonlijke geografieën door middel van gesprekken met docenten een grotere plek kunnen geven in het curriculum. Het laatste deel bespreekt uit welke ervaringen de *personal geographies* bestaan en hoe de geografische kennis van leerlingen op basis van hun ervaringen met de alledaagse ruimtelijke omgeving is opgebouwd.

### 2.1 Curriculumontwerp van de schoolaardrijkskunde

#### **De opbouw van het aardrijkskundecurriculum in Engeland vergeleken met Nederland**

In Engeland pleiten beleidsmakers voor een spannend en stimulerend aardrijkskundecurriculum voor de leerlingen waar grote maatschappelijke vraagstukken worden behandeld. Met deze aanpak zullen leerlingen kennis en vaardigheden opdoen die zij in hun leven van de 21<sup>e</sup> eeuw kunnen gebruiken (Firth & Biddulph, 2009, p. 32). De Britse schoolaardrijkskunde gaat over het produceren en communiceren van kennis over de wereld. Geografisch denken zorgt voor het ontstaan kennis over het leven van de mens op deze wereld en de interacties die zij met elkaar en de fysische ruimte hebben. (Lambert, 2011). Het nationale aardrijkskundecurriculum in Engeland bestaat uit leerdoelen uitgesplitst naar leeftijdsniveau, *Key Stages* genaamd. De derde *Key Stage* (van 11 tot 14 jaar) is vergelijkbaar met de leeftijdsgroep in de onderbouw (klas 1, 2 en 3) hier in Nederland. De leerdoelen voor de eerste drie *Key Stages* zijn concreet weergegeven en onderverdeeld in vier thema's: *locational knowledge, place knowledge, human & physical geography* en *geographical skills & fieldwork*. Leerlingen in *Key Stage 3* moeten bijvoorbeeld aan het volgende voldoen: “...understand geographical similarities, differences and links between places through the study of the human and physical geography of a region in Africa and a region in Asia” (Department for Education, 2013, p. 2). Voor *Key Stage 4* is aardrijkskunde geen verplicht schoolvak en kunnen leerlingen aardrijkskunde volgen op het zogenaamde *A-level*. Op dit niveau bestaan er nationale voorschriften. Ook voor de bovenbouw in Nederland is de schoolaardrijkskunde sterk nationaal gereguleerd door middel van zeer gedetailleerde kerndoelen in een twee- of driejarig examenprogramma, onderverdeeld in een aantal domeinen: Vaardigheden, Aarde, Wereld, Gebieden/Ontwikkelingsland, Leefomgeving en Oriëntatie op studie en beroep (Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2016). De grote mate van detail is in het volgende voorbeeld goed te herkennen (Figuur 1).

Figuur 1: Voorbeeld van leerdoelen voor aardrijkskunde in de bovenbouw in Nederland.

### **Domein C: Aarde**

- Subdomein C1: De aarde als natuurlijk systeem; samenhangen en diversiteit.
- 5. De kandidaat kan met betrekking tot de aarde als natuurlijk systeem:
- 5.a 1. de aarde als een uniek natuurlijk systeem beschrijven en deze kennis toepassen bij het analyseren van veranderingen aan het aardoppervlak op verschillende tijd- en ruimtetijdschalen.
- 5.a 2. Kringlopen die van belang zijn voor veranderingen van het aardoppervlak. In dat verband kan hij:
- 5.a 3. De interactie tussen endogene en exogene processen beschrijven en verklaren (aan de hand van de kringlopen).

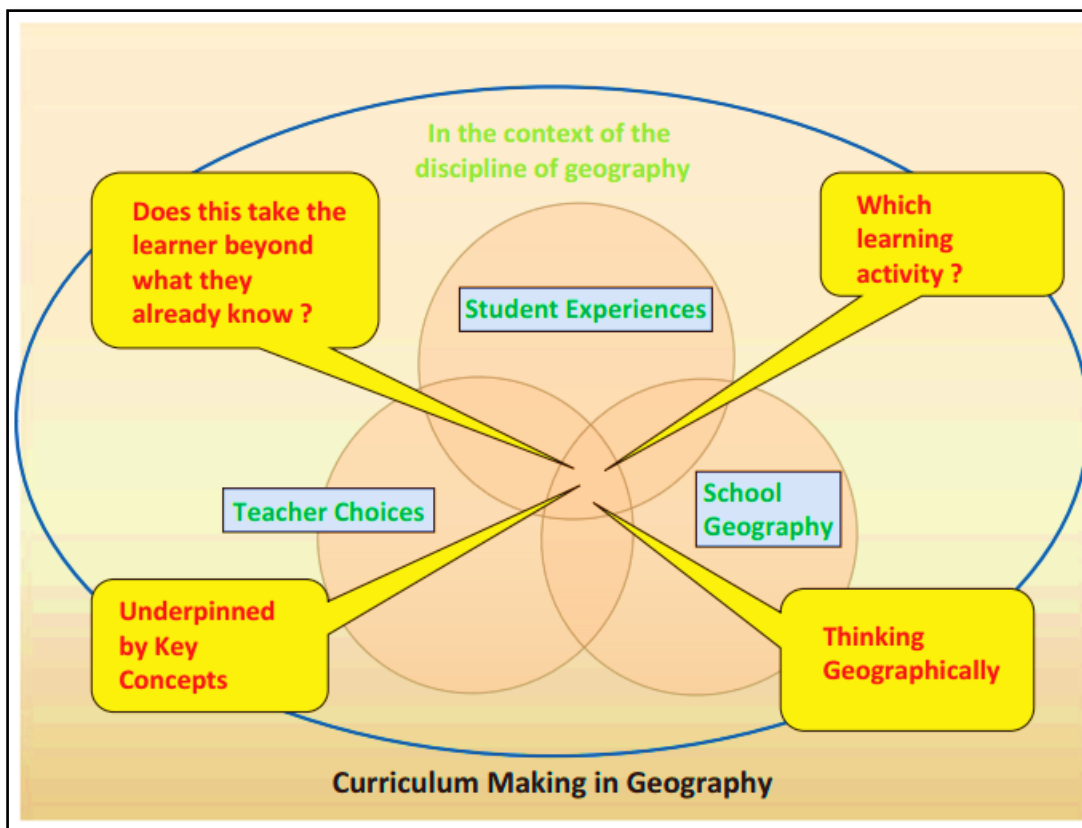
Bron: SLO, 2016

In Nederland krijgt het nationale aardrijkskundecurriculum in de onderbouw vorm door zogenaamde kerndoelen, behorend bij het domein Mens & Maatschappij. Deze kerndoelen zijn in tegenstelling tot die in Engeland minder specifiek en uitgekristalliseerd opgesteld. Een voorbeeld is kerndoel nummer 38 waarin het volgende van de leerling wordt verwacht: “De leerling leert een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld te gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen in hun omgeving te plaatsen” (SLO, 2016). De leerdoelen die zowel in het nationale Britse als in het Nederlandse aardrijkskundecurriculum voorkomen bieden structuur voor een docent om de lessen vorm te geven. Maar hoe wordt bepaald wat er precies in de aardrijkskundeles moet worden behandeld? Over dit besluitvormingsproces en de invloed van de leerlingen hierin in het volgende deel meer.

### **Curriculumontwerp als proces en de verhoudingen tussen docent, leerling en discipline**

Datgene wat leerlingen leren tijdens aardrijkskunde wordt in veel landen gestuurd door een nationaal curriculum. Leerdoelen uit dit curriculum worden door de docent in de les vertaald naar effectief en betekenisvol onderwijs voor de leerlingen. Veelal heerst de gedachte dat beleidsmakers, academici en docenten een nationaal curriculum op basis van hun expertise met het vakgebied het beste kunnen vormgeven. In Engeland vragen steeds meer mensen zich af of deze *curriculum makers* wel rekening houden met de behoeftes en kennis van de leerlingen. Als antwoord op de vraag wat voor soort aardrijkskundecurriculum men in Engeland wenst biedt Mary Biddulph (2014) drie mogelijke modellen: een *cultural transmission model* waarin vooraf door de maatschappij vastgestelde feitelijke kennis direct van leraar tot de leerling wordt overgedragen, een *objectives led curriculum* waarin het meten van de progressie van kennis en vaardigheden van de leerling wordt gezien als het uiteindelijke doel, en een *curriculum as process and praxis* (Figuur 2) waarbij de kennis door de leerling in samenwerking met leraren op basis van hun ervaringen wordt geconstrueerd. Dit laatste model veronderstelt een driehoeksverhouding tussen de ervaringen van leerlingen met hun leefomgeving (de bovenste bol), de onderwerpen die zij in de aardrijkskundeles behandelen (de rechtsonderste bol) en de keuzes die een docent maakt om de les vorm te geven (de linksonderste bol). Deze verhoudingen bevinden zich binnen de context van de geografische discipline als geheel en zou theoretisch gezien ook in andere disciplines zoals Engelse taal of biologie toepasbaar kunnen zijn.

Figuur 2: Curriculumontwerp in geografie volgens het procesmodel



Bron: Lambert & Biddulph, 2015, p.215

Bij het model is een aantal opmerkingen geplaatst bij de docent als centraal figuur in het vormgeven van de les, ook wel aangeduid met de rol als *curriculum designer*. Deze vragen horen bij het overlappende gedeelte midden in het model. De docent geeft onder andere vanuit het geografisch denken, nationale leerdoelen en de pedagogiek de inhoud en de kennis in de aardrijkskundeles vorm. Maar er is meer nodig dan alleen deze hulpbronnen. Sterker nog, een te grote afhankelijkheid van de academische discipline leidt tot “...a curriculum with inert contents that students have difficulty in grasping in terms of its significance or relevance” (Lambert & Biddulph, 2015, p. 215). Met het incorporeren van de ervaringen van de leerlingen in de les wordt het model compleet. Het is volgens de tekstwolk linksboven belangrijk dat docenten meer doen dan alleen de lesstof aan te laten sluiten bij de ervaringen van jongeren, zij moeten hun ervaringen serieus nemen. Docenten sturen de zeggenschap van leerlingen in het curriculum en geven advies op de ideeën die zij voorstellen. Dit zogenaamde *curriculum of engagement* komt tot leven via interacties tussen leraren, leerlingen en het onderwerp. Jongeren worden op deze manier mede-eigenaar van de kennis die zij leren (Lambert & Biddulph, 2015). Meer ruimte voor de ervaringen van de leerlingen kan leiden tot levendige en onvoorspelbare lessen (Biddulph, 2014). Het curriculumontwerp als procesmodel toont de dynamische verhoudingen tussen de levens van de leerlingen en de ervaringen die daarbij horen en de steeds verder ontwikkelende geografische discipline: “...those learning to teach geography need to be aware of the shifts taking place at both a disciplinary level as well as in the social-cultural worlds of school students” (Lambert & Biddulph, 2015).



Uit het procesmodel krijgt de betekenis van docentschap meer invulling: docenten interpreteren en implementeren leerdoelen in de lessen en dragen deze vervolgens in kennisvorm aan leerlingen over. Deze leerdoelen zijn in een nationaal curriculum steeds vaker tot alleen de basiskennis en -vaardigheden beperkt. De recente ontwikkelingen in het Nederlandse primaire en secundaire onderwijs zijn hier een goed voorbeeld van. Het Platform Onderwijs2032 pleit namelijk voor een vaste basis van essentiële kennis en vaardigheden in een beperkt kerncurriculum waarbij leraren meer ruimte krijgen om hun onderwijsaanbod in te richten naar de behoeften, ambities en persoonlijke achtergrond van de leerlingen (OnsOnderwijs2032, 2016). Leraren kunnen een nationaal curriculum waarin alleen de primaire einddoelen worden voorgeschreven in de klas persoonlijker en uitdagender maken voor de leerlingen. Een docent kan een nationaal curriculum zagezegd 'maken of kraken' (Lambert & Biddulph, 2015). De leraar staat centraal in het curriculumontwerp: "...the process of curriculum making is a signature part of teachers' identity. In essence, it requires teachers to hold in balance three interrelated priorities: the needs, prior knowledge and experiences of students; the nature and purposes of the discipline; plus the understanding and performative craft of pedagogic technique" (Lambert & Biddulph, 2015).

### **Kritiek op de geringe aanwezigheid van ervaringen van leerlingen in de les**

In het huidige Engelse aardrijkskundecurriculum speelt de kennis van kinderen over hun leefomgeving een marginale rol (Catling, 2005a, p. 325). De wereld waarin kinderen leven sluit niet goed aan op die in de aardrijkskundelessen wordt besproken. De veilige, feitelijke onderwerpen die er in de aardrijkskundelessen terug komen zijn een onjuiste weerspiegeling van de werkelijke belevingswereld van een leerling (Catling, 2005a, p. 335). Voor de docenten aan Britse scholen is vaak onduidelijk waarom het nationale curriculum hen bepaalde aardrijkskundige onderwerpen voorschrijft die zij aan hun leerlingen moeten leren (Catling, 2005a p. 333; Lambert 2011, p. 244). De beleidsmakers die het curriculum vaststellen geven geen reden waarom deze onderwerpen relevant zijn voor de ervaringen die de leerlingen in hun leefomgeving hebben. Zo'n aardrijkskundecurriculum is treffend gekarakteriseerd als 'disembodied' – losgemaakt van de leerlingen: "...one in which they have no more than a minor role, a role where they can be characterised as 'observers', not as actors" (Catling, 2005a, p.334).

Door de ervaringen van leerlingen bij het lesontwerp te betrekken wordt er bijgedragen aan de betekenis van de aardrijkskundige kennis in de les. Door actieve deelname dragen leerlingen bijvoorbeeld bij aan het oplossen van problemen of vraagstukken zoals ruimtegebruik en duurzaamheid in hun eigen leefomgeving of op school (Catling, 2005a, p. 337 – 338; Catling, 2005b, p. 300). In plaats van het aanleren van vooraf bepaalde kennis, bijvoorbeeld *locational knowledge* over belangrijke plaatsen of gebieden, kunnen leerlingen zelf voorstellen over welke plaatsen zij meer willen weten (Catling, 2014, p. 354). Aan de docent dan de taak om deze voorstellen te verbinden met de alledaagse levens van de leerlingen en de leerdoelen die het nationale curriculum voorschrijft. De aardrijkskundelessen worden hierdoor meer betekenisvol en relevant voor de leerlingen (Catling & Martin, 2011, p. 318).

## Kennis geconstrueerd uit de ervaringen van leerlingen: deugd of zonde?

De ervaringen van leerlingen met de leefomgeving bieden een potentiële kennisbron waaruit geput kan worden. Volgens critici behoort kennis gevormd uit deze ervaringen niet tot krachtige kennis, ook wel *powerful knowledge*. *Powerful knowledge* is namelijk systematische en gespecialiseerde kennis van hoge status met als doel leerlingen, ongeacht sociale klasse, te stimuleren om een diepe intellectualiteit te ontwikkelen die verder gaat dan de 'gewone kennis' die leerlingen opdoen uit hun ervaringen uit hun dagelijks leven (Catling & Martin, 2011, p. 317, Catling, 2014, p. 357; Roberts, 2014). Volgens Young hebben leerlingen alleen op school toegang tot *powerful knowledge* en brengt deze kennis hen verder dan alledaagse ervaringen: "...it provides more reliable explanations and new ways of thinking about the world and acquiring it can provide learners with a language for engaging in political, moral and other kinds of debate" (Young, 2013, p. 14). *Powerful knowledge* is daarnaast sterk cultureel en nationaal geconstrueerd, bijvoorbeeld terug te zien in de koloniale onderwerpen en thema's in de Engelse aardrijkskundeboeken uit de jaren '50 en '60 (Catling, 2014, p. 365). In een Nederlandse context kan kennis over een onderwerp als waterbescherming als *powerful knowledge* worden gezien. Leren over onderwerpen waarin *powerful knowledge* terug komt geeft bovendien antwoord op persoonlijke identiteitsvraagstukken: Waarom leer ik dit? Wat is mijn rol binnen deze kennis? (Catling, 2014, p. 365).

Het perspectief van een curriculum waarin de nadruk ligt op deze vorm van *powerful knowledge* veronderstelt dat de ervaringen, kennis en begrip van leerlingen subjectief en nog in volle ontwikkeling zijn en daardoor van beperkte nut en waarde (Catling & Martin, 2011, p. 317). De kennis van jongeren over de wereld komt niet overeen met de expertkennis waarmee docenten deze visie kunnen aansturen. Margaret Roberts is er echter van overtuigd dat de ervaringen van leerlingen met de leefomgeving een plaats moeten krijgen in de aardrijkskundeles: "It needs to be an object of study in the same way as academic geography" (Roberts, 2013). Roberts vindt dat Young te weinig aandacht schenkt aan de manier waarop leerlingen *powerful knowledge* op school kunnen verkrijgen (Roberts, 2014). Zij benadrukt de noodzaak om te onderzoeken hoe *pedagogic practices* een betekenisvolle relatie tussen de alledaagse ervaringen van de leerlingen en de vakspecifieke kennis kan verzekeren: "Knowledge is only potentially powerful. We need to know much more about the pedagogies that would make such knowledge accessible and meaningful for all students" (Roberts, 2014, p. 205).

Ook Simon Catling is van mening dat het betrekken van de ervaringen van leerlingen met de leefomgeving of 'ethno-geografie' van jongeren in de les ook tot *powerful knowledge* behoort (Catling & Martin, 2011). Bij de overdracht van de kennis geput uit de alledaagse ervaringen leren docent en leerling van elkaar waardoor de kennis betekenisvol wordt (Catling & Martin, 2011, p. 320 – 321). Catling bekrachtigt zijn visie op deze kennis met een citaat van een bekende aanhanger van de kritische pedagogie Paulo Freire: "The learners gradually know what they did not yet know and the educators reknow what they knew before" (Catling & Martin, 2011, p. 321).

Het voorgaand besproken model van curriculumontwerp gaat dus uit van meer betekenisvolle inbreng van leerlingen in de les. Hun ervaringen over de leefomgeving zijn waardevol. In het volgende deel wordt deze bol van het curriculumontwerp als procesmodel nader bestudeerd. Wat is er bekend van meer inbreng van de ervaringen van leerlingen in de les? Op welke manier kunnen deze ervaringen worden betrokken in de les? Wat is er al onderzocht en welke bevindingen zijn hieruit gekomen?

## 2.2 Ervaringen van leerlingen met de leefomgeving in de aardrijkskundeles.

### Het Young People's Geography Project als praktijkvoorbeeld

De manier waarop leerlingen hun ervaringen met de leefomgeving in de les kunnen brengen is door middel van het *Young People's Geography Project (YGP)* onderzocht. Het YGP is een project onder leiding van Mary Biddulph en Roger Firth in Engeland waarbij zeven scholen tussen 2006 en 2011 zijn betrokken bij het ontwikkelen van lessen waarbij leerlingen op verschillende manieren zeggenschap kregen over datgene wat zij tijdens de aardrijkskundeles wilden leren (Firth & Biddulph, 2009; Biddulph 2011, 2012). Tijdens verschillende projecten zijn manieren onderzocht hoe docenten in samenwerking met leerlingen gesprekken aangaan en op basis van de belevingswereld van de leerlingen het curriculum in vullen. Het YGP bood de kans om kritisch over de belevingswereld van jongeren na te denken en te onderzoeken welke impact dit heeft op de deelname van leerlingen in de aardrijkskundeles. Het doel hiervan is dat leraren en onderzoekers de aardrijkskundige kennis beter begrijpen en in kaart kunnen brengen (Biddulph, 2011a, p. 384).

Het YGP is geen voorbeeld van een poging tot het opstellen van een curriculum waarbij de aardrijkskundige kennis enkel gebaseerd is op persoonlijke ervaringen: “...to be reliant just on young people's personal experiences is in danger of leading to a curriculum lacking in challenge, promoting introspection and failing to take students beyond what they already know “ (Biddulph, 2012, p. 159). Het YGP heeft wel als doel om te onderzoeken hoe leerlingen samen met docenten aardrijkskundige kennis construeren (Biddulph, 2011a). Leerlingen gaven aan binnen verschillende projecten onderwerpen te willen behandelen die voor hen persoonlijk relevant waren (Biddulph, 2012, p. 158). Zo was er bijvoorbeeld onderzoek naar verschillende plekken in de woonplaats van leerlingen waar zij met beeldmateriaal moesten aangeven in hoeverre zij zich daar thuis voelden, vergelijkingsonderzoek met de leefsituatie van schoolkinderen in Darfur en een project waarin de focus lag op de toekomst van hun woonplaats als deze geen energie meer zou krijgen (Firth & Biddulph, 2009, p. 34; Biddulph, 2012 p. 157 - 158). Op welke manier kunnen leerlingen hun behoeften aan de docent kenbaar maken?

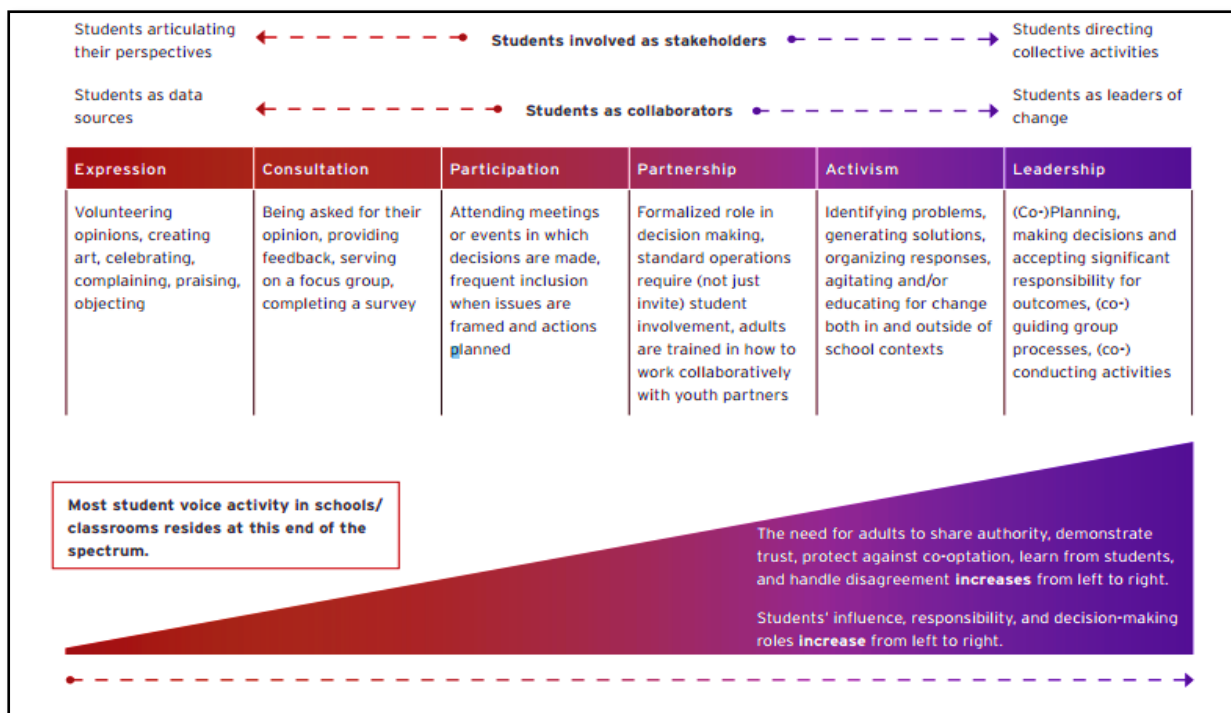
### De mate van zeggenschap van leerlingen op school

De zeggenschap van leerlingen op school komt op verschillende manieren tot uiting. De manier waarop leerlingen met docenten en elkaar communiceren wordt in de wetenschappelijke literatuur omschreven als *student voice*. Conceptueel kan het begrip *student voice* als een spectrum worden weergegeven, waarin de mate van zeggenschap van de leerling van links naar rechts toe neemt (Figuur 3). Het spectrum kent in deze volgorde de volgende ‘domeinen’: *expression*, *consultation*, *participation*, *partnership*, *activism* en *leadership*. Elke vorm van *student voice* kent daarnaast bijbehorende acties, van meningsuitwisseling en enquêterespons tot probleemoplossing en co-organisatie (Toshalis & Nakkula, 2012).

Doordat de waarde van de mening van jongeren wordt onderschat vindt de meeste *student voice* op school plaats aan de linkerkant van het spectrum (Catling, 2005a, p. 332). De *student voice* beperkt zich in dit opzicht tot het geven van meningen over de school. De inbreng van leerlingen heeft dan geen weerwoord van leraren en wordt alleen gebruikt door de schooldirectie om na te gaan hoe de school verbeterd kan worden. Hoe moet er dan wel naar leerlingen geluisterd worden? Het antwoord op deze vraag komt maar langzaam tot stand: “...a key dilemma in the ‘voice’ agenda is how to engage young people on their terms in ways that will support their participation in wider social processes...” (Biddulph, 2014, p. 387).

Effectieve student voice komt in het aardrijkskundeonderwijs nog erg weinig voor: "Younger children's 'voice' about the geography curriculum is lacking in relation to what they think and feel about what they are taught and what they might wish to be taught about that would help them be better informed, be more critically aware and feel more able to use their understanding in their current and future lives" (Catling, 2005b, p. 302). Ook Mary Biddulph is van mening dat leerlingen geen kans krijgen om invloed uit te oefenen op het ontwerpen van het aardrijkskundedocuments: "The curriculum has remained firmly under the control of government education policy and its implementation remains firmly in the hands of teachers. Students have had little or no opportunity to exercise any agency over the school curriculum" (Biddulph, 2011a, p. 381).

Figuur 3: Spectrum van student voice en bijbehorende acties.



Bron: Toshalis & Nakkula (2012)

Men is het erover eens dat de beleving van leerlingen over hun omgeving meer betrokken moet worden in hun zeggenschap (Biddulph, 2011a). De ervaringen met de leefomgeving waarop jongeren hun mening baseren zijn niet minder waardevol dan die van volwassenen. Door het vergroten van zeggenschap dragen zij bijvoorbeeld bij aan voor hen relevante, lokale vraagstukken (Catling, 2014, p. 351). Om de zeggenschap van de leerlingen toe te laten nemen delen docenten de leiding en wordt de leerling meer verantwoordelijk voor zijn of haar acties. Active deelname van leerlingen moet leiden tot het creëren van een persoonlijk inzicht, verbeterde omgang met verschillende meningen tussen personen en een coöperatieve houding (Firth & Biddulph, 2009, p. 33). Leraren zijn in dit geval bereid om met de leerlingen in gesprek te gaan en om flexibel om te gaan met hun vakinhoudelijke en didactische kennis (Firth & Biddulph, 2009, p. 34). Het voortbestaan van deze 'hoogwaardige' aardrijkskundige kennis moet wel bewaakt worden. Het vergroten van zeggenschap heeft namelijk als risico dat onderwerpen of kennisgebieden waar leerlingen weinig van afweten minder snel worden behandeld (Firth & Biddulph, 2009). De manier waarop leerlingen invloed uitoefenen op het curriculum is in het *Young People's Geography Project* bestudeerd.

## **Student voice en de verschillende gesproken taalstijlen van leerlingen**

De uitdaging bij het vergoten van de zeggenschap voor de leerlingen ligt in het creëren van een 'taal' waarin zij kunnen spreken. Deze komt het best naar voren in gesprekken en discussies tussen leerlingen en docent (Firth & Biddulph, 2009, p 33). Een belangrijk terugkomend principe binnen het YPGP is de conversatie: "...it's a metaphor for collaboration and is the mechanism through which curriculum development and student learning is achieved" (Firth & Biddulph, 2009, p. 33). In plaats van de *student voice* als een eenrichtingsconsult voor de schooldirectie gaan verschillende actoren, zoals leerlingen, leraren en academici tijdens de projecten met elkaar in een opbouwend gesprek (Biddulph, 2012, p. 156). Wanneer leerlingen met anderen praten zijn er op basis van interactie verschillende type *voices* te onderscheiden (Biddulph, 2011a, p. 387):

- *Classroom talk*: taalstijl gebruikt door de leraar en voor het geleerde.
- *Subject talk*: voor een onderwerp specifieke taalstijl
- *Identity talk*: sociale, gangbare vriendschappelijke taalstijl
- *Code talk*: taalstijl om de regels van de school en het onderwijs te beschrijven

Over het algemeen zijn leerlingen geneigd om tijdens formele momenten, zoals klassikale uitleg of tijdens de begeleiding van een docent *classroom talk* en *subject talk* te gebruiken. Tijdens een gesprek met een onderzoeker komt de *student voice*, vanwege de onbekendheid met de persoon, niet duidelijk naar voren en verkeerden leerlingen in een passieve rol. Aan de andere kant zorgen de informele momenten, zoals tijdens groepswork, voor meer *identity talk*. Soms was sprake van *identity talk* tussen leerling en docent, wellicht omdat leerlingen meer leiding kregen in het gesprek of door de goede relatie met de docent met meer zelfvertrouwen hun taalstijl konden gebruiken (Biddulph, 2011a, p. 388 – 389).

## **Betrekken van de leefomgeving tijdens aardrijkskunde: wat levert het op?**

Het *Young People's Geography Project* heeft een aantal interessante uitkomsten opgeleverd. Ten eerste worden leerlingen door het betrekken van hun leefomgeving in de aardrijkskundeles enthousiast en gemotiveerd om te leren, met als voornaamste reden dat de kennis die zij in de les tot zich nemen door deze persoonlijke benadering betekenisvol voor hen wordt. Ten tweede is duidelijk geworden dat leerlingen soms moeite hadden met het omschrijven wat het project voor hen had opgeleverd en hoe zij tegen hun bijdrage aan het aardrijkskundecurriculum keken. Het is de taak aan docenten om de leerlingen hierin te sturen: "*We could do more to help pupils develop a language for talking about learning and about themselves as learners so that they feel that it is legitimate for them actively to contribute to discussions about schoolwork with teachers and with each other*" (Biddulph, 2011a, p. 391). Ten derde leidt een nadrukkelijke focus op de leefomgeving van de jongeren tot het gevaar dat leerlingen op basis van hun ervaringen met de ruimtelijke omgeving niet de onderwerpen behandelen waar zij niets van afweten, en een docent wel: "...*children's lives become the new content, potentially inhibiting and limiting, though appearing to invest the curriculum with a novel but sadly narrow interpretation of child-centred education. It ignores the wider world for children and how it affects them from afar*" (Catling, 2005a, p. 339). Tenslotte is gebleken dat docenten, ondanks het enthousiasme van de leerlingen, erg veel moeite hadden met het weggeven van de controle (Biddulph, 2011a, p. 385). Uiteindelijk lag de verantwoordelijkheid van het aanleren van geografische kennis bij hen.

Een drietal docenten komt in hun reflectie op hun bijdrage aan het *YPGP* tot de bevindingen dat zij:

- Moeite hadden en angstig waren met het weggeven van de controle over de les.
- Rekening moesten houden met de hoeveelheid en verscheidenheid van ideeën in de klas.
- Algemene ideeën van leerlingen moesten verduidelijken.
- Tijdens de lessen leerlingen moeten sturen om niet af te wijken van het einddoel.
- De vaardigheden en kennis van leerlingen over het door hen aangedragen onderwerp en de verantwoordelijkheid over het maken van een eindproduct onderschatten.
- De lessen voor zowel hen als de leerlingen plezierig waren.
- Ervaren dat de leerlingen de meerwaarde van aardrijkskunde inzien wanneer zij zelf meer inbreng hebben in de les.

Ondanks de moeilijkheid om controle over te geven aan de leerlingen is er dus altijd een zekere mate van sturing nodig. Leraren raakten verder enthousiast van de mogelijkheden die een project als de *YPGP* biedt (Firth, Biddulph, Riley, Gaunt & Buxton, 2010).

In het Young People's Geography Project is onderzocht hoe de ervaringen van jongeren met hun leefomgeving in een schoolsituatie terug kunnen komen en hoe de docent in samenwerking met de leerlingen en door middel van conversatie deze kan gebruiken om aardrijkskundige kennis te construeren. In het volgende en laatste deel van het theoretisch kader is onderzoek over *young people's geographies* bestudeerd om de opbouw van de leefomgeving waarop de ervaringen van jongeren is gebaseerd te achterhalen. Uit welke elementen bestaat deze? Wat vinden jongeren belangrijk? Hoe worden deze ervaringen geconstrueerd?

## 2.3 De opbouw en betekenis van de leefomgeving voor jongeren

### Persoonlijke geografieën van de jongeren

“Saturday afternoon. The Bull Ring Shopping Centre, Birmingham. Two women are catching up over a glass of wine outside a café. Across from them, on a group of steps by a statue a big group of teenagers are talking about the latest band they’ve discovered on MySpace, using their mobile phones to update their status on Facebook and chatting about where they’re going to meet that evening. A security guard comes over and tells the group to break up or move on” (Biddulph, 2012 p. 156).

De bovenstaande situatieschets laat zien hoe autoriteiten het ruimtelijke leven van jongeren beïnvloeden door hen toegang te verbieden en hoe een op het oog uniforme ruimte uit meerdere zowel fysieke als digitale ruimtes kan bestaan (Yarwood & Tyrell, 2012, p. 124). Waarschijnlijk mogen de jongeren in het voorbeeld van hun ouders ook niet bij bepaalde, onveilige plekken in de stad komen. Toch is het voor hun persoonlijke ontwikkeling belangrijk dat zij vragen stellen over de nabije omgeving, deze leren ontdekken en dat de plaatsen waar zij komen betekenisvol voor hen worden: Ben ik nu te ver van huis? Is deze plek mij bekend? Mag ik hier zijn? Wat kan ik hier wel/niet doen? Jonge mensen gebruiken de ervaringen die zij hebben met zowel bekende als nog onbekende plekken om over hun nabije omgeving te leren (Catling, 2005a, p. 331).

Het begrip *young people’s geographies* wordt gedefinieerd als alle persoonlijke percepties, ervaringen en betekenissen die jonge mensen ontlenen en geven aan de ruimtelijke omgeving waar zij in leven (Biddulph, 2011a, p. 386). Deze ruimtelijke omgeving kan vele vormen aannemen zoals de slaapkamer, het huis, de buurt, de school, publieke ruimtes, nabije of verre, grootschalige of kleinschalige, bekende of onbekende plekken en werkelijke of beleefde ‘voorgestelde’ ruimtes (Yarwood & Tyrell, 2012). Het vergelijkbare begrip *children’s geographies* wordt gedefinieerd als alle ervaringen met, visies op en begrip van de lokale en de bredere belevingswereld van kinderen en zijn ondanks de verschillen met dezelfde ervaringen, visies en begrip die ouderen hebben niet van mindere waarde (Catling & Martin, 2011, p. 325). De sociaalruimtelijke dimensies van het alledaagse leven van jongeren zijn per individu uniek en vertonen onderling een grote verscheidenheid (Biddulph, 2011a, p. 386).

Jongeren creëren, reconstrueren en worden op basis van hun geografieën bewust van een persoonlijke identiteit. Ze komen achter verschillen in gebruikerswaarde van hun leefomgeving tussen jongeren en ouderen (Catling & Martin, 2011, p. 326). Doordat jongeren onder een veranderende mate van ouderlijk toezicht opgroeien zijn de ervaringen die zij met een plek hebben voortdurend in ontwikkeling en bovendien sterk sociaal opgebouwd (Catling, 2005b, p. 299). Kinderen en jongeren worden door zowel autoriteiten als hun ouders beperkt in hun bewegingsvrijheid buitenshuis, met als reden hen te beschermen van onveilige en misdadige plekken (Tani & Surma-aho, 2012, p. 190). Zo worden zij gewezen op de veilige route naar school of de grenzen van de ruimte zoals de straat of de buurt waarin zij mogen spelen of rondhangen. Lia Karsten spreekt van de zogenaamde achterbankgeneratie waarin ouders hun kinderen in de auto van hot naar her brengen zodat zij veilig en heelhuids het tienerleven doorkomen (Tani & Surma-aho, 2012, p. 190).

De activiteiten van kinderen en jongeren geven het met ouderen gedeelde ruimtegebruik vorm, bijvoorbeeld wanneer jongeren op straat zo nu en dan moeten wijken voor een passerende auto (Yarwood & Tyrell, 2012, p. 124). Later in de adolescentie zoeken jongeren de grenzen op van de ruimte waar zij tot dan nog komen. Jongeren breiden hun ruimtegebruik dan op een ontdekkende manier uit en zijn naarmate zij ouder worden op zoek naar nieuwe plekken om ervaringen uit op te doen. Dit ontdekken is vaak een sociale aangelegenheid en jonge mensen zijn vaak samen met elkaar in nieuwe openbare ruimtes te vinden (Catling, 2005a, p. 330 – 331).

De belevingswereld van jongeren kenmerkt zich door persoonlijke interesses en voorkeuren, bijvoorbeeld door het spelen van een instrument of het beoefenen van een sport. Deze activiteiten vinden plaats binnen een alledaagse routine, bijvoorbeeld de eerder genoemde schooldag, de pianoles, rondhangen in de stad, enzovoorts (Tani & Surma-aho, 2012). Wat is er nog meer bekend van deze alledaagse belevingswereld?

### **De relatie tussen de ruimtelijke omgeving en het alledaagse leven van jongeren**

Het alledaagse is datgene waar het leven zich voor het grootste deel afspeelt. Plekken waar jongeren dagelijks mee in aanraking komen dragen bij aan hoe zij denken over allerlei facetten van hun leefomgeving, bijvoorbeeld over het verschil tussen plaatsen waar zij wel en niet mogen komen. Het alledaagse leven van jongeren is niet eenvoudig te onderzoeken: “...it is difficult to get a grip on something which is always present and which, therefore, easily escapes all attempts of definition (Tani & Surma-aho, 2012 p. 188). De alledaagse belevingswereld van jongeren bestaat enerzijds uit de “...physical, social and political space, place and environment of their school lives...”, (Catling, 2005a, p. 326) en anderzijds maakt ook de aardrijkskunde die zij op school en thuis leren hiervan deel uit. De belevingswereld van kinderen krijgt bijvoorbeeld betekenis op school, in het klaslokaal of op de gang en het schoolplein. De fysieke lay-out van de ruimte, de autoritaire rol van docenten of ouderen en de sociale status van leeftijdgenoten beïnvloeden het gedrag, gevoelens, denken en het zelfvertrouwen van leerlingen (Catling, 2005a, p. 326 – 330). De structuur en de regels van een school dragen bij aan een beeld van school als een betekenisvolle en waardevolle plek (Catling, 2005b, p. 299; Catling, 2005a, p. 326). Naast school zijn er meer verbanden te leggen tussen de jongeren en de nabije leefomgeving.

Marketta Kyttä (2004) typeert verschillende relaties tussen plaatsen en jongeren (Figuur 4). Jongeren zijn geïnteresseerd in plaatsen die iets voor hen kunnen opleveren en waar zij kunnen en mogen komen. Jongeren bevinden zich het liefst op plaatsen waar zij kunnen ontspannen. Voor de jongsten is dit nog vaak het ouderlijk huis, oudere jongeren zijn vaker in vriendengroepen buitenshuis te vinden. Deze plaatsen worden door Kyttä omschreven met het begrip *Bullerby*, naar een Zweeds dorpje uit een kinderboek van Astrid Lindgren. *Wastelands* zijn plaatsen zonder meerwaarde maar waar jongeren wel kunnen komen. Deze plaatsen zijn dus wel bekend bij de jongeren, maar dragen niets bij aan persoonlijke behoeftes, bijvoorbeeld de werkplaats van ouders. Plaatsen buitenshuis zijn niet altijd toegankelijk voor jongeren. Vaak worden zij, door ouderen beschermd tegen andere, soms ook jongere gevaarlijke ruimtegebruikers (Tani, 2014). Het beschermen van deze openbare ruimtes tegen misdaad en vervuiling leidt tot uitsluiting van jongeren van deze plaatsen, terwijl deze wel dienstbaar voor hen kunnen zijn. Zulke plaatsen waarvan de meerwaarde wel bekend is maar moeilijk bereikbaar zijn voor jongeren worden *Glasshouses* genoemd. Tenslotte worden onbereikbare plaatsen met een onbekende meerwaarde ook wel *Cells* genoemd. Jongeren kunnen hier niet komen en weten niet of een bezoek meerwaarde op kan leveren (Tani & Surma-aho, 2012, p. 188 – 190).



Figuur 4: Verschillende type plaatsen binnen de leefomgeving van jongeren

	<b>Bereikbaar</b>	<b>Onbereikbaar</b>
<b>Wel/Bekende meerwaarde</b>	<i>Bullerby</i>	<i>Glasshouse</i>
<b>Geen/Onbekende meerwaarde</b>	<i>Wastelands</i>	<i>Cells</i>

Bron: (Kytta, 2004, p. 183)

### De betekenis van rondhangen voor de leefomgeving van jongeren

De plaatsen waar jongeren komen, staan voor een groot deel onder toezicht van autoriteiten (school, thuis, sportclub). Maar wat doen jongeren op de plaatsen zonder de invloed van ouders, docenten of trainers? Het ruimtegebruik van jongeren op de plaatsen waar zij rondhangen is zeer contextafhankelijk en sterk beïnvloed door persoonlijke voorkeuren. Zo zijn jongeren vaak te vinden in de buurt van kledingwinkels, gamehallen, speelpleinen, cafés of parken. Jongeren vergelijken zichzelf graag met elkaar. De plaatsen waar zij voornamelijk in groepsverband rondhangen bieden hier een geschikt platform voor. Tegelijkertijd worden deze plaatsen gebruikt als toevluchtsoord waar jongeren zich zonder volledige supervisie van ouderen kunnen verschuilen en nieuwe ervaringen met elkaar kunnen opdoen (Tani & Surma-aho, 2012 p. 190). Zij bevinden zich op bepaalde plekken zonder een concreet doel voor ogen maar puur om tijd door te brengen met leeftijdgenoten. Deze *geographies of hanging out* krijgen betekenis doordat jongeren met leeftijdgenoten en vrienden in bepaalde ruimtes afspreken om elkaar te zien en te spreken (Tani, 2014, p. 8). Jongeren leren de plaatsen waar zij dagelijks komen, zowel binnen- als buitenshuis goed kennen. Het zijn van de buitenwereld verscholen plaatsen waar jongeren zonder ouderlijk toezicht kunnen rondhangen. Deze ruimtes worden door de jongeren gebruikt voor experimenteel gedrag. Door met elkaar te praten leren zij welk gedrag acceptabel is en welk geoorloofd gedrag zij op de hangplek met hun vrienden kunnen uitvoeren (Abbot-Chapman & Robertson, 2009, p. 422.). Door er met leeftijdgenoten ervaringen op te doen ontstaan er herinneringen en creëren zij een gevoel van verbondenheid met deze leefomgeving (Abbot-Chapman & Robertson, 2009, p. 422). Sirpa Tani spreekt van een continue interactie tussen twee eenheden: enerzijds biedt de ruimte een veronderstelde meerwaarde voor de jongeren, vooral bepaald door sociale interactie met vrienden en het creëren van een *'sense of place'* en anderzijds geeft het ruimtegebruik van de jongeren de ruimte meer betekenis (Tani, 2014).

Net als jongeren zijn er in hun leefomgeving ook anderen die van de ruimte gebruik maken. Daarnaast hebben de ruimtegebruikers een verschillende mate van bewegingsvrijheid. Deze mate van bewegingsvrijheid is dynamisch en verandert met het ruimtegebruik door de tijd heen. Op basis van de mate van bewegingsvrijheid en ruimtegebruik kunnen vier soorten ruimtes worden gekarakteriseerd (Tani, 2014, p. 4). De eerste soort zijn ruimtes waar mensen ongehinderd op verschillende manieren en met uiteenlopende doelen gebruik van maken, ook wel aangeduid met de term *Appropriation*. Dit kunnen ruimtes zijn waar jongeren rondhangen en waar dit rondhangen tegelijkertijd door andere ruimtegebruikers wordt getolereerd. De regels van deze *polymorphic spaces* zijn soms duidelijk, denk bijvoorbeeld aan een autoweg, een fietspad en een stoep. Soms zijn deze ook onduidelijk, bijvoorbeeld wanneer publieke en private ruimtes elkaar overlappen en afwisselen (Abbot-Chapman & Robertson, 2009).

De tweede soort zijn ruimtes waar mensen verschillende ideeën hebben over het ruimtegebruik en hierover onderling afspraken en regels worden gemaakt, bijvoorbeeld in een winkelcentrum. Deze ruimtes worden ook wel aangeduid met de term *Tension*. Met een succesvol overleg wordt de bewegingsvrijheid van alle ruimtegebruikers vergroot. Gebeurt dit niet dan ontstaat er een *site of struggle* waarin de meningen van ruimtegebruikers over de ruimte blijven contrasteren (Abbot-Chapman & Robertson, 2009). Het zijn vaak de 'vervelende' hangjongeren die dan buiten de 'adult spaces' worden gesloten. Door deze 'geographies of power' wordt de bewegingsvrijheid van jongeren in deze ruimtes belemmert en verkennen en ontdekken zij de leefomgeving minder snel (Abbot-Chapman & Robertson, 2009, p. 424).

De derde soort zijn ruimtes met een nog strakkere regelvorming over het ruimtegebruik: spontane activiteiten vinden hier niet plaats en de bewegingsvrijheid van de gebruikers wordt meer beperkt. Deze soort wordt ook wel aangeduid met de term *Resistance*. Dit zijn vaak de zogenaamde *monomorphic spaces* waar het ruimtegebruik tot één doel wordt beperkt, bijvoorbeeld een bibliotheek of een snelweg. Tenslotte bestaan er ruimtes waar nog geen concreet beeld bestaat over het ruimtegebruik, ook wel aangeduid met de term *Discovery*. Jongeren zijn, net als andere ruimtegebruikers, hier vrij om te doen wat zij willen. De eerder genoemde *wastelands* zijn voorbeelden van ruimtes die jongeren kunnen ontdekken en waarvan zij vervolgens het ruimtegebruik invullen.

### **Van leefomgeving naar lespraktijk: een terugblik op curriculumontwerp**

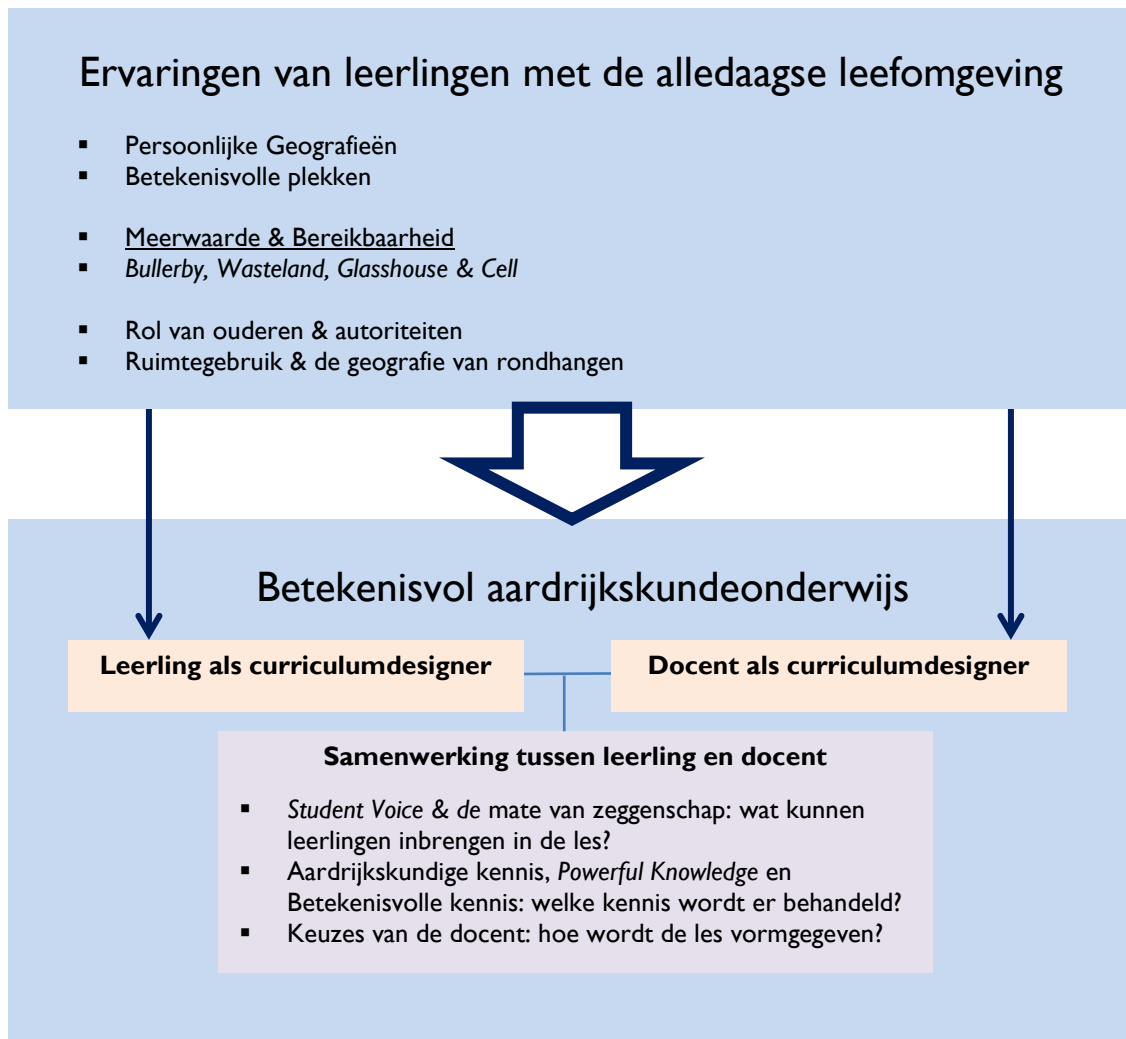
Uit de voorgaande literatuurstudie blijkt dat de meerwaarde van bepaalde plekken in de leefomgeving van de jongeren vooral ligt in de mogelijkheid om daar met vrienden te zijn en met hen ervaringen op te doen. Deze ervaringen met de leefomgeving zorgen voor betekenis voor die plek. De ervaringen van jongeren met de leefomgeving leiden vervolgens tot kennis over bepaalde plekken uit die leefomgeving, bijvoorbeeld de plaatsen waar zij niet kunnen of willen komen. Het is precies deze kennis over de leefomgeving waar in de aardrijkskundeles op een betekenisvolle manier teruggegrepen kan worden. Docenten zullen dus meer moeten doen dan enkel aardrijkskundige kennis die zij al paraat hebben aan te laten sluiten bij de leefomgeving van de leerlingen. De leerlingen geven in een curriculumontwerp als proces juist proactief input in de les door met op basis van hun ervaringen in samenwerking met de docent nieuwe kennis te creëren en een curriculum samen te stellen.

## 2.4 Theoretische Concepten & Onderzoeksvragen

### Schematische samenvatting van de literatuurstudie

Uit de literatuurstudie zijn een aantal theoretische concepten af te leiden. De verhoudingen tussen deze concepten zijn weergegeven in een schema (Figuur 5). Dit schema vat het theoretisch kader samen in een overzicht. Het schema start met de ervaringen van de leerlingen uit hun alledaagse leefomgeving. Literatuur hierover laat zien dat deze erg persoonlijk is en dat leerlingen plaatsen in deze leefomgeving als betekenisvol waarderen. De betekenis van plaatsen wordt vooral bepaald door het ruimtegebruik van jongeren op deze plekken. De bereikbaarheid van deze plekken en de meerwaarde die deze wel of niet oplevert voor jongeren beïnvloeden het ruimtegebruik. Het ruimtegebruik kenmerkt zich voornamelijk door het onderhouden van sociale banden met vrienden en zonder toezien oog van ouderen kunnen ontspannen en zichzelf kunnen zijn. De middelste pijl geeft de centrale focus van het onderzoek weer: Op welke wijze kan de alledaagse leefomgeving van de leerlingen als uitgangspunt dienen voor het creëren van betekenisvol aardrijkskundeonderwijs?

Figuur 5: Schematische Samenvatting Literatuur



Naast de grote pijl zijn er twee pijlen getrokken naar het tweede onderste vlak; betekenisvol aardrijkskundeonderwijs. Bij het ontwerpen van betekenisvol aardrijkskundeonderwijs werken leerlingen samen met de docent. In dit samenwerkingsverband is een aantal aandachtspunten te benoemen. Onder andere de relatie tussen *student voice* en de mate van zeggenschap van leerlingen met de manier waarop de alledaagse leefomgeving terug komt in de aardrijkskundeles. Ook is het van belang dat docenten en leerlingen inzicht krijgen in welke soort kennis er wordt behandeld. Tenslotte zijn de keuzes die de docent maakt van belang: hoe gaat hij of zij om met de praktische uitvoering?

### **Onderzoeksvragen**

Het opstellen van een conceptueel model geeft niet alleen overzicht van onderlinge relaties tussen bepaalde concepten maar fungeert tegelijkertijd als raamwerk waarop de onderzoeksvragen zijn gebaseerd. De antwoorden hierop bieden aanknopingspunten voor docenten die meer inzicht willen krijgen van het betrekken van de alledaagse leefomgeving van leerlingen in de les of deze willen vergroten. De hoofdvraag van dit onderzoek gaat over de manier waarop docenten de ervaringen van leerlingen met de alledaagse leefomgeving kunnen gebruiken om het aardrijkskundecurriculum te voorzien van betekenisvolle kennis. De kern van het onderzoek richt zich op de grote pijl in het conceptueel model tussen de ervaringen van de leerlingen met de alledaagse leefomgeving en het aardrijkskundecurriculum ontwerp. In dit onderzoek is sprake van de volgende onderzoeksvraag:

*Op welke wijze kan de alledaagse leefomgeving van leerlingen het uitgangspunt zijn voor betekenisvol aardrijkskundeonderwijs op het Comenius College in Hilversum?*

Uit de vraag wordt duidelijk dat de alledaagse leefomgeving van de leerlingen ruimtelijk is afgebakend en dat de docenten les geven op een school in hun alledaagse leefomgeving. Om de onderzoeksvraag op een diepere manier te benaderen is een drietal deelvragen opgesteld die ieder op een deel van het conceptueel model van toepassing zijn. De eerste deelvraag bevat het deel van het conceptueel model waarin de alledaagse leefomgeving van de jongeren is aangegeven (bovenste vlak, Figuur 5). De tweede deelvraag richt zich op de linker pijl tussen de twee vlakken en benadert hoe leerlingen hun ervaringen terug zien in de aardrijkskundeles. De derde en laatste deelvraag bespreekt hoe docenten aankijken tegen de inbreng van de ervaringen van leerlingen met hun alledaagse leefomgeving tijdens het ontwerpen van het aardrijkskundecurriculum. De deelvragen zijn als volgt:

**Deelvraag 1:** *Hoe omschrijven de leerlingen hun alledaagse leefomgeving en de ervaringen die zij op verschillende plaatsen in deze leefomgeving hebben?*

**Deelvraag 2:** *Op welke wijze zou volgens de leerlingen hun alledaagse leefomgeving van meerwaarde kunnen zijn in hun aardrijkskundeonderwijs?*

**Deelvraag 3:** *Welke consequenties en meerwaarde is er volgens docenten voor het opstellen van betekenisvol aardrijkskundeonderwijs als de alledaagse leefomgeving van leerlingen het uitgangspunt is?*

In het volgende hoofdstuk zijn de methoden waarmee de onderzoeksgegevens zijn verzameld beschreven en verantwoord.

# 3. Onderzoeksmethoden

In dit hoofdstuk zijn de onderzoeksmethoden besproken. Onderzoekers hebben de laatste jaren een breed scala aan inventieve methoden toegepast om de *personal geographies* van jongeren te onderzoeken. Hierin worden vaak kunst, literatuur, films, *mental maps*, fotoafbeeldingen en tekeningen betrokken (Yarwood & Tyrell, 2012). In het eerste deel van dit hoofdstuk is de context gegeven waarbinnen het onderzoek plaatsvindt. In het tweede deel zijn de gebruikte onderzoeksmethoden beschreven en verantwoord.

## 3.1 Context van de methodologie

### De onderzoekspopulatie en selectieprocedure

Om achter de ervaringen van leerlingen met hun leefomgeving te komen ligt het voor de hand om hen in het onderzoek te betrekken. Er is steeds meer vraag om onderzoek met jongeren uit te voeren (Hopwood, 2004, p. 348; Hopwood, 2007, p. 453 – 454), ook al bestaat het gevaar dat ouderen zich teveel bemoeien met hun persoonlijke leefomgeving (Biddulph, 2011, p. 385; Yarwood & Tyrell, 2012, p. 124). Dit onderzoek kan worden getypeerd als een *case study* waarin een specifieke groep leerlingen en docenten uit Nederland is ondervraagd. Het onderzoek vertoont daarmee gelijkenissen met een *case study* van Liz Taylor (2009) naar de perceptie van een kleine groep Britse scholieren over Japan. In deze opzet is het mogelijk om inzicht te verkrijgen in de ontwikkeling van de kennis van leerlingen over hun alledaagse leefomgeving en de invloed die zij kunnen hebben in het opbouwen van de aardrijkskundeles: “...*this gave a rich set of evidence of learning over the term, affording the opportunity of not only tracking individual’s learning ‘journeys’ but also of exploring interactions between the way that pupils, teacher and resources represented Japan at different points*” (Taylor, 2009, p. 179).

De aan het onderzoek deelnemende leerlingen zitten op het Comenius College in Hilversum in 4HAVO. Over een beschrijving van de school en het contextualiseren van de alledaagse leefomgeving op de volgende pagina meer. De leeftijdsgroep overeenkomstig met de vierde klas in Nederland (15-17 jaar) is vergelijkbaar met de *Key Stage 4* in het Engelse onderwijssysteem en is daarmee ook op het niveau waar leerlingen niet meer verplicht zijn om aardrijkskunde te volgen. In dit onderzoek hebben de leerlingen uit 4HAVO aardrijkskunde gekozen als examenvak en zijn om deze keuze naar verwachting gemotiveerd en bereid om serieus mee te denken over hun invloed in het ontwerpen van het aardrijkskundecurriculum. Daarnaast bevindt deze groep leerlingen zich op een leeftijdsniveau waarop zij over moeilijke onderwerpen zoals betekenisvolle kennis en ervaringen met de ruimtelijke omgeving kunnen nadenken. Tenslotte is het interessant om te kijken hoe een strak gereguleerd examenprogramma in de bovenbouw strookt met een vergrote inbreng van leerlingen in het curriculumontwerp.

In overleg met mijn stagebegeleider Marjolein de Haan is besloten om een select aantal leerlingen bij het onderzoek te betrekken. Over de verantwoording van deze groepsgrootte in het tweede deel van dit hoofdstuk meer. Het onderzoek is aan de hele klas in een aardrijkskundeles kort gepresenteerd, waarna de leerlingen de gelegenheid kregen om aan te geven of zij geïnteresseerd waren om mee te werken. In overleg met Marjolein de Haan is er een aantal scenario’s bedacht op de reactie van de leerlingen op het onderzoeksvoorstel, zodat er in elk geval 8 leerlingen mee zouden doen. Bij precies 8 aanmeldingen zijn er geen consequenties nodig, bij minder aanmeldingen

wijst de docent leerlingen met de hoogste cijfers aan om onvrijwillig mee te doen en bij meer aanmeldingen kiest de docent van deze leerlingen degenen met de hoogste cijfers. De reden om de leerlingen te kiezen met de hoogste eindgemiddelden voor aardrijkskunde is omdat zij dit volgens hun docent meer verdienen, met als bijkomend voordeel dat zij naar verachting betere eindproducten inleveren. Uiteindelijk melden zich 15 leerlingen aan en zijn op basis van de beste gemiddelde eindcijfers voor aardrijkskunde 8 gekozen. Deze leerlingen zijn naar verwachting gemotiveerd om zich in te zetten voor de het onderzoek. Van deze leerlingen zijn er 5 jongens en 3 meisjes. De deelnemers zijn 15 of 16 jaar oud en allen woonachtig in Hilversum en omstreken.

### **De alledaagse leefomgeving in tijd en ruimte**

De woonplaats van de leerlingen biedt een ruimtelijke en tegelijkertijd een mentale begrenzing van het begrip alledaagse leefomgeving voor de leerlingen. De alledaagse leefomgeving betekent voor hen alle plaatsen waar zij voor het grootste gedeelte van de onderzoeksperiode zich bevinden. Het gaat hier dus om plaatsen waar zij elke dag mee te maken hebben. De alledaagse leefomgeving is voor de leerlingen verduidelijkt door de vier plaatsen uit het onderzoek van Marketta Kyttä (Tani, 2012, p. 189). Voor het gemak zijn deze vier soorten ruimtes vertaald naar Nederlandse begrippen: Utopia (*Bullerby*), Broeikas (*Glasshouse*), Woestenij (*Wasteland*) en Cel (*Cell*). Gedurende het onderzoek zijn deze plaatsen voor de leerlingen bekend geworden als 'de vier ruimtes van Tani' (vanwege de verwijzing die Tani in haar artikel naar deze vier ruimtes van Kyttä maakt). Naar verwachting vinden veel alledaagse activiteiten en ruimtegebruik van de leerlingen plaats binnen de directe leefomgeving van Hilversum. Thuis en school zijn, ook volgens wetenschappelijke literatuur, namelijk erg belangrijke plaatsen voor leerlingen (Biddulph, 2012, Catling, 2005a).

De school waar de gegevensverzameling voor het grootste deel heeft plaatsgevonden is het Comenius College in Hilversum. Doordat de schrijver op deze school van september 2015 tot en met maart 2016 stage heeft gelopen en er bovendien 6 jaar lang middelbaar onderwijs heeft gehad is de onderwijsorganisatie en de aardrijkskundesectie bekend en vertrouwd. Het Comenius College is een school met ongeveer 1500 leerlingen verdeeld over gymnasium, vwo, havo en vmbo-t. De school ligt aan de rand van het Corversbos in de villawijk Trompenberg en kan getypeerd worden als een 'witte school' met christelijke normen en waarden. De school heeft een regionale functie en trekt leerlingen uit kleinere dorpen rondom Hilversum zoals Kortenhoef, Loosdrecht en Hollandsche Rading aan. Vandaar ook dat de alledaagse leefomgeving van de leerlingen als Hilversum en omstreken wordt omschreven, zodat leerlingen in het onderzoek ook de plekken net buiten Hilversum hierbij kunnen betrekken.

De alledaagse leefomgeving is vanwege het veelvoorkomende karakter lastig te onderzoeken: het is moeilijk om de grenzen te bepalen van iets algemeen of 'normaals' (Tani & Surma-aho, 2012 p. 188). Aan de alledaagse leefomgeving zit namelijk een tijdsdimensie verbonden. Het leven van alledag voor jongeren kenmerkt zich door bepaalde routines of terugkerende patronen. Aan de leerlingen is gevraagd deze routines binnen de onderzoeksperiode te achterhalen. Een planning van het onderzoek laat de onderzoeksfasen zien waarin de deelvragen worden beantwoord (Figuur 6). De leerlingen hebben tweeënhalve week de tijd gehad om aan het onderzoek te werken. Tijdens de lessen op school vindt begeleiding van de onderzoeker plaats. Leerlingen leveren een opdracht in waaruit een antwoord komt op de eerste deelvraag. Na het verwerken van de resultaten volgt een bespreking met de leerlingen over de opdracht door middel van een focusgroepgesprek. In dit groepsgesprek komt een antwoord op de tweede deelvraag naar voren. Uiteindelijk worden de bevindingen uit dit gesprek genoteerd en met twee docenten besproken. Uit dit tweede focusgroepgesprek komen antwoorden naar voren op de derde en laatste deelvraag. In het tweede deel van dit hoofdstuk

worden de gebruikte onderzoeksmethoden, zoals het tot stand komen en het uitvoeren van de opdracht door de leerlingen en de focusgroepgesprekken, nader beschreven en verantwoord.

Figuur 6: Planning van het onderzoek

Fase	Wk	Datum	Opmerkingen	Deelvraag
Fase I	19	Donderdag 12 mei. 3 <sup>e</sup> uur	Selecteren van acht leerlingen Uitleg van de achtergrond van het onderzoek	DV I
	20	Donderdag 19 mei 3 <sup>e</sup> uur	Uitleg over begrippen betekenisvolle plaatsen en ervaringen met de leefomgeving. Leerlingen werken in de mediatheek aan het onderzoek.	DV I
	21	n.v.t	Leerlingen hebben lesvrij, zelfstandig thuis werken	DV I
	22	Maandag 30 mei 4 <sup>e</sup> uur	Leerlingen werken zelfstandig aan het onderzoek. Vandaag deadline van inleveren opdracht om 17:00 uur. Verwerken en beoordelen onderzoeksopdracht	DV I
Fase II	22	Donderdag 2 juni 3 <sup>e</sup> uur	Focusgroepgesprek I met leerlingen.	DV II
	23	n.v.t.	Verwerken van bevindingen uit focusgroepgesprek I	DV II
Fase III	24	Dinsdag 14 juni 8 <sup>e</sup> uur	Focusgroepgesprek II met docenten.	DV III
	25	n.v.t.	Verwerken van bevindingen uit focusgroepgesprek II	DV III

## 3.2 Methodes & Verantwoording

### Integratie tussen onderzoek en onderwijs: de Praktische Opdracht

Uit de planning van het onderzoek wordt duidelijk dat de leerlingen een opdracht hebben gekregen waar zij op school en thuis aan moeten werken. In overleg met Marjolein de Haan en Jan Willem Biekart, de sectieleider, is besloten om het onderzoek waar de acht leerlingen aan deelnemen als vervanging voor een praktische opdracht te laten gelden, mits zij hiervoor ook volgens een aangepast beoordelingsformulier becijferd zouden worden. Het komt er op neer dat leerlingen in plaats van de verplichte Praktische Opdracht die meetelt voor hun examendossier nu aan een het onderzoek werken (vervangende P.O.) waardoor geen afbreuk ontstaat aan hun motivatie (Gibson, 2007). Hun opdracht heeft immers dezelfde status en wordt met een aangepast beoordelingsformulier beoordeeld op inzet en kwaliteit. Met het oog op integratie tussen onderzoek en onderwijs is deze opdracht ontworpen met als doel een antwoord te krijgen op de eerste deelvraag: *Hoe omschrijven de leerlingen hun alledaagse leefomgeving en de ervaringen die zij op verschillende plaatsen in deze leefomgeving hebben?*

De Praktische Opdracht is inclusief beoordelingsformulier in de Bijlage terug te vinden. In de opdracht wordt leerlingen gevraagd om door middel van 10 foto's hun alledaagse leefomgeving in beeld te brengen. Over de verantwoording van de methoden om foto's te gebruiken om de leefomgeving te analyseren verderop meer. Bij elke foto geven de leerlingen antwoord op zes vragen die zijn geïnspireerd door onderzoek van Sirpa Tani over de betekenis van de alledaagse leefomgeving van jongeren (Figuur 7).

*Figuur 7: De vijf vragen uit het onderzoek van Sirpa Tani waarop de vragen over de foto's zijn gebaseerd.*

- (1) In what kinds of environments do young people spend their everyday lives?*
- (2) What kinds of meanings do they attach to these environments?*
- (3) During the exercise, do they pay attention to certain things in their environments that they have not noticed before?*
- (4) What kinds of environments encourage them to take pictures?*
- (5) How do they feel about the method of time-space paths*

*Bron: (Tani & Surma-aho, 2012, p. 194)*

De volgende zes vragen komen terug in de Praktische Opdracht. Bij elke vraag is kort beschreven en verantwoord wat voor antwoord van de leerling wordt verwacht.

1. Waar in Hilversum en omstreken is deze plaats te vinden?

Leerlingen schrijven de locatie van deze plaats in hun alledaagse leefomgeving zo concreet mogelijk op. Dit betekent dat de leerlingen in hun omschrijving gebruik kunnen maken van adressen, straatnamen, buurten en windstreken. Leerlingen schrijven ook de nabijheid van de plaats op ten opzichte van een ander ruimtelijke eenheid, bijvoorbeeld hun huis of de school. Leerlingen geven tenslotte op een kaart van Hilversum aan waar deze plaats zich bevindt. Een kaart biedt namelijk een ruimtelijk overzicht van de 10 plaatsen die zij moeten omschrijven. In zekere zin is het gebruik maken van een kaart in de opdracht vergelijkbaar met de tijdgeografische benadering uit het onderzoek van Tani en Surma-aho (2012, p. 191 ). De plaatsen waar leerlingen komen zijn met behulp van een kaart ook als ruimtelijk patroon te analyseren. Het grote verschil met de tijdgeografie is dat de tijdsdimensie ontbreekt en er dus geen driedimensionale maar een tweedimensionale weergave wordt gevraagd. Op deze manier kan er een patroon worden ontdekt van verschillende plaatsen in Hilversum en omstreken uit de alledaagse leefomgeving van deze acht leerlingen.

2. Welke elementen van de plaats zijn op de foto te zien?

Leerlingen schrijven zo gedetailleerd mogelijk op wat er op de foto te zien is. Leerlingen noemen bij deze vraag belangrijke kenmerken op van de fysieke omgeving zodat duidelijk wordt hoe de plaats op de foto er feitelijk uitziet, bijvoorbeeld door de gebouwde omgeving of de hoeveelheid groen te omschrijven. Deze vraag lijkt veel op de derde vraag uit het onderzoek van Tani. De leerlingen krijgen de opdracht om zowel bekende en onbekende plaatsen uit hun alledaagse leefomgeving te fotograferen. Op deze manier worden leerlingen ook gedwongen om aandacht te schenken aan elementen uit de leefomgeving waar zij normaal gesproken niet lang bijilstaan (Tani & Surma-aho, 2012, p. 194).



### 3. Wat voor activiteiten doe je op deze plaats?

Deze vraag vloeit voort uit de theorie over het ruimtegebruik binnen verschillende typen plaatsen. De activiteiten die jongeren uitvoeren op een bepaalde plaats in hun alledaagse leefomgeving geven inzicht in de mate van bewegingsvrijheid van de jongeren op deze plaats. Worden zij getolereerd, is er sprake van regelgeving, bestaat er zekere mate van spanning met anderen of is er nog weinig bekend over welk gedrag er wel en niet op deze plaats mag (Abbot-Chapman & Robertson, 2009). Leerlingen geven aan wat voor activiteiten zij hier doen door concrete handelingen te noemen. Zij maken gebruik van werkwoorden om hun gedrag op deze plaats te omschrijven, bijvoorbeeld hangen, praten, spelen, werken, huiswerk maken, enzovoorts. Zij geven ook aan met wie zij op deze plaats begeven en of zij de ruimte met anderen moeten delen.

### 4. Leg uit bij welke van de vier ruimtes van Tani de foto hoort.

Uit het onderzoek van Sirpa Tani zijn vier verschillende ruimtes te herleiden die in de opdracht voor het gemak naar het Nederlands zijn vertaald: Utopia (*Bullerby*), Broeikas (*Glasshouse*), Woestenij (*Wasteland*) en Cel (*Cell*) (Tani & Surma-aho, 2012, p. 189). In de praktische opdracht is een tekst opgesteld voor de leerlingen waaruit duidelijk wordt dat zij de foto's naar deze vier ruimtes kunnen indelen. In de eerste bijeenkomst op donderdag 12 mei zijn deze vier verschillende ruimtes met als voorbeeld foto's van de onderzoeker voor het eerst uitgelegd. De leerlingen worden hier gevraagd om de foto in één van de vier ruimtes te categoriseren en uit te leggen waarom deze ruimte van Tani bij de foto past. Zij beargumenteren waarom zij denken dat de plaats in hun alledaagse leefomgeving hoort bij één van de vier ruimtes van Tani door uit te leggen hoe bereikbaar deze plaats voor hen is en wat de meerwaarde van deze plaats voor hen is. Bijvoorbeeld hoe een plaats als de keukentafel waar de jongere elke dag na schooltijd een kop thee drinkt met zijn of haar ouders wordt beschreven als een Utopia, omdat deze plaats toegankelijk is en omdat de meerwaarde is dat de jongere de dag kan doornemen met dierbaren. Het antwoord op deze vraag geeft inzicht in de reden waarom jongeren plaatsen wel of niet bezoeken en biedt daarmee een aanknopingspunt om het leren over deze plaatsen een betekenisvolle plek te geven in het aardrijkskundeonderwijs.

### 5. Omschrijf de ervaringen die je hebt met deze plaats.

Deze vraag is vergeleken met de eerste paar vragen een stuk persoonlijker van aard. Leerlingen omschrijven de ervaringen die zij met deze plaats hebben door alle gebeurtenissen die de plaats voor hen persoonlijk bijzonder maken op te noemen. Leerlingen omschrijven hoe zij zich voelen bij de activiteiten die zij op deze plaats uitvoeren, hoe vaak zij op de plaats te vinden zijn en op welke manier zij met de ruimte omgaan. Leerlingen geven aan welke gevoelens er bij hun ervaringen horen. Bijvoorbeeld een plaats als school waar leerlingen het als vervelend ervaren dat zij niet op het schoolplein mogen roken.

### 6. Omschrijf de betekenis van de plaats voor jou.

Ook op de laatste vraag volgt een persoonlijk antwoord. De leerlingen omschrijven de betekenis van de plaats voor hen door de meerwaarde van deze plaats te benoemen. Leerlingen noemen de reden waarom zij precies deze plaats bezoeken. Zij noemen de aantrekkingskracht van deze plaats en het gevoel wat zij bij deze plaats hebben. Leerlingen denken op deze manier na over de waarde van de plaats in hun alledaagse leefomgeving.

## Foto's van jongeren als middel om hun leefomgeving te onderzoeken

Het gebruik van foto's als methode om de leefomgeving van jongeren te onderzoeken heeft in eerder wetenschappelijk onderzoek al plaatsgevonden (zie Einardsdottir, 2005, p. 528 - 529 en Stephenson, 2009, p. 133 voor overzichten). Ook in dit onderzoek is de leerlingen gevraagd om hun leefomgeving in beeldmateriaal vast te leggen. Het gebruik van foto's in dit onderzoek is vanwege de volgende voordelen verantwoord:

- Waar in veel onderzoeken voor de jaren '10 van deze eeuw jongeren nog foto's maakten met digitale of wegwerpcamera's is het maken van foto's voor jongeren tegenwoordig door het bezit van een mobiele telefoon met camerafunctie een stuk eenvoudiger.
- Het gebruik van foto's om achter het persoonlijke leven van jongeren te komen wordt gezien als een kindvriendelijke methode omdat jongeren worden geprikkeld om hun leefomgeving anders dan in woorden te beschrijven (Einardsdottir, 2005, p. 538; Capello, 2005 p. 170).
- Jongeren ervaren het maken van foto's als gemakkelijk (Punch, 2002, p. 16)
- Het maken van foto's geeft hen een zekere mate van autonomie en vrijheid (Einardsdottir, 2005, p. 538).
- Jongeren geven door middel van foto's zeer beeldende informatie over persoonlijk belangrijke zaken waar een volwassene normaal gesproken niet snel achter zou komen (Clark-Ibáñez, 2004).
- Jongeren maken vooral foto's van plaatsen waar zij met vrienden afspreken en zaken waar zij plezier uit halen, zoals een schoolplein of speeltuin (Einardsdottir, 2005, p. 538, Clark-Ibáñez, 2004, p. 1511).

De leerlingen hebben voor de Praktische Opdracht 10 foto's gemaakt van plaatsen uit hun alledaagse leefomgeving. Er is ook een aantal nadelen aan het gebruik van foto's om de leefomgeving te analyseren verbonden.

- Foto's geven alleen een momentopname weer (Punch, 2002). Datgene wat wordt afgebeeld kan door allerlei factoren worden beïnvloed zoals het weer of een bepaalde spontane gebeurtenis.
- Jongeren kunnen meer aandacht kunnen schenken aan de kwaliteit van een 'goede' of 'mooie' foto, in plaats van wat er op de foto afgebeeld dient te worden (Punch, 2002, p. 16).
- Onderzoekers moeten rekening houden met de potentie van foto's om intieme en vertrouwelijke informatie van het leven van de jongeren te verbeelden (Clark-Ibáñez, 2004, p. 1517). Zij zouden bijvoorbeeld spijt kunnen krijgen van de foto's die zij hebben gemaakt.
- Er bestaat een risico dat leerlingen foto's maken zonder enig verband met de alledaagse leefomgeving (Clark-Ibáñez, 2004, p. 1517).

In dit onderzoek zijn de foto's uit de Praktische Opdracht beoordeeld op de kwaliteit en de juistheid van de verbeelding van de alledaagse leefomgeving. Er is gekeken naar verschillende elementen uit de leefomgeving van leerlingen die in de foto's terugkomen. Op basis van deze elementen is een beeld geschetst van de alledaagse leefomgeving van de leerlingen. De foto's van de leefomgeving van jongeren zijn op zichzelf niet volledig betrouwbare onderzoeksgegevens: "...*children's photographs can be manipulated and selective and on their own tell an incomplete story* (Einardsdottir, 2005, p. 538). De foto's hebben zonder verdere uitleg geen interessante persoonlijke waarde en fungeren enkel als communicatiemiddel tussen onderzoeker en leerling. Voor de leerling betekent dit het verbeelden van de alledaagse leefomgeving naar de onderzoeker, voor de onderzoeker betekent dit de noodzakelijkheid om bij de foto's vragen te stellen die dieper ingaan op de betekenis van de foto's

(Clark-Ibáñez, 2004, p. 1512). Het stellen van vragen over gemaakte foto's wordt in de wetenschappelijke literatuur ook wel *photo-elicitation interview* genoemd (zie Harper, 2002, p. 16 voor een overzicht; Clark-Ibáñez, 2004). Afbeeldingen roepen bij mensen diepere en emotionelere gedachten op dan woorden en antwoorden op vragen over afbeeldingen leiden tot meer en ook andersoortige informatie (Harper, 2002, p. 13). Foto's bieden daarnaast niet alleen een focus maar geven ook structuur aan de vragen die worden gesteld. Bovendien leidt het stellen tot vragen aan de hand van foto's tot nieuwe inzichten, zo blijkt ook uit het onderzoek van Marisol Clark-Ibáñez (2004): "...*photographs spurred meaning that otherwise might have remained dormant in a face-to-face interview. The images may not contain new information but can trigger meaning for the interviewee.*"

Normaal gesproken worden onderzoeksdeelnemers bij een *photo-elicitation interview* aan de hand van de foto's individueel geïnterviewd. In dit onderzoek is gekozen om de vragen bij de foto's niet in een interview te stellen maar terug te laten komen in de Praktische Opdracht door de leerlingen antwoorden op papier te laten schrijven. Nadelen van het gebruik van geschreven tekst bij een foto zijn dat de onderzoeker niet kan doorvragen bij interessante antwoorden en een vergoot risico op afname van levendigheid en dynamiek in de antwoorden (Darbyshire, MacDougall & Schiller 2005, p. 429). Het voordeel is dat leerlingen beter een verhaal kunnen vertellen in plaats van onderbroken te worden door een interviewer. De betekenis van de vijf plaatsen uit hun alledaagse leefomgeving is door de leerlingen in antwoorden op de bijbehorende vragen zo helder mogelijk omschreven. Deze antwoorden zijn geanalyseerd om achter de betekenis van de plaats voor de leerling te komen. Voor elke plaats uit de leefomgeving van de leerlingen zijn uitspraken van zoveel mogelijk verschillende leerlingen als voorbeeld gebruikt om te betekenis van deze plaats aan te geven.

### **Focusgroepgesprekken: definitie, voor- en nadelen en praktische uitvoering**

In dit onderzoek zijn twee focusgroepgesprekken gehouden om antwoord te krijgen op de tweede en derde deelvraag. Een focusgroepgesprek is een interviewvorm waarin de gegevens worden opgedaan uit de communicatie en de interactie tussen de verschillende deelnemers in het gesprek (Kitzinger, 1995; Kennedy, Kools & Krueger, 2001; Cohen, Lawrence & Morrison, 2005). Focusgroepgesprekken vinden plaats in een ontspannen en informele setting en duren ongeveer tussen één tot twee uur (Kitzinger, 1995, p. 301, Darbyshire et. al., 2005, p. 421). Het aantal deelnemers in een focusgroepgesprek ligt doorgaans tussen de 4 en de 12 (Cohen et. al, 2005, p. 288), waarbij zij representatief zijn aan de gehele onderzoekspopulatie. Daarnaast is het gebruikelijk om naar een bepaalde mate van homogeniteit in de groep te streven (Royen & Peremans, 2016, p. 55). Het uitvoeren van focusgroepgesprekken in dit onderzoek is vanwege de volgende voordelen verantwoord:

- Een focusgroepgesprek is een relatief goedkope en snelle methode is om gericht kwalitatieve gegevens te verzamelen (Royen & Peremans, 2016, p. 55).
- Een focusgroepgesprek is een nuttige methode om achter persoonlijke kennis en ervaringen van de deelnemers te komen: "*Group discussion is particularly appropriate when the interviewer has a series of open ended questions and wishes to encourage research participants to explore the issues of importance to them, in their own vocabulary, generating their own questions and pursuing their own priorities*" (Kitzinger, 1995, p. 299).
- In een focusgroepgesprek wordt niet alleen datgene achterhaald wat deelnemers over een bepaald onderwerp te zeggen hebben maar ook waarom zij hier een bepaalde mening over hebben (Kitzinger, 1994, p. 300).

- Een focusgroepgesprek gaat goed samen met andere methoden om gegevens te verzamelen (Cohen et. al, 2005, p. 288).
- In een focusgroepgesprek komen vergeleken met een formeel interview meerdere verschillende normen en waarden en kritische argumentatie voor en is er geen sprake van sociale één-op-één druk (Kitzinger, 1995, p. 299).

In dit onderzoek is ook rekening gehouden met een aantal nadelen verbonden aan het focusgroepgesprek:

- In een focusgroepgesprek durven of willen deelnemers hun persoonlijke meningen en houdingen ten opzichte van een vraagstuk door gedeelde groepsnormen niet uitspreken (Kitzinger, 1995, p. 299). Aan de andere kant kan een gevoelig onderwerp in een focusgroepgesprek juist door zelfverzekerde deelnemers gestart worden.
- Vergeleken met een formeel interview neemt de controle van de onderzoeker over het gesprek in een focusgroepgesprek af (Royen & Peremans, 2016, p. 55) en komen deelnemers minder aan bod (Cohen et. al, 2005, p. 288).
- Er moet rekening gehouden worden met een aantal praktische nadelen zoals de tijd die het kost om de opname van het gesprek te transcriberen.

In dit onderzoek vinden er twee focusgroepgesprekken op school plaats. Het eerste gesprek duurt 60 minuten en vindt plaats met de acht 4 HAVO leerlingen. Dit gesprek telt voor 20% mee in de beoordeling voor de Praktische Opdracht. Het tweede gesprek duurt 90 minuten en vindt plaats met twee docenten van de aardrijkskundesectie. Het aantal deelnemende leerlingen ligt dus tussen de wenselijke vier en twaalf. Helaas zijn er niet genoeg docenten beschikbaar voor een wenselijk aantal deelnemers aan het tweede focusgroepgesprek. Desalniettemin is de input van de twee docenten in het gesprek als waardevol beschouwd. De school biedt voor de deelnemende docenten en leerlingen de vertrouwde omgeving en een informele sfeer. In beide groepen dragen gemeenschappelijke eigenschappen zoals leeftijd en opleidingsniveau bij aan een homogene samenstelling van de groep.

In het focusgroepgesprek zijn de deelnemers aangespoord om op elkaars standpunten of meningen te reageren en elkaar vragen te stellen in plaats van antwoord te geven op de onderzoeker. Tijdens het gesprek is een interactieve conversatie tussen de deelnemers aangespoord (Royen & Peremans, 2016, p. 55). Door kritisch door te vragen is in beide focusgroepgesprekken voorkomen dat het gesprek voortijdig tot een conclusie komt: *“...one of the chief investigators took the role of devil’s advocate and qualitative-research skeptic who would openly challenge emerging lines of thought and potential findings with tough questions such as: ‘So what?’, ‘Where’s the evidence for that?’, ‘What do you mean by ‘interesting?’’, ‘What else could this mean?’ and ‘How exactly do these ideas relate?’”* (Darbyshire et. al., 2005, p. 428).

De gespreksvoering heeft zoals het begrip focusgroepgesprek al impliceert een focus, een doel met een duidelijke verwachting van de inbreng van de deelnemers. Door activiteiten in een groepsgesprek te laten plaatsvinden wordt de aandacht van de deelnemer aan de onderzoeker weggenomen (Kitzinger, 1995, p. 301) en de concentratie van de deelnemers op het onderwerp vergroot (Gibson, 2007). In dit onderzoek fungeert de door de leerlingen gemaakte Praktische Opdracht als focus tijdens het eerste gesprek. De foto’s van hun leefomgeving zorgen ervoor dat de leerlingen tijdens het gesprek de aandacht erbij houden en helpen hen om doorgronde reacties te formuleren (Capello, 2005, p. 172). Het gebruik van de Praktische Opdracht tijdens het eerste focusgroepgesprek houdt de leerlingen geïnteresseerd in het onderwerp en stimuleert het denken over de verschillende deelonderwerpen: *“...researchers have children engaged in doing something during*

*the interviews as a way to keep them “busy thinking.”* (Capello, 2005, p. 171). In het tweede focusgroepgesprek met de docenten dient de analyse van de praktische opdracht van de leerlingen en de uitkomsten uit het eerste groepsgesprek als voornaamste focus. De docenten hebben een aantal dagen voor de aanvang van het focusgroepgesprek de voorlopige resultaat hoofdstukken gelezen ter voorbereiding van het gesprek.

Beide focusgroepgesprekken zijn door middel van een script gestructureerd (Zie Bijlage). In het script staan richtlijnen voorgeschreven over de loop van het gesprek (Royen & Peremans, 2016, p. 59). In het script staat verder omschreven welke topics er in het gesprek langs komen en op welke vragen er antwoord moet komen. Het focusgroepgesprek start met een inleiding waarin het doel van het onderzoek en de ‘spelregels’ uitgelegd. Het gesprek is enerzijds gestructureerd volgens de vragen en onderwerpen uit het script maar biedt anderzijds ruimte voor flexibiliteit, spontaniteit en vernieuwde inbreng van zowel de deelnemers als de onderzoeker (Gibson, 2007). Het focusgroepsgesprek eindigt met een slotstatement over het besproken thema, waardoor belangrijke zaken uit het gesprek samenvattend en concluderend terugkomen (Osborne & Collins, 2001, p. 445).

De analyse van de gegevens uit een focusgroepgesprek berust in dit onderzoek op een geluidsopname van het gesprek en aantekeningen of notities die er tijdens het focusgroepgesprek zijn gemaakt (Kitzinger, 1995, p. 301, Royen & Peremans, 2016, p. 62). Bij de analyse van de bevindingen uit een focusgroepgesprek worden de naar voren gekomen thema’s met de gangbare theoretische concepten uit de literatuur vergeleken en afwijkingen uitgelicht (Kitzinger, 1995, p. 301). De opname van het eerste gesprek is niet getranscribeerd. In plaats daarvan is het gesprek met de leerlingen beluisterd en zijn de uitspraken van leerlingen direct bij het bijbehorende deelonderwerp uit het script in het resultatenhoofdstuk opgeschreven. Het tweede groepsgesprek met docenten is wel getranscribeerd. Deze transcriptie is op te vragen bij de auteur. De uitspraken van docenten zijn onderverdeeld in het bijbehorende deelonderwerp. In de analyse van de gesprekken zijn delen van een conversatie of discussie weergegeven, met als reden om zoveel mogelijk verschillende houdingen en meningen de revue te laten passeren: “...*the goal is not necessarily to produce data that can be generalized to larger populations, but rather, to explore the range of attitudes, values and beliefs that are commonly held within the populace, the strength of feeling and the reasons for those beliefs*” (Osborne & Collins, 2001, p. 444).

## Advies en aandachtspunten voor onderzoek met jongeren

De positie van jongeren in een volwassen wereld kan leiden tot een methodologisch dilemma. De veronderstelde verschillen tussen jongeren en volwassenen bieden een argument om onderzoek met jongeren aan hen aan te passen. Deze verschillen gaan vooral over de ondergeschikte rol van jongeren in de samenleving en de machtsrelaties tussen ouderen en jongeren: *Children may be seen as unsophisticated or 'silly' and thus incapable of being taken seriously in discussions about their needs...children lack the capacity for abstract thinking that characterizes the 'maturity' of later adolescence and adulthood and thus would fail to meet the criteria of 'good research respondents'* (Darbyshire, MacDougall & Schiller, 2005 p. 419).

In dit onderzoek is op verschillende manieren rekening gehouden met de vaardigheden van jongeren, de vertrouwensband tussen jongeren en volwassenen, de taal waarin beiden groepen spreken, de situering van het onderzoeksgebied, de manier van gegevensanalyse en de gebruikte onderzoeksmethode om gegevens te verkrijgen (Punch, 2002). Ten eerste worden de vaardigheden van de jongeren beoordeeld volgens een beoordelingsformulier met voor de leerling heldere en haalbare eisen waaraan hun Praktische Opdracht moet voldoen. Ten tweede is de band tussen de leerlingen met mij als onderzoeker open en vriendelijk. De rol van de onderzoeker in een focusgroepgesprek met jongeren is namelijk cruciaal voor het verloop van het gesprek. Het delen van gemeenschappelijke kenmerken tussen de jongeren en de onderzoeker kan leiden tot een succesvoller verloop van het groepsgesprek: *"A child-friendly repertoire, including patience, warmth, humour, respect, active listening and flexibility are skills found to be particularly useful. Being non-judgmental and adaptable are also qualities that will promote participants' trust in the moderator and increase the chance of open and interactive dialogue"* (Gibson, 2007, p. 478). Ten derde spreken de jongeren tijdens het focusgroepgesprek met elkaar in hun eigen herkenbare taalstijl. Ten vierde vindt het onderzoek plaats op een voor de jongeren bekende plaats, namelijk de school. Ten vijfde zorgt de groepsgrootte er naar verwachting voor dat iedere leerling ook de kans heeft om iets te zeggen en dat het gesprek eenvoudig is te sturen (Gibson, 2007, p. 475). De jongeren zijn tijdens het gesprek gestuurd om niet van het onderwerp af dwalen en iedereen is aan het woord gekomen. Tenslotte zijn de jongeren van ongeveer dezelfde leeftijd en is de verhouding tussen jongens en meisjes evenwichtig (Darbyshire et. al., 2005, p. 421).

# 4. De alledaagse leefomgeving van acht Hilversumse middelbare scholieren

In dit hoofdstuk zijn de gegevens uit de door de leerlingen gemaakte Praktische Opdracht gebruikt voor het beantwoorden van de eerste deelvraag: *Hoe omschrijven de leerlingen hun alledaagse leefomgeving en de ervaringen die zij op verschillende plaatsen in deze leefomgeving hebben?* In het methodehoofdstuk staat beschreven hoe de Praktische Opdracht is geanalyseerd. De Praktische Opdracht levert interessant en verschillend beeldmateriaal op waaruit duidelijk wordt dat er in de leefomgeving van de leerlingen steeds vijf belangrijke plaatsen terug komen: de school, thuis, hangplaatsen, plaatsen voor sport en hobby's en vaste routes. (Figuur 8). Deze vijf plaatsen en de betekenis ervan voor de leerlingen zijn in dit hoofdstuk aan de hand van de foto's en de antwoorden van de leerlingen op de zes bijbehorende vragen beschreven.

## 4.1 Plaatsen in de leefomgeving van jongeren: een overzicht

De acht leerlingen uit 4 HAVO hebben elk tien foto's gemaakt van plaatsen uit hun alledaagse leefomgeving. In totaal zijn er dus 80 foto's gemaakt, met elk bijzondere en onderscheidende kenmerken. Een overzicht van wat voor soort en hoeveel foto's er zijn gemaakt van een bepaalde plaats geeft een totaalbeeld van de alledaagse leefomgeving van de acht leerlingen (Figuur 8).

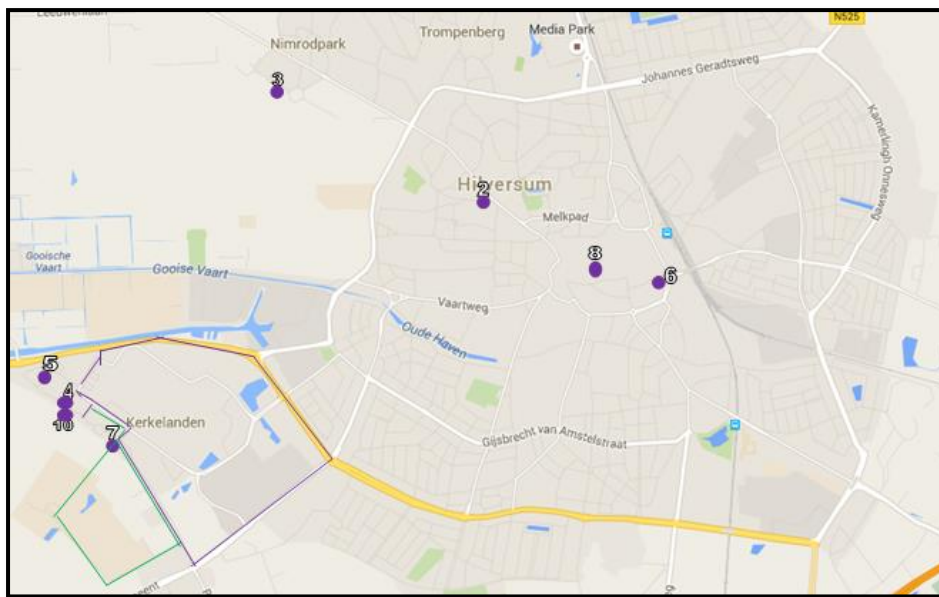
*Figuur 8: Verdeling van het aantal foto's over de vijf verschillende soorten plaatsen:*

	School	Thuis	Hangplaats	Sport, Werk & Hobby	Route
Leerling A	2	5	1	2	-
Leerling B	3	3	3	-	1
Leerling C	1	3	3	-	3
Leerling D	1	2	5	1	1
Leerling E	1	2	3	2	2
Leerling F	1	4	4	1	-
Leerling G	2	3	3	1	1
Leerling H	1	2	4	3	-
<b>totaal</b>	12	24	26	11	7

*Bron: Praktische Opdracht*

Het merendeel van de foto's is gemaakt van thuis (24) en hangplaatsen (26). Foto's van de school (12), plaatsen voor sport, werk en hobby's (11) en vaste routes (7) komen minder vaak voor, maar zijn desalniettemin belangrijk in de alledaagse leefomgeving van de leerlingen. Leerlingen is gevraagd om hun plaatsen in de alledaagse leefomgeving in een kaart te markeren. Hieruit blijkt dat veel van de plaatsen die zij fotograferen zich concentreren rondom thuis, bijvoorbeeld terug te zien in de kaart van leerling E (Figuur 9). Goed is te zien dat deze leerling van zes plaatsen, inclusief twee routes, nabij het ouderlijk huis foto's heeft genomen (punt 1, 4, 5, 7, 9 en 10). Overige plaatsen bevinden zich vooral in de binnenstad van Hilversum (punt 2, 3 en 6) of geeft de locatie van de school aan (punt 3). Elke leerling heeft een vergelijkbare kaart gemaakt en in de Praktische Opdracht toegevoegd.

Figuur 9: Een voorbeeld van de spreiding van plaatsen in de directe leefomgeving van leerling E



Bron: Praktische Opdracht van Leerling E

Een overzicht van de vijf soorten plaatsen en in welke soort ruimte van Tani deze door de leerling worden gecategoriseerd laat zien dat de meeste plaatsen (58) als een Utopia worden gekarakteriseerd (Figuur 10). Geen enkele plaats wordt door de leerlingen als een Cel gekenmerkt. Volgens deze aantallen blijkt vooral thuis een zeer prettige plaats voor leerlingen te zijn. Opvallend is de verdeeldheid van de leerlingen over de categorisering van de mediatheek in één van de ruimtes van Tani. Verder wordt bij hangplaatsen in de buitenlucht een aantal keer een Broeikas (4) of een Woestijn (1) aangegeven. Tenslotte categoriseren de leerlingen de keuken, route en de werkplaats ook niet als een Utopia, maar als een Broeikas of Woestijn.

Figuur 10: Overzicht van de vijf soorten plaatsen onderverdeeld naar de vier ruimtes van Tani

Soort Plaats		Soort Ruimte van Sirpa Tani			
		Cel	Utopia	Broeikas	Woestijn
School	klaslokaal		4		1
	mediatheek		3	2	2
Thuis	woonkamer		8		
	slaapkamer		5		
	studeerkamer		4		
	buitenruimte		5		
	keuken				2
Hangplaats	bij vrienden thuis		14		
	in de buitenlucht		7	4	1
Werk, Sport & Hobby	werkplaats			2	1
	sportplaats		5		
	hobbyplaats		3		
Route	Route			3	4
<b>Totaal</b>			<b>58</b>	<b>11</b>	<b>11</b>

Bron: Praktische Opdracht



De vijf plaatsen zijn elk afzonderlijk en achtereenvolgens geanalyseerd. Voor de exacte aantallen van foto's van bepaalde plaatsen wordt bij de analyse van de vijf soorten plaatsen naar de voorgaande overzichten verwezen (Figuur 10 + 11). De antwoorden van de leerlingen op de vragen uit de Praktische Opdracht maken voor elke plaats een aantal zaken duidelijk: hoe ziet deze plaats er uit, wat voor activiteiten voeren de leerlingen er uit, in welke ruimte van Tani wordt de plaats door de leerlingen gecategoriseerd, welke ervaringen hebben de leerlingen met deze plaats en welke betekenis ontleen de leerlingen aan deze plaats. Hun antwoorden zijn per plaats geanalyseerd en soms als voorbeeld gebruikt om de analyse te verduidelijken. In de komende paragrafen komt een beschrijving van de vijf soorten plaatsen aan de hand van de analyse van de Praktische Opdracht aan bod, te beginnen met de school als plaats in de alledaagse leefomgeving van de leerlingen.

## 4.2 De School

### De school als een plaats voor leeractiviteiten en ontspanning

Elke leerling heeft ten minste één foto gemaakt van de school of een plaats in de school, zoals een lokaal of de mediatheek. Er zijn in totaal 12 foto's van plaatsen in de school genomen. Er zijn geen foto's gemaakt van de aula, kantine of gangen in de school, typische ruimtes waar leerlingen van meer vrijheid kunnen genieten dan in een klaslokaal met een toezichhoudende docent. De foto's verbeelden de school als een plaats waar vooral geleerd wordt. De activiteiten die leerlingen noemen zijn hiermee in overeenstemming. Leerlingen zien een schoolbezoek als een verplichting om leeractiviteiten uit te voeren. Zo zegt Leerling E: *“Op deze plek zit ik meer dan 2 keer per week verplicht te werken voor school”*. Elke leerling zegt dat hij of zij op school leert, huiswerk maakt of luistert naar uitleg. Bijvoorbeeld Leerling B: *“Op deze plaats leer ik meestal een maak ik een deel van mijn huiswerk”* en Leerling G: *“Ik let op bij de uitleg en kijk en luister aandachtig naar de video's en luisteropdrachten bijvoorbeeld”*.

Eén leerling laat een foto van school zien waar leerlingen zich op het schoolplein verzamelen voor het galafeest (Figuur 11). De school is volgens hem meer dan alleen een plaats om te leren: *“Ik ga hier naar school maar ben hier eigenlijk vooral bezig met het socializen”*. De school is dus ook een plek waar leerlingen tijd vrij maken om te ontspannen. Andere leerlingen zien de meerwaarde van school vooral in de aanwezigheid van leeftijdsgenoten en vrienden waarmee zij omgaan. Zo schrijft Leerling A over de mediatheek: *“Soms gebruiken we het ook als een gezellige praat plek waar je in een tussenuur filmpjes en kijkt en relaxt”*, Leerling C over het BSU-uur: *“Soms spendeer ik dit uur door huiswerk te maken of te leren maar vaak ben ik gewoon met andere mensen aan het kletsen”* en Leerling D over de les Spaans: *“Op deze plaats luister ik vooral naar de uitleg van de docent, maak ik mijn huiswerk en klets ik tussendoor met mijn vriendinnen”*

*Figuur 11: De school als multifunctionele ruimte: het schoolplein waar leerlingen verzamelen voor het gala.*

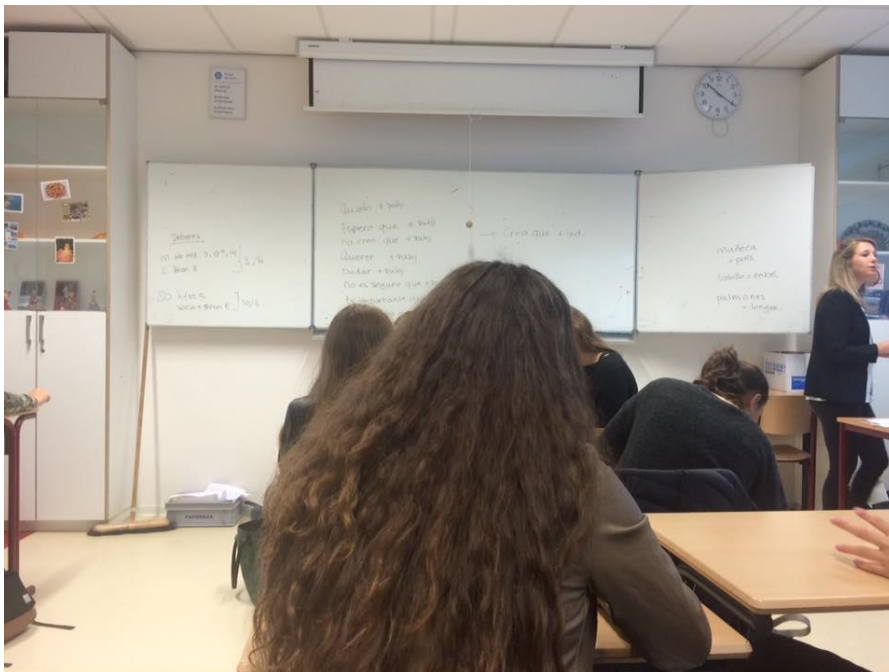


*Bron: Foto van Leerling F*

## **De betekenis en de meerwaarde van school**

Doordat leerlingen de school vijf keer per week bezoeken is de school in de alledaagse leefomgeving van de leerlingen een belangrijke plaats. De leerlingen zien het belang van een goede opleiding en sociale contacten als voornaamste reden om naar school te gaan. Zij omschrijven de ervaringen met en de gevoelens over school als plezierig en vertrouwd. Leerlingen geven het aan fijn te vinden om kennis op te doen en op school te leren, vooral als dit in samenwerking met klasgenoten gebeurt (Figuur 12). Verder noemen zij de prettige en veilige sfeer van de school als aantrekkingskracht. Enkele leerlingen geven aan geen bijzonder gevoel met de school te hebben en de school alleen vanwege de leerplicht te bezoeken. Een enkele leerling komt ineens tot nieuwe inzichten. Bijvoorbeeld Leerling F: *“Voor mij betekent school eigenlijk meer dan ik dacht. Als iemand aan mij zou vragen of ik nu er af zou willen zou ik nee zeggen. Ik zou het sociale leven er omheen niet willen missen”*

*Figuur 12: De school als plaats waar in de les wordt geleerd en gekletst.*



*Bron: Foto van Leerling D*

Er zijn 7 leerlingen die de school of ruimtes in de school als een Utopia categoriseren. De school is volgens hen vanwege de nabijheid met thuis goed bereikbaar en bovendien worden leerlingen door hun ouders 's ochtends naar school gestuurd. De meerwaarde van de school is met name terug te zien in het belang van een goede opleiding voor een vervolgstudie. De leerlingen worden door het behalen van goede cijfers en frequente aanwezigheid tijdens de lessen op school goed voorbereid op het MBO, het HBO of de universiteit. Ook noemen de leerlingen de praktische meerwaarde van de school of de mediatheek, zoals het in rust kunnen concentreren op de leerstof of het besparen van tijd door alvast huiswerk te maken (Figuur 13). Drie leerlingen noemen ook de aanwezigheid van vrienden en de vertrouwde omgeving van de school als meerwaarde. De leerlingen die de school als een Woestenberg (2) of een Broeikas (2) omschrijven beklagen zich bijvoorbeeld over het gebrek aan goede leerfaciliteiten: het is juist erg rumoerig, de computers zijn langzaam en de mediatheek is vaak bezet of vroeg dicht. Bij Leerling G schemerde in het antwoord een momentopname door: "Tegelijkertijd vind ik dat er geen meerwaarde te vinden is omdat ik tegen het einde van het jaar de lessen minder interessant vind, en ik er dus weinig 'nut' van zie".

*Figuur 13: De mediatheek als een rustige ruimte waar leerlingen geconcentreerd kunnen werken*



*Bron: Foto van Leerling B*

## 4.3 Thuis

### Een thuis als toevluchtsoord en plaats voor leeractiviteiten

Thuis is de plaats in de leefomgeving waar de leerlingen op hangplaatsen na (26) de meeste foto's van hebben genomen (24). Alle leerlingen nemen twee tot vijf foto's van deze plaats. Leerlingen fotograferen verschillende ruimtes van het huis, zoals de eigen slaapkamer, de woonkamer, de keuken, het balkon of de tuin. De foto's verbeelden vooral private ruimtes zoals een favoriete plek op de bank, het bed in de slaapkamer of een bureau met computer (Figuur 14). De grote hoeveelheid foto's van deze plaats geeft aan dat de meeste leerlingen nog veel van hun dagelijkse bezigheden thuis uitvoeren. Deze bezigheden variëren sterk per plaats in het huis en omvatten altijd eten, slapen en een vorm van ontspannen zoals tv kijken, gamen, muziek luisteren, lezen, whatsappen, "chillen", "relaxen" of praten met ouders of vrienden. Naast deze activiteiten noemen leerlingen bij verschillende ruimtes in en om het huis ook leeractiviteiten, zoals het maken van huiswerk of het leren voor een toets. Deze leeractiviteiten vinden in verschillende ruimtes plaats. De leerlingen zoeken naast het bureau op de slaapkamer bijvoorbeeld ook het balkon of de tuin op om te leren.

*Figuur 14: De slaapkamer als private ruimte*



*Bron: Foto van Leerling G*

### Thuis: een vertrouwde en veilige plaats voor ontspanning en familie

Uit de antwoorden op de vragen komen drie belangrijke kenmerken van het thuis naar voren die de betekenis van het thuisgevoel karakteriseren: ontspanning, familie en verbondenheid. In de eerste plaats is thuis een plaats voor ontspanning. Jongeren voelen zich thuis erg prettig en comfortabel. Zij kunnen thuis relaxen, chillen of rusten. De leerlingen zien thuis als een toevluchtsoord waar zij even alleen kunnen terugtrekken uit het drukke leven van alledag. Leerling A zegt bijvoorbeeld over een ruimte in het huis: "Het is mijn eigen hok geworden". Een andere uitspraak van Leerling H omschrijft thuis als een plaats waar jongeren hun gedachten over school even opzij kunnen zetten: "Deze plaats betekent voor mij eigenlijk thuiskomen en even niet aan stressende dagen denken die je op school hebt". Ten tweede is thuis een plaats waar de leerlingen een band onderhouden met hun familie (Figuur 15). Zij



houden veel van hun ouders en broers of zussen. Familie geeft hen liefde en warmte. De leerlingen waarderen hun aanwezigheid in het huis en zijn erg blij hen na school te zien. De hechte band tussen Leerling A met zijn moeder en het huis valt in het bijzonder op: *“Ik deel deze plek het liefst met mijn moeder. Het voelt van ons en wil dat graag zo houden”*. Een aantal van de leerlingen geeft aan thuis leuke maar ook serieuze gesprekken met hun ouders te voeren. Zo bekende Leerling H: *“Deze plek heeft grote meerwaarde voor mij omdat op deze plek de serieuze zaken worden besproken, bijvoorbeeld over school of dingen in de familie, daarom heb ik vaak goed en slecht nieuws gehoord op deze bank”*.

*Figuur 15: Jongeren waarderen de aanwezigheid van familie en voeren thuis verschillende activiteiten uit.*



*Bron: Foto van Leerling A*

Verbondenheid van de jongeren met hun thuis geeft als derde en laatste kenmerk invulling aan de betekenis van thuis. Door herinneringen aan in het huis plaatsgevonden gebeurtenissen komt het gevoel van verbondenheid met het huis tot stand. De jongeren voelen zich verbonden met de plaats omdat zij hier al lang wonen en op deze plaats al veel hebben meegemaakt. Zo schrijft Leerling A uitvoerig over het thuisgevoel: *“Ik ken deze plek niet anders als dat het mijn enige echte thuis is, hier ben ik opgegroeid, hier heb ik mijn leukste en minst leuke ervaringen. Ik heb mezelf hier groot zien worden. Van een kleine gup naar een volwassen reus”*. Leerling D relateert positieve gevoelens aan de verbondenheid die zij heeft met het huis: *“Ik heb positieve gevoelens met deze plek omdat ik hier al mijn hele leven woon dus voelt het heel vertrouwd voor mij”*. De verbondenheid met het huis zorgt voor een veilige en vertrouwde leefomgeving waarin de leerlingen vrij zijn om activiteiten uit te voeren. Zij voelen zich onbelemmerd en kunnen zonder sociale druk van anderen vrijuit in het huis bewegen. Alle leerlingen kenmerken thuis als een Utopia. Zo schrijft Leerling E over haar thuis: *“Dit is voor mij een Utopia omdat ik hier graag ben en door niets of niemand wordt tegengehouden om hier te zijn”*. De jongeren kunnen makkelijk thuis komen en de bewegingsvrijheid is groot. Leerlingen voelen zich vrij, op hun gemak en kunnen thuis zichzelf zijn. *“Er hangt een grote meerwaarde aan omdat ik niet wordt tegengehouden door anderen om hier binnen te treden, en ik hier volledig mezelf kan zijn”*, aldus Leerling G.

## 4.4 Hangplaatsen

### Hangplaatsen en de activiteiten van jongeren

Hangplaatsen bevinden zich vaak buiten de school en het ouderlijk huis. De leerlingen 'hangen' zowel in de buitenlucht zoals in de natuur of op een speelplein (7 foto's), als bij een vriend of vriendin binnen of thuis (14 foto's). De hangplaatsen zijn voornamelijk in de buurt van thuis te vinden, bijvoorbeeld op loop- of fietsafstand. Zo schrijft Leerling A over een hangplek op de hei: "Ik woon er 50 meter van vandaan dus voor mij voelt het als een soort tuin". Op de hangplekken zijn de jongeren bijna altijd met vrienden te vinden. De activiteiten die jongeren hier uitvoeren zijn gevarieerd, per persoon verschillend en regelmatig niet scherp geformuleerd. De leerlingen kunnen concreet opnoemen wat zij op deze plaatsen uitvoeren, zoals eten en drinken, muziek luisteren, kletsen of (bij)praten. Termen of uitspraken zoals genieten van het weer, chillen, rondhangen en relaxen zijn al meer abstract. Leerlingen schrijven ook dat zij niet per se iets bijzonders aan het doen zijn op een hangplek, maar er gewoon met vrienden 'zijn'. Eén leerling vertelt dat er op hangplekken alcohol wordt gedronken of op een scooter wordt gereden terwijl dit volgens de wet niet mag. Er wordt door één leerling een voorbeeld van een hangplaats gegeven die voor meerdere doeleinden wordt gebruikt (Figuur 16). Op deze hangplaats wordt het ene moment rustig geleerd en op een ander moment met vrienden gevoetbald. Een paar leerlingen maken foto's van plaatsen uit de natuur waar zij zich op sommige momenten alleen in terug trekken. Leerling B omschrijft de reden hiervoor treffend: "Als het een mooie dag is, denk ik hier na over situaties die die dag, of week zijn gepasseerd. Meestal kan ik op dat moment alles overzien en weet ik goed waar ik aan toe ben, als ik die ochtend een issue heb gehad met mijn moeder bijvoorbeeld". Dit soort plaatsen biedt voor de leerlingen gelegenheid voor zelfreflectie. Het nadenken over zeer persoonlijke vraagstukken draagt bij aan identiteitsvorming van de jongeren.

*Figuur 16: Een hangplek in de buitenlucht waar meerdere verschillende activiteiten plaats vinden*



*Bron: Foto van Leerling A*

## De betekenis van hangplaatsen voor jongeren

Jongeren gebruiken zowel private als publieke ruimtes als hangplek. Voorbeelden van plaatsen waar jongeren graag hun vrije tijd besteden zijn thuis (Figuur 17) of op een terrasje waar zij kunnen eten, drinken, bijpraten en van de zon kunnen genieten (Figuur 18). De meerwaarde van deze plaatsen is vooral de mogelijkheid om in een ontspannen sfeer met leeftijdsgenoten plezier te maken door bijvoorbeeld de gamen, muziek te luisteren of met elkaar te praten.

*Figuur 17: Hangplaatsen bij vrienden thuis*



*Bron: Foto van Leerling F*

*Figuur 18: Hangplaatsen in een publieke ruimte*



*Bron: Foto van Leerling E*

Een ander belangrijk voordeel van sommige hangplaatsen is de afwezigheid van ouderlijk toezicht. Zo schrijft Leerling H over zijn hangplek in het Corversbos, net buiten het schoolgebouw: *“We worden hier niet gestoord door andere mensen of door bijvoorbeeld de politie”*. Jongeren waarderen de rust en de afzondering van een hangplek van de rest van de leefomgeving. Zij voelen zich op hangplaatsen niet bezorgd over hoe zij op ouderen of leeftijdsgenoten overkomen tijdens meer formele momenten in publieke ruimtes, zoals op thuis, school of in het winkelcentrum. Op de hangplekken kunnen zij gek doen, uit de band springen en met sociaal gedrag experimenteren zonder dat zij daar op worden beoordeeld door onbekenden. Jongeren waarderen een hangplek als een plaats waar zij samen met vrienden kunnen ontspannen na een drukke schooldag. De beschrijving van de activiteiten die er op de hangplek van Leerling H in het bos worden uitgevoerd typeert deze bevinding: *“We zijn hier meestal aan het chillen, we roken meestal een sigaretje en bij een late voetbalwedstrijd op zaterdag drinken we hier nog een biertje”*.

De uitspraak van Leerling H staat in contrast met gedrag van jongeren in meer publieke ruimtes. Leerling H schrijft bijvoorbeeld over een hangplek die gebruikt wordt als verzamelplaats: *“Omdat hier winkels in de buurt zitten voeren wij niet echt speciale dingen uit”*. Andere ruimtegebruikers zoals de winkeliers of het winkelend bezoek kunnen de jongeren op hun gedrag aanspreken. De leerlingen worden op soortgelijke plaatsen door omwonenden weggestuurd vanwege lawaai en vervuiling. Deze publieke ruimtes zoals een speelplein gebruiken de jongeren met private doeleinden. Hierdoor ontstaan spanningen tussen meerdere ruimtegebruikers. De leerlingen categoriseren deze plaatsen volgens de indeling van Tani een 4 van de 12 keer als een Broeikas. Zo omschrijft Leerling D haar favoriete hangplek aan het water als volgt: *“Ik vind het een Broeikas omdat het een fijne plek is om te chillen, alleen krijg ik niet vaak de kans omdat er altijd vissers zitten”*. De hangplaatsen zijn 7 keer als een Utopia omschreven. De leerlingen komen er vrij gemakkelijk en de meerwaarde kenmerkt zich door de afzondering van de rest van hun alledaagse leefomgeving.

## 4.5 De plaatsen voor sport, hobby's en werk

### Persoonlijke plaatsen voor vrijetijdsbesteding

Leerlingen noemen thuis, school en hangplaatsen het vaakst (62 keer). De alledaagse leefomgeving van de jongeren wordt verder vormgegeven door activiteiten die te maken hebben met de sport die zij beoefenen, de hobby's die zij hebben of het werk dat zij uitvoeren. Zes leerlingen hebben ten minste één foto gemaakt van één van deze plaatsen. Sport, hobby's en werk zijn zeer afhankelijk van de persoonlijke voorkeur en achtergrond van de leerling. Plaatsen waar leerlingen sporten zijn gefotografeerd, zoals een handbalveld (Figuur 19), een basketbalveld, een voetbalvereniging en een dansschool. Ook van verschillende hobby's zoals shoppen, skaten en gamen maakten de leerlingen foto's. Drie leerlingen hebben als onderdeel van hun alledaagse leefomgeving ook de plaats van hun bijbaantje zoals een supermarkt of drogisterij gefotografeerd (Figuur 20). De activiteiten op deze plaatsen zijn zeer afhankelijk van het specifieke bijbaantje. Leerlingen hebben veel plezier met de bezigheden op deze plaatsen. Zij vinden het bijvoorbeeld bevredigend om zichzelf in een sport te verbeteren en om zelfstandig geld te verdienen. De plaatsen waar de jongeren sporten zijn vaak gedeelde ruimtes. Zo schrijft Leerling A over een basketbalveld bij hem in de buurt: *“Vaak komen er ook mensen die ik niet ken, dat is soms erg leuk maar soms wat minder. Maar van hen leer je ook weer veel”*. Jongeren waarderen de plaatsen waar zij sporten ook vanwege de aanwezigheid van vrienden. Het belang van het sociale aspect van samen sporten wordt hiermee benadrukt. Zo schrijft Leerling D over het handbalveld: *“Op deze plaats sport ik meestal drie keer per week, maar hier lach ik ook heel veel omdat ik veel lol heb met mijn teamgenoten”*.



*Figuur 19: Een handbalveld als plaats om te sporten én vriendschappen te onderhouden.*



*Bron: Foto van Leerling D*

*Figuur 20: Het lopen van een krantenwijk als onderdeel van de alledaagse leefomgeving*



*Bron: Foto van Leerling A*

## Vaste Routes in een leefomgeving

### Routes tussen school en thuis en de waarde van natuur

Tenslotte noemen 7 leerlingen de route tussen school en thuis als plaats in de alledaagse leefomgeving (Figuur 21). De leerlingen fietsen of rijden met hun scooter bijna dagelijks naar school. Deze leerlingen karakteriseren zulke plaatsen als een Woestenberg (4): het is makkelijk bereikbaar maar zij zien de meerwaarde er niet heel snel van in. Zo schrijft Leerling B over een route: *“Ik fiets hier altijd alleen en meestal wil ik er snel doorheen, zodat ik snel op school of thuis ben. Het lijkt dan alsof het pad nooit ophoudt”*. Ook uit de ervaring van Leerling C met zijn route van en naar school is geen meerwaarde te herleiden: *“Voor mij is dit een woestenberg omdat het wel makkelijk bereikbaar is maar geen meerwaarde biedt, behalve dan als uitzicht bieden, en na jaren van erlangs fietsen heb ik dat ook wel gezien”*. Sommige leerlingen waarderen routes door natuurgebieden vanwege de rust en de schoonheid wel. Zo rijden er op zulke routes weinig auto's en nemen de jongeren vanwege de natuur geen andere route, bijvoorbeeld Leerling G: *“Toch onderscheidt deze weg zich meer van een andere weg op deze route, omdat hier naar mijn mening meer sfeer is. De bomen en de rest van de natuur langs deze weg spreken mij iets meer aan”*.

*Figuur 21: Fietsroutes door de natuur worden gewaardeerd, maar wel vaak als Woestenberg gezien.*



*Bron: Foto van Leerling D*

Twee leerlingen fotograferen plaatsen langs hun routes. De meerwaarde is onbekend of de leerlingen zijn niet geïnteresseerd in de ruimte. Bovendien is een soortgelijke plaats lastig te bereiken. Zo liet Leerling C een plaats zien waar een nieuwbouwwijk wordt aangelegd (Figuur 22). Hij fietst er dagelijks langs, maar veel betekenis heeft de bouwput volgens hem niet: *“Het is namelijk moeilijk bereikbaar vanwege het grote hek wat er om heen zit en bovendien illegaal om er overheen te klimmen. Het heeft voor mij geen meerwaarde omdat ik er niets te zoeken heb en omdat er ook niets te doen is”*.

*Figuur 22: Onbereikbare plaatsen in de alledaagse leefomgeving zonder meerwaarde*



*Bron: Foto van Leerling C*

#### 4.6 Van alledaagse leefomgeving naar bewustwording

De gegevensanalyse uit dit hoofdstuk geeft antwoord op de eerste deelvraag: *Hoe omschrijven de leerlingen hun alledaagse leefomgeving en de ervaringen die zij op verschillende plaatsen in deze leefomgeving hebben?* De alledaagse leefomgeving van jongeren is aan de hand van de foto's en de antwoorden op de vragen door de jongeren geanalyseerd. Duidelijk wordt dat zij een aantal prominente plaatsen in deze leefomgeving benoemen. De leerlingen bevinden zich het grootste gedeelte van hun alledaagse leven vooral op school, thuis en de hangplaatsen. De leerlingen noemen verschillende activiteiten die zij op deze plaatsen uitvoeren. Op school, thuis en hangplekken voeren de jongeren zowel leeractiviteiten zoals het maken van huiswerk als ontspanningsactiviteiten uit, zoals praten met vrienden, muziek luisteren of chillen. De bezigheden die de leerlingen hier uitvoeren zijn vaak samen met anderen. Zij onderhouden op deze plaatsen sociale contacten met vrienden en familie. Aan de andere kant zijn de plaatsen een toevluchtsoord waar zij zich alleen in kunnen terugtrekken en afzonderen van de buitenwereld om tot rust te komen.

Het totaalbeeld van de plaatsen uit de alledaagse leefomgeving laat dagelijkse routines zien die zich in de ruimte manifesteren. De plaatsen die leerlingen noemen zijn niet bijzonder divers (voornamelijk thuis en school) en er zijn weinig onderlinge en grote verschillen in de houding ten opzichte van deze plaatsen op te merken. Volgens de literatuur willen jongeren van deze leeftijd hun leefomgeving ontdekken en achter nieuwe, spannende plaatsen komen. Deze plaatsen ontbreken in de praktische opdracht en leerlingen laten vooral de vertrouwde leefomgeving zien. Waarom worden wel deze plaatsen weergegeven en andere, meer onbekende plaatsen niet? Zijn de leerlingen bewust over de betekenis van hun nabije leefomgeving en zo ja, hoe omschrijven zij deze bewustwording? Het focusgroepgesprek met de leerlingen laat hen dieper nadenken over zulke vragen. Door met leerlingen te praten wordt de betekenis van de plaatsen die zij als belangrijk ervaren nog meer duidelijk. De leerlingen worden bewust van hun leefomgeving als zij er langer over nadenken. In de het volgende hoofdstuk is deze bewustwording van de alledaagse leefomgeving en de rol die deze leefomgeving in kan vullen in de aardrijkskundeles nader bestudeerd.

# 5. De leefomgeving van leerlingen in het aardrijkskundecurriculum

In dit hoofdstuk geven de gegevens uit het eerste focusgroepgesprek met acht leerlingen uit 4 HAVO een antwoord op de tweede deelvraag: *Op welke wijze zou volgens de leerlingen hun alledaagse leefomgeving van meerwaarde kunnen zijn in hun aardrijkskundeonderwijs?* In het focusgroepgesprek spreken leerlingen zich uit over drie onderdelen van hun bijdrage aan het onderzoek: een terugblik op de Praktische Opdracht, de betekenis van de alledaagse leefomgeving voor de leerlingen in de aardrijkskundeles en de invloed die zij hebben in het curriculumontwerp. Het focusgroepgesprek is volgens een script gestructureerd (Zie Bijlage) en met een recorder opgenomen. In het methodehoofdstuk staat beschreven hoe uitspraken tijdens het focusgroepgesprek met de leerlingen zijn geanalyseerd. Deze analyse komt in dit hoofdstuk terug en achterhaalt hoe leerlingen tegen hun rol als curriculumontwerper aankijken en in hoeverre kennis en ervaringen over hun alledaagse leefomgeving daar aan bijdraagt.

## 5.1 Terugblik op de Praktische Opdracht

### **De moeilijkheidsgraad van de Praktische Opdracht**

De leerlingen hebben verschillende ideeën over de moeilijkheidsgraad van de opdracht. De meesten vinden de opdracht leuk om uit te voeren en hebben geen extra hulp nodig. Voor hen is de opdracht duidelijk op papier gezet en zij kunnen eenvoudig de vragen beantwoorden. Ongeveer de helft van de leerlingen vinden de laatste twee vragen van de opdracht moeilijker. Door middel van een extra stencil met meer uitleg over lastige constructen zoals ‘ervaringen met de plaats’ en ‘betekenis van de plaats’ zijn zij goed geholpen. De leerlingen waarderen de hulp en de feedback die zij krijgen op vragen tijdens de bijeenkomsten op school. Een paar leerlingen onderschatten de benodigde hoeveelheid tijd voor het maken van 10 foto’s en het beantwoorden van de vragen. Daarnaast blijkt het voor hen een behoorlijke uitdaging om niet oppervlakkig te antwoorden en dieper op de vragen in te gaan.

De opdracht vraagt de leerlingen een deel van hun privéleven te tonen. De meeste leerlingen zien dit als een vernieuwend aspect en waarderen de toevoeging van een persoonlijk verhaal in de opdracht. Zo zegt Leerling H: *“Ik vind de persoonlijke toevoeging wel fijn, dat je veel uit je eigen omgeving kan zeggen en niet zoveel uit boeken of zo moet opzoeken”*. De meesten zijn het met Leerling H eens en zijn niet bang om hun persoonlijke leven aan een volwassene of onbekende te tonen. Zo merkte Leerling F op: *“Ik ben vanwege mijn vlog eigenlijk best gewend dat onbekende mensen mijn persoonlijke leven in kunnen kijken”*. Niet iedereen is het eens met de uitspraken van deze leerlingen. Twee leerlingen merken op dat zij bij het nemen van de foto’s niet zeer persoonlijke en vertrouwelijke gegevens in de foto’s opnemen.



Drie leerlingen hebben moeite met het maken van genoeg foto's. Zij geven aan dat hun alledaagse leven niet zo bijzonder is als ze er langer over nadenken. Zo geeft Leerling F als antwoord op de vraag hoe de leerlingen het maken van de opdracht ervaren: *"Ik merk dat ik eigenlijk op vrij weinig plekken vaak kom, mijn huis, mijn vriendin's huis, de sportschool en school. Dat zijn de enige plekken waar ik geregeld kom en waar ik makkelijk meteen een punt achter kon zetten. Er zijn veel plekken waar je wel eens komt, maar niet dagelijks. Ik vond het moeilijk om 10 foto's te maken, dacht eerst van ah dat lukt mij wel, die heb ik binnen een dag klaarliggen."* Uit de reacties van de rest van de groep is overeenstemming op te merken. Leerling G reageerde bijvoorbeeld: *"Je realiseert je ineens hoe weinig je eigenlijk op een dag doet"*.

Leerlingen fotograferen vooral hun eigen huis (26 keer). Leerling A noemt de toetsweek als reden dat veel van de leerlingen nu vaker thuis zijn vanwege de toetsweek. *"Je bent nu gewoon wat meer voor school bezig dus je hebt ook niet veel tijd om op andere plekken te zijn"*. Leerling D vult aan: *"Tijdens vakanties of rustige weken zou je sneller de stad in gaan of zo..."*. Volgens de leerlingen is de belangrijkste reden waarom zij hun huis zo vaak als plaats in hun alledaagse leefomgeving fotograferen de aantrekkingskracht die hun huis heeft als 'veilige basis'. Daarnaast vinden thuis veel verschillende én belangrijke activiteiten plaats zoals leren, eten, slapen en ontspannen. Ook het thuisgevoel is prettig zegt Leerling A: *"Thuis is een gewoon groot deel van je alledaagse leefomgeving"*.

### **Bewustwording van de alledaagse leefomgeving**

Op de vraag welke nieuwe inzichten de leerlingen uit de opdracht opdoen reageren de meesten afwachtend. De discussie komt moeizaam maar na enig aansturen van de onderzoeker op gang. Bewustwording van de omgeving is het voornaamste nieuwe inzicht waar de leerlingen verder over praten. Ze waarderen de opdracht omdat het hen dwingt langer naar bepaalde plaatsen in hun leefomgeving te kijken en dieper na te denken over het belang van deze plaats voor hen. Leerling C: *"Als je foto's moet maken en als je na moet denken over wat belangrijk is in mijn leven, welke plaatsen spelen een belangrijke rol in mijn leven, dan kijk je er toch heel anders naar of zo..."*. Ook Leerling A verwondert zich over het effect van de opdracht op zijn denkproces: *"Waar ik mij over verwonder is dat ik best wel veel op een plek kom maar nooit echt over de meerwaarde heb nagedacht. Met deze opdracht moet je goed nadenken over de ervaringen die er op die plek zijn, normaal gesproken ben je er gewoon en denk je niet echt over de meerwaarde na"*. Door verder na te denken over bepaalde plaatsen merken de leerlingen opvallende zaken op, zoals bijvoorbeeld Leerling G: *"Ik merk dat ik best wel veel buiten zit"* en Leerling F: *"Ik merk dat ik erg veel bij vrienden ben, die plaatsen voelen dan als een tweede thuis"*. Daar kom ik eigenlijk meer dan ik zelf had verwacht".

Waarom vinden de leerlingen bepaalde plaatsen zo belangrijk? Leerlingen vergelijken plaatsen in hun leefomgeving met elkaar en daardoor komen zij uit op een emotionele gevoelswaarde als belangrijkste verschil tussen de plaatsen. Op het eerste gezicht lijken er weinig verschillen tussen plaatsen in hun leefomgeving te zijn. Na langer nadenken en discussiëren geven leerlingen de voorkeur aan een bekende plaats omdat zij zich daarmee meer verbonden voelen. Deze plaatsen zijn vroeger vaker door hen bezocht en daardoor gevoelsmatig veiliger en vertrouwd. Sommige plaatsen hebben deze meerwaarde wel en andere plaatsen niet. Zo spreekt Leerling D over een hangplaats bij haar oude basisschool: *"Ik ga liever naar die plek omdat dat toch wat vertrouwder aanvoelt, omdat ik daar gewoon al best wel vaak kom"*. De leerlingen geven verder aan dat herinneringen van gebeurtenissen op een plaats bijdragen aan de meerwaarde ervan. Uit het volgende voorbeeld van Leerling F is ook een omgekeerde situatie mogelijk: *"Als ik bijvoorbeeld op een plek ben geweest en ik heb daar een vervelende avond gehad dan heb ik meteen zoiets van dan kom ik daar ook liever minder vaak, je ontwijkt die plaats omdat je die avond niet wilt herbeleven"*.

## 5.2 De meerwaarde van de alledaagse leefomgeving in de aardrijkskundeles

### Persoonlijk en betekenisvol onderwijs volgens de leerlingen

Leerlingen zijn door het maken van de Praktische Opdracht zich meer bewust over verschillende plaatsen in hun alledaagse leefomgeving. Hoe kan de alledaagse leefomgeving op een betekenisvolle manier terugkomen in de aardrijkskundeles? De leerlingen geven antwoord op deze vraag door te benadrukken dat het aardrijkskundeonderwijs voor hen betekenisvoller wordt wanneer de leerstof meer met hun eigen leefomgeving betrokken wordt. De leerlingen waarderen het wanneer de docent hen vraagt om persoonlijke voorbeelden uit het alledaagse leven te gebruiken als aanvulling op de kennis die er in de aardrijkskundeles wordt behandeld. Vooral bij afstandelijke en abstracte leerstof over moeilijke begrippen en theorieën buiten hun alledaagse leefomgeving (zoals globalisering, klimaatverandering e.d.) vinden leerlingen het prettig wanneer de docent teruggroept naar deze persoonlijke belevingswereld. Wanneer docenten de leerstof op een persoonlijke wijze aan de alledaagse leefomgeving van de leerlingen relateren worden de aardrijkskundelessen niet alleen meer betekenisvol, maar ook leuker en diepgaander. Zo sprak Leerling C: *“Als de leerstof dichtbij je staat dan wordt je daar in je dagelijkse leven ook vaker mee geconfronteerd”*. Ook Leerling H deelt deze mening: *“Je hebt wel meer een idee van wat je leefomgeving precies is, je gaat heel erg nadenken over je leefomgeving, normaal denk je daar niet bij na, dan is het heel gewoon”*. De meerwaarde van de alledaagse leefomgeving is ook terug te zien in de ervaringen die leerlingen met eerder gemaakte aardrijkskundeprojecten hebben. Zo zegt Leerling E: *“Zodra in de les een onderwerp is behandeld over een bepaalde plaats in mijn leefomgeving dan denk ik telkens als ik die plek bezoek weer aan die les of dat project”*. Leerlingen vinden een Praktische Opdracht de beste manier waarop abstracte leerstof meer persoonlijk aan bod komt. Leerling A: *“Ja die PO's zijn eigenlijk een best chille toevoeging op de toetsen omdat ze best wel dichtbij je staan en een stuk minder abstract zijn”*.

Leerlingen merken verder op dat zij niet echt stil staan bij grote gebeurtenissen die in de aardrijkskundeles worden besproken en buiten hun alledaagse leefomgeving plaatsvinden. Een leerling noemt als voorbeeld de desastreuze gevolgen van een tsunami of aardbeving voor de lokale bevolking. Door de geringe betrokkenheid van de meeste leerlingen is de leerstof over natuurrampen volgens hen ook minder aantrekkelijk om te leren. Het is mogelijk om onderwerpen gerelateerd aan Systeem Aarde de alledaagse leefomgeving van jongeren te betrekken. Leerling D stelt zich het effect voor van dergelijke natuurrampen in haar eigen woonplaats: *“Ik zou dan wel meer willen weten hoe ik mijzelf bijvoorbeeld kan beschermen, het zou mij echt veel meer raken”*. Niet alleen natuurrampen of de fysische geografie maar ook maatschappelijke vraagstukken zoals economische en politieke geografie bieden aanknopingspunten met de alledaagse leefomgeving. De leerlingen spreken bijvoorbeeld over hoe het Rusland – Oekraïne conflict een vliegtuigcrash veroorzaakte waarbij veel Nederlanders om het leven zijn gekomen. De achtergrond van deze ramp waar veel van hen dicht bij staan kan in de aardrijkskundeles worden gebruikt om leerstof persoonlijker te maken.

### Vergelijkingen tussen plaatsen, personen en tijd

De leerlingen zien in een aantal aardrijkskundige kennis- en vaardigheidsgebieden mogelijkheden tot integratie met hun alledaagse leefomgeving (Figuur 23). Zij noemen onder andere het vergelijken van verschillende plaatsen als een manier waarop hun leefomgeving terug komt. Leerlingen noemen dan bijvoorbeeld de vergelijking tussen de leefomgeving van leeftijdsgenoten in een klein dorp, in een probleemwijk of in een grote stad als Amsterdam met die van hen. Een ander meer concreet voorbeeld waar één van de leerlingen mee komt is verschil in gezondheid tussen een stad en een dorp: *“Ik ben best benieuwd naar de verschillen in luchtvervuiling tussen een bosrijk dorp als Hilversum en*

een grote stad als Amsterdam, dan zou je bijvoorbeeld kunnen kijken naar het verschil tussen hardlopen in een dorp of stad”. Leerling A noemt een ander voorbeeld. Hij spreekt over de hechte band tussen personen en plaatsen en vraagt zich af hoe dit zit bij andere mensen. De leerlingen noemen de asielaanvraag van vluchtelingen in Nederland als een passend onderwerp wat in de aardrijkskundeles wordt behandeld om de verbondenheid met een plaats te onderzoeken. Leerling H maakt de koppeling van zijn leefomgeving met het onderwerp Arm & Rijk, een veel terugkerend thema in het Nederlandse aardrijkskundecurriculum waarin leerlingen grensgebieden met elkaar vergelijken: “Ja, dat zou je met dit ook kunnen doen, in hoeverre verschilt mijn leven nou met die van iemand anders?” Leerlingen noemen ook de mogelijkheid tot het vergelijken van verschillende leefomgevingen op nationaal niveau, bijvoorbeeld tussen Nederland en een ontwikkelingsland. Leerling F merkt op: “Wat mij ook vet zou lijken is dat je in de aardrijkskundeles daadwerkelijk contact op zoekt met iemand van uit een ander werelddeel”. De rest is het met hem eens, de leerstof komt volgens hen heel dichtbij als je er met iemand van een andere nationaliteit over praat.

*Figuur 23: Voorbeelden van integratie tussen de alledaagse leefomgeving en de aardrijkskundeles*

De alledaagse leefomgeving binnen verschillende kennisgebieden, vergelijkingen tussen:		
Personen	Plaatsen	Tijd
Verbondenheid met een plaats	Probleemwijken	Toekomstscenario's
Asielzoekers, vluchtelingen	Klein dorp	Duurzaamheid
Migratievraagstuk	Grote steden, wereldsteden	Waterproblematiek
Arm & Rijk, welvaartsverschillen	Nederland	Klimaatverandering
Globalisering, cultuurverschillen	Ontwikkelingslanden	Energie- en voedselvraagstuk

*Bron: Focusgroepgesprek met leerlingen*

Leerlingen noemen niet alleen vergelijkingen tussen de persoonlijke alledaagse leefomgeving met andere gebieden. Sommigen discussiëren verder over hoe zij in de aardrijkskundeles som ook toekomstscenario's schetsen. Leerling G vraagt zich bijvoorbeeld af hoe zijn huis er over 100 jaar uitziet. “Het is voor mij een stuk betekenisvoller als ik straks weet wat er met mijn huis of buurt gebeurt, in plaats van hoe Nederland of de wereld er in de toekomst uit ziet”. De leerlingen hebben het hier onbewust over het beantwoorden van voorspellende vragen, een typisch aardrijkskundige vaardigheid. Leerlingen noemen als verwante onderwerpen aan zulk soort vragen onder andere waterproblematiek, klimaatverandering en duurzaamheid. Onderwerpen die met de alledaagse leefomgeving van leerlingen te verbinden zijn door in te gaan op de persoonlijke situaties van de leerlingen. Leerling E vraagt zich bijvoorbeeld af: “Hoe kan ik ervoor zorgen dat mijn huis later zelfvoorzienende energie kan opwekken?”

### 5.3 Leerlingen en docenten als partners in het lesontwerp

#### Leerlingen als curriculumontwerpers: een voorstel voor in de les

Het doel van het laatste deel van het groepsgesprek is het achterhalen van de visie van leerlingen op curriculumontwerp waarbij leerling en docent samen de lesinhoud creëren en hoe de ervaringen van de leerlingen uit de alledaagse leefomgeving daaraan kunnen bijdragen. De discussie kwam op gang door de vraag om een voorstel te bedenken voor een opdracht in een toekomstige les. Aanvankelijk blijft een duidelijke invulling van deze opdracht uit. Leerlingen zijn in het begin van de discussie nog erg vaag in hun formulering en blijven steken op het persoonlijk maken van de les als voorstel voor de docent. Pas na doorvragen van de onderzoeker vullen de leerlingen hun voorstel een meer concrete invulling. Het door de leerlingen bedachte voorstel grijpt terug op de verschillende ruimtes van Tani. Leerling D stelt een Praktische Opdracht voor waarin de leerlingen een plaats gekenmerkt als Woestenberg of Broeikas uit hun alledaagse leefomgeving kiezen en onderzoeken op welke manier deze plaats verbeterd kan worden. Een aantal plaatsen uit Hilversum zijn genoemd en uiteindelijk stelt Leerling D het volgende voor: *“Ik heb wel een ideeetje, je hebt een hangplek, bijvoorbeeld de Oude Haven, ze proberen deze plaats nu wel wat te verbeteren, voor skaters...misschien kan je wel een PO maken, bijvoorbeeld een plek, dat is dan een Woestenberg of een Broeikas, een plek wat eigenlijk wel een chille plek kan zijn, maar dat kinderen met hun idee het verbeteren waardoor het wat meer toegankelijker is”*. Alle leerlingen zijn het met dit voorstel eens. Een kort fragment uit de discussie laat een aantal voorbeelden zien van de voordelen die het maken van een soortgelijke praktische opdracht oplevert.

Leerling H: *“Daar wil je helemaal niet chillen in de Oude Haven!”*

Leerling D: *“Nee nu niet, maar dat je het meer kan maken van hier wil ik toch wel zijn, niet per se 's avonds maar gewoon overdag, je hebt wel het gevoel dat je aan de samenleving bijdraagt of zoiets”*.

Leerling F: *“Zoiets is ook een belangrijke opdracht als je ziet hoeveel mensen er met het verbeteren van die plek bezig zijn, het lijkt me best lastig om de sfeer van een plek te veranderen”*.

Leerling D: *“Ja want als je de naam hoort Oude Haven dan denkt iedereen gelijk aan junks en onveiligheid”*

Leerling B: *“De plaats moet eigenlijk toegankelijk worden voor veel meer mensen, niet alleen de mensen die daar nu zitten”*.

Leerling G: *“Ja, lijkt mij wel stoer als we door middel van zo'n soort opdracht plaatsen uit je buurt kan verbeteren, dat je echt effect ziet zeg maar”*.

Tijdens de discussie voert onzekerheid en onderschatting over de uitvoerbaarheid van de door de leerlingen voorgestelde Praktische Opdracht de ondertoon. Leerlingen zeggen dat er vanwege de complexiteit en moeilijkheid van een onderwerp als buurtverbetering wel een voldoende kennis nodig is om bijbehorende opdrachten te maken. Leerling E zegt: *“Ja ik denk dat alleen de 4<sup>e</sup> en de 5<sup>e</sup> klas dit kunnen”*. Leerlingen wijzen bijvoorbeeld op de moeizame wijze waarop autoriteiten zoals de gemeente een onveilige en vervuilde plaats proberen te vernieuwen. Leerling F spreekt uit: *“Als het de gemeente al zoveel energie en tijd kost, hoe moeten wij daar dan mee om gaan?”*. De uitkomst van de Praktische Opdracht hoeft volgens de meesten niet per se concrete stappen op te leveren die de gemeente kan nemen om de plaats te verbeteren, maar betekent eerder een ruimtelijke analyse van de omgeving zonder adviserende of raadgevende conclusies. Leerling C: *“Ja, misschien kunnen we de omgeving eerst scannen en bijvoorbeeld verschillende groepen interviewen en dan kijken wat iedereen met de plaats wil”*. Niet iedereen is het met elkaar eens. Sommige leerlingen benoemen hun ervaring met een



plaats als de Oude Haven juist wel als waardevolle inbreng. Zij benadrukken dat deze ervaringen en de band die zij hebben met een plaats van meerwaarde kan zijn om zulke plaatsen te verbeteren, zo spreekt Leerling H bijvoorbeeld: *“Ik denk dat het voor ons juist wel makkelijker is dan voor de gemeente Hilversum want wij staan toch dichterbij zulke plaatsen, we weten er persoonlijk ook meer van af”*. Het door de leerlingen bedachte voorstel is aan het einde van de discussie samengevat en in grote lijnen uitgestippeld. In het kort vraagt de praktische opdracht om een rapportage over een zelfgekozen plaats met een bepaalde issue of probleem die de leerlingen willen onderzoeken. De leerlingen stellen dat zij door zelf een plaats uit hun eigen alledaagse leefomgeving kiezen de opdracht veel meer betekenis voor hen krijgt.

### **De leerling en de docent in samenwerking**

Naar aanleiding van het voorstel van de leerlingen is de vraag gesteld hoe de docent om zou moeten gaan met de wensen van de leerlingen. De leerlingen reageerden in eerste instantie erg onwennig op het idee dat zij in een vooropgesteld aardrijkskundeprogramma aan de docent moeten aangeven wat zij willen leren. De leerlingen vinden het erg lastig om van hun ervaringen met het onderwijs af te wijken. Zij hebben jarenlang de docent gezien als een leidende figuur en volgens hen moeten leraren juist veel sturen en de leerlingen begeleiden. Zo zegt Leerling E: *“Ja, ik vind het wel een beetje raar om aan de docent uit te leggen wat je moet gaan doen, ik vind gewoon een docent moet de opdracht geven, je kan toch niet zelf er tegen in gaan en zeggen ik wil een andere opdracht doen?”*

Ook Leerling H geeft een vergelijkbaar antwoord op de vraag hoe een docent om moet gaan met het voorstel van de leerlingen: *“De docent moet gewoon opstaan en zeggen dit gaan we doen”*. De rest van de leerlingen geeft aan dat er eerst een duidelijke uitleg van de docent moet komen over de opdracht voordat zij hiermee starten. Ook op een aantal kritische vervolgvragen antwoorden de leerlingen afwijzend. Het idee dat zij de les kunnen onderbreken om met eigen voorstellen te komen was voor hen dusdanig nieuw en onbekend dat de meesten er liever van af zien. Ze kijken sceptisch naar de meerwaarde van hun inbreng en zijn bang dat de kwaliteit van de les daardoor verloren gaat. Op de vraag hoe zij het voor zich zien om met de docent de aardrijkskundeles vorm te geven reageren de meesten gelijk: *“Onmogelijk”*. Leerling B vult verder aan: *“Je hebt gewoon een PTA en twee boeken en die moet je gaan doen, in de onderbouw zou je misschien wel nog een beetje tijd ervoor hebben, maar je zit nu gewoon tegen je examen aan en dat is gewoon zo belangrijk”*. Leerlingen noemen het Nederlandse onderwijsstelsel als voornaamste reden dat het vergroten van de inbreng van leerlingen in het lesontwerp bemoeilijkt. De meeste leerlingen ervaren de nodige druk om goede cijfers te halen en leven toe naar een toetsweek of examen. Hier past volgens hen geen opdracht in die het extra moeilijk maakt de einddoelen van een lesprogramma te behalen. De leerlingen geven aan dat zij zich aan een boek moeten houden, examens moeten halen en dat het lastig is om zelf met leuke onderwerpen te komen. *“Ik kan toch niet vragen of ik elke keer een Praktische Opdracht over voetbal mag maken?”*, vraagt Leerling H stellig. Uit sommige reacties van de leerlingen blijkt verder dat het hen niet zoveel uitmaakt of zij meer invloed in de les krijgen. Zo zegt Leerling F: *“De mensen die hier naar school gaan willen liever hun tijd uit zitten, de leerlingen willen denk ik liever geen initiatief nemen om zoiets te bedenken”*.

Het gedeelte van de leerstof dat persoonlijk kan worden gemaakt kan volgens de leerlingen wel eenvoudig aan praktische opdrachten gekoppeld worden, maar abstracte begrippen en concepten lenen zich daar minder gemakkelijk voor. Leerling C stelt: *“50% van de stof in de boeken kan je gewoon heel lastig betekenisvol maken, ik bedoel hoe moet ik bijvoorbeeld het begrip slenk in mijn persoonlijke omgeving toepassen”*. Na enig aansporen van de onderzoeker om goed na te denken over de rol van de leerling in het curriculumontwerp schetst Leerling H de volgende situatie: *“Je zou gewoon kunnen*

*aangeven aan de docent dat we in deze aardrijkskunde PO over persoonlijke leefomgeving hebben gehad, en dat we tijdens het bespreken tot de conclusie zijn gekomen dat de stof wat makkelijker is als het meer op onze leefomgeving aansluit omdat het dan meer in ons hoofd blijft hangen, dan kan de docent altijd ja of nee zeggen of het een goed idee is om dit in de lessen mee te nemen, maar op een andere manier kan dat denk ik echt niet".* Uit zijn reactie is een inschikkelijke houding van de leerling ten opzichte van de docent te herleiden. De meesten zijn het erover eens dat je een docent niet zomaar kan storen in de les. Leerlingen noemen als alternatief formele manieren en momenten waarop zij contact opnemen met de docent, bijvoorbeeld via de mail of via een persoonlijke afspraak buiten de les om. Dit zijn rustige momenten waarop de docent beter naar het voorstel van de leerlingen kan luisteren en er op kan reageren. Leerlingen geven ook aan dat bij sommige docenten hier misschien meer mogelijkheid voor is dan bij anderen. Zij vragen dus indirect om een open en coöperatieve houding van de leraren. Leerling D: *"Op deze school is er gewoon veel gezag, je hebt op dit moment gewoon weinig inbreng"*.

#### 5.4 Belangrijkste conclusies uit het focusgroepgesprek met leerlingen

De analyse van de gegevens uit het focusgroepgesprek met de leerlingen geeft antwoord op de tweede deelvraag: *Op welke wijze zou volgens de leerlingen hun alledaagse leefomgeving van meerwaarde kunnen zijn in hun aardrijkskundeonderwijs?* Uit het focusgroepgesprek met de leerlingen wordt ten eerste duidelijk dat leerlingen door het maken van de Praktische Opdracht zich meer bewust zijn van de betekenis van verschillende plaatsen in hun alledaagse leefomgeving. Ten tweede wordt duidelijk dat leerlingen het liefst plaatsen bezoeken waarmee zij al een veilig en vertrouwd gevoel hebben. Ten derde valt uit de houding van de leerlingen op dat de kennis die zij in de aardrijkskundeles opdoen betekenisvoller wordt wanneer de docent deze kennis relateert aan hun persoonlijke belevingswereld.

Als belangrijkste uitkomst en voornaamste antwoord op de tweede deelvraag zien de leerlingen in een aantal aardrijkskundige kennis- en vaardigheidsgebieden mogelijkheden tot integratie met hun alledaagse leefomgeving, onder andere door vergelijkingen tussen personen (Arm & Rijk, Vluchtelingen), plaatsen (Probleemwijken, Stad vs. platteland) en tijd (Duurzaamheid, Klimaatverandering). Tenslotte geven leerlingen aan dat zij vanwege de onwennigheid en de schoolcultuur onzeker en sceptisch over zijn de samenwerking met docenten om de aardrijkskundeles vorm te geven. Hoe staan docenten tegenover deze uitkomsten? In het volgende hoofdstuk wordt op deze vraag antwoord gegeven.

# 6. Docenten aan het woord over de leefomgeving van leerlingen in de les

In dit hoofdstuk zijn de gegevens uit het tweede focusgroepgesprek met twee aardrijkskundedocenten op het Comenius College gebruikt om de derde deelvraag te beantwoorden: *Welke consequenties en meerwaarde is er voor het opstellen van betekenisvol aardrijkskundeonderwijs als de alledaagse leefomgeving van leerlingen het uitgangspunt is?* In het focusgroepgesprek spreken de docenten zich uit over hun rol in het curriculumontwerp van de schoolaardrijkskunde en hoe zij de alledaagse leefomgeving van de leerlingen hierin kunnen incorporeren. Het focusgroepgesprek is volgens een script gestructureerd, met een recorder opgenomen en getranscribeerd. Bij het gesprek zijn aanwezig de sectieleider Dhr. Jan Willem Biekart en mijn oud stagebegeleider Mevr. Marjolein de Haan. In de volgende drie onderdelen worden de uitspraken van de docenten gecategoriseerd en geanalyseerd: de praktische opdracht door de ogen van de docent, docenten over de leefomgeving van leerlingen in de aardrijkskundeles en de praktische consequenties voor de leerling en docent als co-ontwerpers van het aardrijkskunde curriculum.

## 6.1 De Praktische Opdracht door de ogen van de docent

### **Kwaliteit van de Praktische Opdracht volgens de docenten**

De Praktische Opdracht is volgens de docenten een geslaagde oefening voor de leerlingen om hen met hun persoonlijke leefomgeving te verbinden. De heer Biekart stelt bovendien de koppeling met het bestaande onderzoek van Sirpa Tani op prijs. Mevrouw de Haan ziet de meerwaarde van de praktische opdracht vooral in het stimuleren van de bewustwording van leerlingen over hun leefomgeving: *“...ik denk dat dat juist een mooie opbrengst is voor deze PO want als je die reacties terugleest merk je dat hun besef wel wordt verdiept”*. De docenten komen met een aantal voorbeelden van bewustwordingsvragen die leerlingen door het maken van een soortgelijke PO kunnen stellen: *“Waarom functioneren bepaalde plekken niet of waarom voel ik mij niet fijn op bepaalde plekken en wat kun je daar dan vervolgens aan doen? Waar breng ik nou eigenlijk mijn tijd door, wat voor waarde hang ik aan bepaalde plekken en waarom hang ik er die waarde aan?”*. Ook waarderen de docenten het focusgroepgesprek als integraal onderdeel van de Praktische Opdracht. Door de opdracht na te bespreken worden leerlingen nog meer aan het denken gezet en het leerrendement vergroot.

Op een aantal punten bekritisieren de docenten de opdracht. Zo is deze volgens de heer Biekart op sommige vlakken simplistisch en kunnen de leerlingen meer uitgedaagd worden. Daarnaast is het volgens de docenten een uitdaging om abstracte begrippen dusdanig op papier te zetten zodat de leerlingen begrijpen wat de docent bedoelt en wat er van hen verwacht wordt. De heer Biekart *“...je wilt wel in geografische termen praten maar die hebben de leerlingen vaak niet”*. Voor volwassenen is het begrijpen van een term als ‘sense of place’ bijvoorbeeld al lastig genoeg, laat staan dat leerlingen hier al een duidelijk beeld bij hebben. Marjolein de Haan stelt: *“...als je die PO uitdeelt is dat nog wel heel abstract en vaag en misschien een beetje geitenwollensokkerig voor ze”*. Gelukkig ondervangt de nabespreking dit euvel.

## Docenten over de leefomgeving van leerlingen

De docenten vinden het een logische uitkomst dat de leerlingen van vertrouwde plekken, zoals thuis of een hangplek bij een oude basisschool foto's maken. Toch zien zij ook beperkingen en vinden zij dat de leerlingen weinig plaatsen opnoemen waar zij nog onbekend mee zijn. Zo sprak mevrouw de Haan: *"Ik kan me niet voorstellen dat er eentje heeft geschreven van nou, zaterdag stap ik op de fiets en ik ga Hilversum eens ontdekken"*. De reden voor het ontbreken van deze plaatsen is voornamelijk de beschermende opvoeding van de huidige generatie jongeren. De heer Biekart: *"...het is wel de kern zeg maar van wat je zou verwachten maar creatieve 'tentakels'...nee"*. De docenten missen bijvoorbeeld foto's van familie, uitgaan en shoppen. Docenten vinden ook dat er weinig bewustwording is van natuurschoon en dat de leerlingen de natuur in hun omgeving niet hoog waarderen. Mevrouw de Haan ziet dit ook terug op excursies waar leerlingen tegenwoordig steeds meer op telefoonschermpjes kijken en de omgeving daardoor niet in hun opnemen.

De docenten merken ook op dat de leerlingen binnen twee weken foto's moesten maken en dat de Praktische Opdracht daardoor een momentopname van hun dagelijks leven weergeeft. De Praktische Opdracht geeft de leerling vrijheid om zelf te bepalen wanneer en waarvan er foto's worden gemaakt. Omdat leerlingen bijvoorbeeld vergeten foto's te maken of privé ruimtes niet willen fotograferen ontstaat een incompleet beeld van hun leefomgeving. De heer Biekart: *"Ik vind het nu heel erg kwalitatief waardoor het iets oncontroleerbaars krijgt"*. Dit manco kan volgens de heer Biekart worden ondervangen door de leerlingen een lijst met voorbeelden te geven of door een logboek bij te houden wanneer de foto's zijn gemaakt. Tegelijkertijd neemt de authenticiteit van de foto's en de plaatsen in de leefomgeving van de leerlingen met deze aanpassing af. Zo spreekt mevrouw de Haan: *"Aan de andere kant wat je hier misschien aan kunt zien is: wat vinden zij belangrijk. Want dat is wat als eerste in ze opkomt. Dat zie je nu terug"*. De docenten vragen zich ook af of de alledaagse leefomgeving breder kan worden behandeld dan in de uitgereikte PO, bijvoorbeeld door vragen te stellen over hoe de leerlingen zich voelen over plaatsen en gebeurtenissen buiten hun vertrouwde omgeving.

De docenten merken tenslotte op dat leerlingen soms moeite hebben met het vertonen van private plaatsen. Zij noemen als reden hiervoor de onzekerheid van leerlingen over hoe hun leefomgeving er uit ziet en of zij hier door andere leerlingen of de docent op worden afgerekend. Deze onzekerheid wordt volgens hen aan de ene kant bepaald door de leeftijdsgroep, jongeren willen ten opzichte van leeftijdsgenoten nu eenmaal een positief imago vertonen. Aan de andere kant kan deze onzekerheid ook door persoonlijke omstandigheden worden veroorzaakt. Het is de taak van een docent om hier verder op door te vragen. De heer Biekart: *"...sommige pubers zijn extreem op privacy, maar er kan ook wat anders aan de hand zijn"*. Ook mevrouw de Haan is het eens dat een docent niet zomaar genoeg kan nemen met ingeleverd werk waaruit blijkt dat de leerling moeite heeft gehad om de opdracht te maken: *"...als je een gesprek hebt tussen docent en leerling dan heb je wel het leereffect. Ik denk dat dat voor de leerling uiteindelijk het belangrijkste is"*. Tegelijkertijd vinden zij dat deze Praktische Opdracht de leerlingen helpt om het bijzondere van de alledaagse leefomgeving in te zien en daardoor bijdraagt aan het vergroten van het zelfvertrouwen.

## 6.2 De alledaagse leefomgeving van leerlingen en persoonlijk onderwijs

### Persoonlijker maken van de leerstof in en buiten het klaslokaal

De docenten geven aan dat de alledaagse leefomgeving van leerlingen zorgt voor aanknopingspunten om de aardrijkskundelessen persoonlijker te maken. Op dit moment brengen de docenten door middel van Praktische Opdrachten de leerlingen in hun eigen leefomgeving. Binnen zulke opdrachten doen zij nog weinig moeite om de leerstof persoonlijker te maken. De docenten weten niet zeker of zij de juiste vragen aan hen stellen. Mevrouw de Haan: *“...hoe vaak stellen wij de vraag: wat zie je nou, wat doet dat met je, wat betekent dat voor jou, wat zou jij in dit geval doen?”*. Het stellen van zulke vragen leidt volgens de docenten tot beter begrip van de leerstof bij de leerlingen. Mevrouw de Haan komt met een voorbeeld van een opdracht waarin zij de leerlingen in de rol van een ander laat kruipen en hoe dit in de volgende lessen anders kan worden vormgegeven: *“...stel je bent de regering van Indonesië en er is een tsunami geweest: wat voor actie ga je ondernemen? Dat kun je dus ook heel goed omdraaien, stel jij bent daar, wat zou je overkomen?”*.

Net als de leerlingen vinden de docenten een Praktische Opdracht de ideale manier om de abstracte leerstof persoonlijker te maken. De heer Biekart: *“...voor de echt moeilijke en abstracte leerstof doen we ook excursies, dat doen we niet voor niks, excursies zijn gekoppeld aan PO's en aan theorie om dingen betekenis te geven”*. Uit de volgende discussie blijkt tegelijkertijd dat de docenten door zich in de leerlingen te verplaatsen beseffen dat het aardrijkskundecurriculum niet teveel door Praktische Opdrachten en de persoonlijke kennis van leerlingen aangevuld moet worden:

Mevrouw de Haan: *“... ik denk dat je als leerling er een beetje simpel van wordt dat je altijd maar met je eigen dingen moet komen”*.

De heer Biekart: *“Ik weet zeker dat ze er gek van worden”*.

Mevrouw de Haan: *“Ja, altijd maar achter die computer en weer een PO”*.

De heer Biekart: *“Ja, geef gewoon les!”*.

De docenten komen ook met voorbeelden van kleine opdrachtjes die in het klaslokaal kunnen worden uitgevoerd, zoals het uitbreiden van een woordweb naar een persoonlijk verhaal om een onderwerp te introduceren. Verder kunnen docenten in de voor- of nabespreking van een opdracht persoonlijke vragen stellen waardoor de leerlingen meer bewust worden van hun leefomgeving en de betekenis die hun leefomgeving voor hen heeft. Zonder deze benadering blijft de kennis van de alledaagse leefomgeving erg feitelijk. Mevrouw de Haan: *“Ik denk dat het persoonlijk maken van de lessen veel oplevert, dat het een soort van experience wordt”*. Overigens zijn de docenten niet alleen geïnteresseerd in hoe de alledaagse leefomgeving als uitgangspunt kan dienen voor betekenisvol onderwijs, maar zijn ook benieuwd naar de mogelijkheden wanneer deze leefomgeving ook plaats buiten het alledaagse bevat.

### Observatie van de leefomgeving als noodzaak voor persoonlijk onderwijs

De docenten merken op dat het niet genoeg is om de leerlingen in hun eigen leefomgeving opdrachten te laten maken om het leren persoonlijker te maken. Zij gaan er onbewust van uit dat de leerlingen uit zichzelf om zich heen kijken en na gaan denken over bepaalde plaatsen. Mevrouw de Haan: *“...tijdens excursies valt heel erg op dat de leerlingen niet observeren, dan staan ze er een beetje bij en dan verwachten ze dat het uit de lucht komt vallen of zo...”*. Er bestaat volgens de docenten een

samenhang tussen het doorgrondig observeren van de omgeving en het persoonlijker maken van het onderwijs. Als leerlingen hun leefomgeving niet goed observeren geven zij op persoonlijke vragen over de betekenis van de bestudeerde leefomgeving ondoordachte en slecht geformuleerde antwoorden. Docenten moeten de leerlingen meer laten observeren en ingaan op de betekenis van het geobserveerde voordat de link met de leerstof wordt gemaakt. Mevrouw de Haan: *“Ik denk dat we door ze in hun leefomgeving neer te zetten al een hele stap is geweest ten opzichte van een paar jaar geleden, maar dat we hiermee nog wel een stap zouden kunnen maken”*. Het observeren van de leefomgeving heeft ook als meerwaarde dat de leerlingen een duidelijke mening kunnen formuleren over bepaalde zaken. Mevrouw de Haan noemt bijvoorbeeld het openen van een asielzoekerscentrum: *“...nu roepen ze vaak maar wat, ze nemen iets over, kijken heel slecht letterlijk en figuurlijk om zich heen...”*. Leerlingen begrijpen de wereld om hen heen beter als zij hierover kritische vragen gaan stellen en een koppeling kunnen maken met de kennis die zij in de les opdoen.

### **Overige voordelen van persoonlijk onderwijs**

Leerlingen raken door in te gaan op de beleving van een voor hen persoonlijk interessant onderwerp gemotiveerd en enthousiast om te leren. De docenten erkennen dat de huidige Praktische Opdrachten die zij voor de leerlingen maken hen niet altijd even succesvol enthousiasmeren, terwijl dit enthousiasme volgens de docenten wel belangrijk is voor het aanleren van nieuwe stof. De heer Biekart: *“...op het moment dat je ze bij de kladden hebt, als ze enthousiast zijn voor iets, dan moet je er mee aan de slag, maar het is niet zo vanzelfsprekend dat je ze daar hebt, ook al gaat het over hun eigen leefomgeving”*. Ook verduidelijkt het persoonlijk maken van de leerstof het nut van bepaalde kennis voor het leven na de middelbare school en draagt het bij aan burgerschapsvorming. Mevrouw de Haan geeft het volgende voorbeeld: *“...aan het einde van een onderwerp zouden we kunnen vragen wat kan je hier in de praktijk nou mee, dat is ook een manier waarop je het persoonlijker maakt. Als burger, als consument, als later in je werk. Dus waarom behandelen we dit eigenlijk”*. Tenslotte onthouden leerlingen de leerstof beter wanneer zij er een gevoel of beleving aan kunnen relateren. De heer Biekart: *“... dat ze met name op toetsen en CE's vragen over een dergelijk onderwerp met meer inzicht mee om kunnen gaan”*. De docenten vinden het onzekere gevoel van leerlingen over de invloed van het persoonlijk maken van de leerstof op de kwaliteit van het onderwijs onterecht. Zij leggen uit dat de soort en hoeveelheid leerstof door deze nieuwe benadering niet verandert. Mevrouw de Haan: *“Ze weten niet hoe dat dan in zijn werk zou gaan. Ik denk dat wij er niet aan ontkomen om de theorie uit te leggen, maar dat het juist beter blijft hangen op het moment dat ze daar iets mee hebben”*.

### **Het voorstellings- en inlevingsvermogen van leerlingen**

De voornaamste kanttekening die er bij het persoonlijk maken van het onderwijs kan worden gezet is dat leerstof over fenomenen en plaatsen ver buiten de alledaagse leefomgeving erg lastig aan de belevingswereld van de leerlingen te koppelen zijn. De heer Biekart stelt wel dat docenten een beroep kunnen doen op het voorstellingsvermogen van de leerlingen, ook al is hun belevingswereld nog te beperkt aan ervaringen: *“...je hebt natuurlijk filmpjes en dat soort dingen, zo van: daar kun je naartoe, daar kun je zijn...ruik je de zwavel bij wijze van spreken”*. Tegelijkertijd is het inlevingsvermogen van leerlingen net zo belangrijk en nuttig voor de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen. Leerlingen interesseren zich niet snel voor onbekende groepen mensen. De opdrachten waarin leerlingen zich moeten inleven in anderen kunnen worden uitgebreid door de situatie van hun eigen leefomgeving te vergelijken met die van anderen. De docenten noemen als voorbeeld het aansturen en verrijken van de kennis van de leerlingen over de vluchtelingenproblematiek door persoonlijke vragen te stellen, bijvoorbeeld: Hoe zou jij het vinden als je uit je huis wordt gezet? Leerlingen hebben volgens mevrouw de Haan geen hechte connectie met vluchtelingen: *“Die mensen zijn cijfers,*

*het zijn er zoveel, en ze kosten zoveel en ze moeten ergens wonen, en het zijn geen mensen meer*". Als leerlingen hierover een opdracht maken zijn de antwoorden vaak heel erg feitelijk terwijl een dergelijk onderwerp juist de potentie heeft om de leerstof persoonlijk en daarmee betekenisvol te maken.

### 6.3 Het vergroten van zeggenschap vs. sturing door de docent

#### **Streven naar evenwichtige samenwerking tussen docent en leerlingen**

In het conceptueel model is een spanningsveld tussen de mate van de controle en de mate van sturing door de docent aangegeven. Dit spanningsveld is in het gesprek met de docenten duidelijk naar voren gekomen. De inbreng van de leerlingen wordt bepaald door de mate van zeggenschap van de leerlingen in het lesontwerp. Immers, docenten moeten door middel van een gesprek met de leerlingen achter hun voorstellen en vragen komen. Voor de regulering van de hoeveelheid zeggenschap van leerlingen in het lesontwerp moeten docenten een balans vinden tussen enerzijds het aanbieden van genoeg sturing, bijvoorbeeld door het geven van keuzemogelijkheden binnen een bepaald onderwerp of thema en anderzijds het vergroten van de inbreng van leerlingen, bijvoorbeeld de mogelijkheid voor leerlingen om zelf met voorstellen voor de lesinhoud te komen. Er is bij deze vorm van curriculumontwerp dus altijd sprake van samenwerking tussen docent en leerlingen. De docenten vinden de onwennige reactie van leerlingen op de samenwerking tussen docenten en leerlingen in deze benadering van curriculumontwerp aan de ene kant logisch. Volgens hen weten de leerlingen niet beter dan hoe zij les altijd hebben gevolgd en zijn zij de traditionele schoolcultuur inmiddels gewend. Aan de andere kant reageren de docenten verbaasd. Mevrouw de Haan schetst een situatie waarin groepjes leerlingen hoofd- en deelvragen aan het opstellen zijn en waarin zij door de klas rondloopt om te polsen met welke onderwerpen zij bezig zijn: *"Terwijl zij aan het brainstormen zijn loop ik rond en hebben ze alle gelegenheid om vragen: mevrouw wat vindt u van dit onderwerp. Dus dat snap ik niet"*.

In theorie klinkt het vergroten van de zeggenschap van leerlingen met de alledaagse leefomgeving van leerlingen als uitgangspunt veelbelovend, maar voor de praktische uitvoering zijn de docenten echter sceptisch. Het is volgens hen zeer lastig en bovendien onwenselijk om een les of lessenserie compleet door de leerlingen in te laten vullen. Over het samen opstellen van de les spreekt de heer Biekart: *"Het is gewoon heel lastig. Ook praktisch, stel je voor dat je een les start zonder voorbereiding en leerlingen mogen zelf vertellen wat ze willen. Je kan alle verschillende voorstellen heel moeilijk koppelen aan een doorlopende leerlijn"*. Leerlingen moeten volgens de docenten wel van iets af weten voordat zij daar verder vragen over kunnen stellen. Mevrouw de Haan: *"...ze hebben ook gewoon voeding nodig van jouw als docent om van bepaalde dingen nieuwsgierig te worden"*. De docenten zien wel meer kansen om in de onderbouw de leerlingen binnen bepaalde kaders meer invulling in de les te laten geven. De docenten noemen als voorbeeld Project Europa in de onderbouw waar leerlingen binnen het thema Europa zelf een onderwerp mogen kiezen waarover zij willen presenteren. Mevrouw de Haan: *"Dat is voor ons ook iets nieuws waar we eigenlijk de afgelopen jaren steeds meer met dit soort dingen begonnen zijn"*. Zij ervaren dat leerlingen de keuzevrijheid in principe fijn vinden. Vaak gaan leerlingen met actuele en voor hen persoonlijk relevante onderwerpen aan de slag. Mevrouw de Haan: *"Omdat het veel leuker is om te schrijven over een onderwerp dat je interessant vindt om wat voor reden dan ook"*. In de bovenbouw is het vanwege het strak vooropgestelde nationale aardrijkskundecurriculum volgens hen bijna onmogelijk. Mevrouw de Haan: *"Ik ziet het in een bovenbouw niet voor me. Als je dat helemaal los laat, het is al een behoorlijke rat race in de havo bovenbouw"*. Uit het gesprek wordt verder duidelijk dat de docenten erg onervaren zijn met het vergroten van de zeggenschap van de leerlingen. De heer

Biekart erkent dat het vergoten van de input van leerlingen in de les niet in zijn onderwijsfilosofie past. Mevrouw de Haan vraagt zich af hoe andere innovatieve scholen in Nederland hier mee omgaan. Ook wijst zij op de invloedrijke rol van het nationale curriculum: *“Zolang dit systeem nu landelijk is wat het is, kom je daar niet omheen”*.

De docenten zien ook in dat niet elk onderwerp zich even goed leent voor het vergroten van de zeggenschap van leerlingen. De heer Biekart: *“Als ze iets met fysieke geografie moeten, ze snappen amper wat dat woord betekent. Ze weten gewoon niet welke opties er zijn”*. Soms worden leerlingen dus geholpen in hun keuze doordat de docent suggesties aan hen voordraagt, met als risico dat leerlingen niet uitgedaagd en geprikkeld worden om zelf goed na te denken over een persoonlijke bijdrage aan de les. Een optie om dit risico te minimaliseren is bijvoorbeeld door leerlingen meer tijd te geven om na te denken over een bepaald onderwerp en in de volgende les met een eigen voorstel te komen. Over de onderwerpen waar leerlingen weinig van afweten moet een docent over uitleggen. De heer Biekart: *“...het gaat er ook om dat alles wat een leerling niet ziet en wat een docent wel weet ook van major importance is”*.

### **Het belang van randvoorwaarden voor zowel docenten als leerlingen**

De docenten zijn het eens over het cruciale belang van randvoorwaarden waarbinnen de zeggenschap van leerlingen kan worden beïnvloed. Leerlingen hebben randvoorwaarden nodig waarbinnen zij met vragen en voorstellen over de lesinhoud kunnen komen of waarbinnen de docent de leerlingen keuze laat maken voor een bepaald onderwerp. Deze randvoorwaarden worden door de docenten vooropgesteld en bestaan bijvoorbeeld uit te behalen leerdoelen, een toetsvorm of de onderwijstijd. Randvoorwaarden bieden voor de docent houvast om de leerstof te structureren. Pas nadat de randvoorwaarden duidelijk zijn wordt keuzevrijheid en persoonlijke invulling door de leerlingen bepaald. In principe vinden leerlingen het fijn en nuttig om onderwerpen te kiezen die dicht bij de leerstof staan in plaats van na te denken over een onderwerp waarvan zij niet zeker weten of het tot de kern van de leerstof behoort. De volgende situatieschets van de Heer Biekart onderstreept het belang van het opstellen van randvoorwaarden. Duidelijk wordt wat er kan gebeuren wanneer de randvoorwaarden niet helder genoeg zijn voor leerlingen: *“Mij staat nog een ervaring uit 3 HAVO bij over een onderzoek naar eigen leefomgeving in Nederland. Ze mochten van alles aandragen, een aantal groepjes had iets bedacht, en dat had eigenlijk geen relatie met de stof. Het viel niet binnen de kaders, en ze waren hogelijk verontwaardigd. Want dat vonden ze een leuk onderwerp! Als je aan leerlingen vraagt om creatief te zijn moeten ze zich wel houden aan de kaders”*. Ook mevrouw de Haan is het met hem eens. Op de vraag of er een manier is waarop leerlingen nog voordat een Praktische Opdracht wordt uitgelegd zelf met een onderwerp kunnen komen reageert zij resoluut: *“Nee, want dan heb je nog geen kaders gegeven. Het moet wel binnen kaders vallen”*. Leerlingen kunnen een onderzoek of project niet naar eigen zin invullen. Bovendien wordt de beoordeling van een door de leerling aangedragen onderwerp moeilijker als er geen duidelijke criteria zijn waaraan een ingeleverd werkstuk moet voldoen. Het onderwerp moet duidelijk afgebakend zijn, hoofd- en deelvragen moeten goedgekeurd zijn, de leerlingen moeten volgens bepaalde methoden onderzoek doen, er zijn eisen aan de kwaliteit van de verzamelde gegevens en inzichten, enzovoorts. Dit vraagt om een coachende rol van de docent. Mevrouw de Haan: *“...je probeert ze op de juiste weg te houden”*. Het vergoten van de zeggenschap is ook niet voor iedere leerling geschikt. Voor uitblinkende leerlingen kan er een uitzondering worden gemaakt, maar bij de rest ontbreekt volgens de heer Biekart nog fundamentele kennis om met een doordacht voorstel te komen wat binnen een bepaald hoofdonderwerp valt.



## 6.4 Belangrijkste conclusies uit het focusgroepgesprek met docenten

De analyse van de uitspraken van docenten tijdens het tweede focusgroepgesprek geven antwoord op de derde en laatste deelvraag: *Welke consequenties en meerwaarde is er volgens docenten voor het opstellen van betekenisvol aardrijkskundeonderwijs als de alledaagse leefomgeving van leerlingen het uitgangspunt is?* Uit het focusgroepgesprek met de docenten is een aantal belangrijke uitkomsten te herleiden. Ten eerste vinden de docenten de Praktische Opdracht een goede manier om de leerlingen na te laten denken over hun leefomgeving. Ten tweede vinden zij de plaatsen uit de alledaagse leefomgeving van de leerlingen enerzijds logisch, maar merken op dat deze leefomgeving door een aantal factoren zoals de tijd en de vrijblijvendheid die de leerlingen hebben om foto's te maken wel tot de kern wordt beperkt.

Als het voornaamste antwoord op de laatste deelvraag zien de docenten vooral in het stellen van persoonlijke vragen aan de leerlingen de mogelijkheid om de leerstof betekenisvoller voor hen te maken. Hierbij geven de docenten aan dat de betekenis van de leefomgeving voor de leerlingen duidelijker wordt wanneer zij de leerlingen aansporen om hun leefomgeving beter te observeren. De docenten geven als voordelen van het persoonlijker maken van de leerstof aan dat leerlingen sneller gemotiveerd raken om te leren, meer bewust worden van de het nut van aardrijkskundige kennis voor na de middelbare school en dat zij de leerstof beter onthouden. Tenslotte geven de docenten aan dat zij een balans moeten vinden tussen het vergroten van de zeggenschap van leerlingen enerzijds en het aansturen van de leerlingen in het ontwerpen van de les en anderzijds om voor praktisch haalbaar en betekenisvol aardrijkskundeonderwijs te zorgen. Bij het bepalen van de mate van zeggenschap van leerlingen bieden aan een onderwerp of kennisgebied gerelateerde randvoorwaarden voor zowel docenten als leerlingen structuur en houvast.

# 7. Discussie & Aanbevelingen

In de voorgaande drie hoofdstukken zijn de drie deelvragen afzonderlijk beantwoord. In dit hoofdstuk komen de antwoorden op deze vragen samen en wordt de hoofdvraag van het onderzoek beantwoord. Eerst wordt er een samenvattende conclusie gegeven van alle bevindingen die er in dit onderzoek zijn ontdekt. In dit gedeelte is ook een antwoord gegeven op de hoofdvraag van het onderzoek en is input gegeven in de discussie rondom de rol van leerlingen in het model van curriculumontwerp als proces. In het tweede gedeelte is een aantal aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek en zijn een aantal praktische adviezen gegeven voor de lespraktijk in het aardrijkskundeonderwijs.

## **Samenvattende conclusie en antwoord op de hoofdvraag**

In dit onderzoek zijn de houdingen van leerlingen en docenten ten opzichte van hun rol in een aardrijkskundig curriculumontwerp volgens het procesmodel van Lambert (2014) bestudeerd. Hierbij is de nadruk gelegd op de rol van de ervaringen die leerlingen hebben met hun alledaagse leefomgeving. Aan de hand van een Praktische Opdracht en twee focusgroepgesprekken is de wijze onderzocht waarop docenten in samenwerking met leerlingen van deze ervaringen gebruik kunnen maken om het aardrijkskundeonderwijs betekenisvol voor de leerlingen aan te bieden. Hieronder worden de belangrijkste uitkomsten uit de drie deelvragen op een rijtje gezet.

**Deelvraag 1:** *Hoe omschrijven de leerlingen hun alledaagse leefomgeving en de ervaringen die zij op verschillende plaatsen in deze leefomgeving hebben?*

- De alledaagse leefomgeving van leerlingen bestaat voornamelijk uit een aantal prominente plaatsen zoals school, thuis en hangplaatsen.
- De leerlingen bezoeken deze plaatsen vooral vanwege de aanwezigheid van sociale contacten zoals familie of vrienden of de mogelijkheid om van de drukte uit het alledaagse leven te ontvluchten.
- Doordat leerlingen worden gestimuleerd om hun leefomgeving te bestuderen worden zij meer bewust over de betekenis van verschillende plaatsen in hun alledaagse leefomgeving.
- De betekenis van deze plaatsen berust voornamelijk op het veilige en vertrouwde gevoel die de leerlingen met deze plaats hebben.

**Deelvraag 2:** *Op welke wijze zou volgens de leerlingen hun alledaagse leefomgeving van meerwaarde kunnen zijn in hun aardrijkskundeonderwijs?*

- De leerlingen vinden dat de kennis die zij opdoen in de aardrijkskundeles betekenisvoller wordt wanneer de docent deze kennis relateert aan hun persoonlijke belevingswereld.
- De leerlingen zien in een aantal aardrijkskundige kennis- en vaardigheidsgebieden mogelijkheden tot integratie met hun alledaagse leefomgeving, onder andere door vergelijkingen tussen personen (Arm & Rijk, Vluchtelingen), plaatsen (Probleemwijken, Stad vs. platteland) en in de tijd (Duurzaamheid, Klimaatverandering).
- De leerlingen hebben vanuit hun ervaringen met het bestaande schoolsysteem een onwennige houding ten opzichte van hun rol in een voor hen onbekende manier van lesontwerp en zijn onzeker en sceptisch over de samenwerking met docenten om de aardrijkskundeles vorm te geven.

**Deelvraag 3:** *Welke consequenties en meerwaarde is er volgens docenten voor het opstellen van betekenisvol aardrijkskundeonderwijs als de alledaagse leefomgeving van leerlingen het uitgangspunt is?*

- De docenten zien vooral in het stellen van persoonlijke vragen aan de leerlingen de mogelijkheid om de leerstof betekenisvoller voor hen te maken.
- De docenten merken op dat de betekenis van de leefomgeving voor de leerlingen duidelijker wordt wanneer zij de leerlingen aansporen om hun leefomgeving beter te observeren.
- Door het persoonlijker maken van de leerstof, raken leerlingen sneller gemotiveerd om te leren, worden zij bewust van de het nut van aardrijkskundige kennis voor na de middelbare school en onthouden leerlingen de leerstof beter.
- Docenten vinden dat er een balans moet zijn tussen het vergroten van de zeggenschap van leerlingen enerzijds en het sturen van de leerlingen in het ontwerpen van de les anderzijds om praktisch haalbaar en betekenisvol aardrijkskundeonderwijs te realiseren.
- Aan een onderwerp of kennisgebied gerelateerde randvoorwaarden bieden volgens de docenten voor zowel zichzelf als leerlingen structuur en houvast waarbinnen de mate van zeggenschap van leerlingen kan worden bepaald.

De bevindingen die op basis van de drie deelvragen naar voren komen helpen bij het beantwoorden van de hoofdvraag. Onderstaand is de hoofdvraag van het onderzoek nog eens te zien:

*Op welke wijze kan de alledaagse leefomgeving van leerlingen het uitgangspunt zijn voor betekenisvol aardrijkskundeonderwijs op het Comenius College in Hilversum?*

Volgens de docenten vindt aardrijkskundeonderwijs waarin zij aansluiten op de leefomgeving van leerlingen op het Comenius College plaats, bijvoorbeeld doordat leerlingen onderzoek uitvoeren over de staat van de buurt. Toch merken de docenten op dat deze alledaagse leefomgeving in de aardrijkskundelessen erg feitelijk naar voren komt en dat er niet wordt ingegaan op wat de leerlingen belangrijk vinden of hoe zij hun leefomgeving ervaren. In het model van curriculumontwerp als proces (Lambert & Biddulph, 2015, p. 215) wordt het aardrijkskundecurriculum juist wel onder andere opgebouwd uit de ervaringen van leerlingen. De ervaringen van leerlingen hebben in het bepalen van de lesinhoud van de aardrijkskundeles als potentiële kennisbron op het Comenius College tot op heden geen invloedrijke rol gekend, terwijl ervaringen uit de alledaagse leefomgeving wel de potentie hebben om (nieuwe) kennis te creëren (Roberts, 2014, p. 195). Deze 'everyday knowledge' is waardevol omdat het voor de leerlingen meer betekent dan de 'academische' kennis uit de schoolboeken. De gevoelswaarde die leerlingen met plaatsen uit hun leefomgeving hebben maakt de kennis die zij op basis van hun ervaringen creëren betekenisvol (Tani, 2014). Doordat docenten in de aardrijkskundelessen meer nadruk leggen op deze gevoelswaarde komt *powerful knowledge* tot stand (Roberts, 2014, p. 196).

Het *Young People's Geography Project* in Engeland is een voorbeeld waarin de relatie tussen de persoonlijke ervaringen van leerlingen en de kennis die in de aardrijkskundelessen wordt behandeld is onderzocht (Firth & Biddulph, 2009; Biddulph 2011a, 2012). In dit project stelden de leerlingen een aantal onderwerpen voor die voor hen persoonlijk relevant waren (Biddulph, 2012, p. 158). In dit onderzoek stelden de acht havisten in het focusgroepgesprek overeenkomstige onderwerpen voor zoals een opdracht waarin vergelijkingen worden gemaakt tussen plaatsen of in de tijd. Dit onderzoek toont net als bij het *YPGP* aan dat leerlingen enthousiast worden van hun vergrote rol in het curriculumontwerp en dat zij hierdoor gemotiveerd worden op te leren (Biddulph, 2011a, p. 391).

Communicatie tussen leerlingen en docenten is cruciaal in het opstellen van een aardrijkskundeles waarin betekenisvolle kennis wordt behandeld (Biddulph, 2011a, p. 384). Het gebruik maken van de *student voice* is een manier voor leerlingen om hun ervaringen met hun alledaagse leefomgeving naar de docent toe te communiceren en in het curriculumontwerp te betrekken. Conceptueel kan het begrip *student voice* als een spectrum worden weergegeven, waarin de mate van zeggenschap van de leerling van links naar rechts toe neemt (Toshalis & Nakkula, 2012). Net als in een reflectie van een aantal Britse docenten op het *YPGP* (Firth, Biddulph, Riley, Gaunt & Buxton, 2010), is uit het focusgesprek met de docenten op het Comenius College duidelijk geworden dat mate van zeggenschap van leerlingen vergroot kan worden, maar dat de docent altijd controle over de les moet behouden. In het spectrum ligt de mate van zeggenschap van leerlingen dus wenselijk in het midden: leerlingen hebben enerzijds genoeg vrijheid om zelf met initiatieven te komen en anderzijds is met ondersteuning van bepaalde randvoorwaarden altijd sturing door docent nodig.

### **Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en lespraktijk**

De waarde van de centrale rol van de docent in het model van curriculumontwerp als proces is met het beantwoorden van de hoofdvraag bevestigd. Dit uitkomsten van dit onderzoek leiden tot een aantal nieuwe inzichten en vragen. Deze zijn onder te verdelen in een viertal aanbevelingen voor vervolgonderzoek en een tweetal aanbevelingen voor de lespraktijk.

#### Aanbevelingen voor vervolgonderzoek:

- De door de acht leerlingen gepresenteerde alledaagse leefomgeving is erg 'klein' en kent 'slechts' een aantal belangrijke plaatsen zoals thuis en school. Hoe wordt de alledaagse leefomgeving van leerlingen omschreven als zij gestimuleerd worden om meer plaatsen te fotograferen? In vervolgonderzoek zou een andere methode kunnen worden gebruikt om deze leefomgeving in kaart te brengen.
- De leerlingen hebben een aantal voorstellen gedaan voor onderwerpen die zij op basis van de ervaringen met hun leefomgeving in de aardrijkskundeles willen behandelen, bijvoorbeeld het verbeteren van een plaats als de 'Oude Haven' in Hilversum. Hun voorstel lijkt veel op die van de leerlingen in het *YPGP* uit Engeland. Welke uitkomsten zou het behandelen van een soortgelijk onderwerp in Nederland hebben? In vervolgonderzoek zouden bijvoorbeeld de voorstellen van de leerlingen in de praktijk kunnen worden uitgetest.
- De docenten stelden voor dat het persoonlijk maken van de leerstof helpt om deze leerstof betekenisvol te maken voor de leerlingen. Zij kwamen met een aantal voorbeelden van opdrachten, vragen of werkvormen die in de les toegepast kunnen worden. Op welke wijze kan de kennis die in de aardrijkskundeles wordt behandeld persoonlijk worden aangeboden? In vervolgonderzoek zouden de voorstellen van de docenten in de praktijk kunnen worden uitgetest.
- In dit onderzoek is de alledaagse leefomgeving van leerlingen als uitgangspunt voor betekenisvol onderwijs onderzocht. De buitengewone belevingswereld van leerlingen als uitgangspunt kan tot andere uitkomsten leiden. Op welke wijze kunnen zaken buiten de alledaagse leefomgeving als uitgangspunt dienen voor betekenisvol onderwijs? In vervolgonderzoek zou de nadruk kunnen liggen op een bredere definitie van *personal geographies*.

### Aanbevelingen voor de lespraktijk:

- Zoals uit de conclusie al duidelijk is geworden zullen de aardrijkskundelessen voor de leerlingen betekenisvoller worden wanneer docenten de leerstof aan het persoonlijke leven van de leerlingen relateren. De docenten noemen een aantal voorbeelden van het persoonlijk maken van de les. Onder andere door aan het begin van een onderwerp verder te gaan dan het achterhalen van de voorkennis van leerlingen en door te vragen over welk gevoel zijn bij bepaalde begrippen of theorie hebben. Docenten kunnen ook in de nabespreking zulke persoonlijke vragen stellen: wat voel je hierbij, wat vind je hiervan, waarom vind je dat? Etc.
- Uit het focusgroepgesprek met de leerlingen zijn is aantal kennisgebieden naar voren gekomen waarbinnen de alledaagse leefomgeving van leerlingen op een betekenisvolle manier terug kan komen. Vooral bij het leggen van relaties tussen personen, plaatsen en tijd kan deze leefomgeving worden ingezet. Docenten zouden toepassingsvragen in opdrachten of toetsen kunnen verwerken waarin een beroep wordt gedaan op deze vaardigheden. Er zijn tal van onderwerpen die zich hiervoor lenen: globalisering, immigratievraagstukken, waterproblematiek en klimaatvraagstukken. Allerlei domeinen waarin de alledaagse leefomgeving door het vergelijken met een leefomgeving op een andere plaats of tijd kan worden ingezet.

# 8. Reflectie

In dit hoofdstuk is de uitvoering van het onderzoek door middel van een terugblik op het verloop van het onderzoek en de gemaakte keuzes geëvalueerd. Er wordt kort gereflecteerd op de school en onderzoekspopulatie, het opstellen en uitvoeren van de Praktische Opdracht en het uitvoeren van de focusgroepgesprekken. Bij de reflectie worden er waar nodig verbeterpunten voorgesteld.

## **Reflectie op de onderzoeksmethoden**

### School en onderzoekspopulatie

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op een school met een bepaald onderwijsklimaat. Dit kan samen met een aantal andere kenmerken zoals de grootte en locatie van de school in een relatief welvarende deel van Nederland of de visie en de veiligheid van de school invloed hebben op de uitkomsten van het onderzoek. Wellicht biedt een vergelijkbaar onderzoek op een school in een verschillende context andere resultaten. Desalniettemin bood het Comenius College de voordelen van een vertrouwde omgeving om het onderzoek uit te voeren.

De wijze waarop de deelnemende leerlingen zijn geselecteerd heeft wellicht invloed gehad op de kwaliteit van de ingeleverde opdrachten, aangezien de leerlingen niet willekeurig zijn gekozen maar zelf aangaven of zij aan het onderzoek wilden deelnemen. Deze manier heeft als voordeel dat de zekerheid over de motivatie van de leerlingen om de opdracht te maken wordt vergroot. Bij willekeurige loting bestaat namelijk de kans dat er leerlingen aan de opdracht deelnemen die niet gemotiveerd zijn. Ook de keuze om bij een te grote hoeveelheid vrijwilligers te kijken naar de leerlingen met de hoogste cijfers zorgt voor naar verwachting voor een hogere kwaliteit van de opdrachten maar verlaagt wellicht de generaliseerbaarheid van de resultaten voor de hele klas.

### Praktische Opdracht

De Praktische Opdracht bestaat uit het maken van foto's en het beantwoorden van zes bijpassende vragen. Naast een aantal positieve punten zoals de link met wetenschappelijk onderzoek is er een aantal kanttekeningen op te merken. Om te beginnen is de Praktische Opdracht zonder uit te testen door de leerlingen gemaakt. Het uittesten van de Praktische opdracht kan leiden tot het ontdekken van een aantal verbeterpunten. In de tweede fase zou na aanpassing een definitieve opdracht aan de leerlingen gegeven kunnen worden. De resultaten uit een verbeterde versie zijn wellicht diverser waardoor een antwoord op de eerste deelvraag scherper wordt.

De Praktische Opdracht had achteraf gezien meer uitgebreid kunnen worden door leerlingen een logboek te laten maken waarin staat op welk tijdstip en welke dag de foto's zijn gemaakt. Op deze manier wordt sneller duidelijk binnen welk tijdsbestek de leerlingen de foto's hebben gemaakt en hoe hun alledaagse leven er in de onderzoeksperiode heeft plaatsgevonden. Ten tweede heeft de gevraagde manier van gegevensverzameling (maken van 10 foto's) er wellicht voor gezorgd dat de alledaagse leefomgeving door de leerlingen erg beperkt is omschreven. Andere gangbare manieren om de leefomgeving te omschrijven (tekening, verhaal) geven wellicht andere, meer complete resultaten.

## Focusgroepgesprek

Het focusgroepgesprek met de leerlingen is vanwege miscommunicatie over de tijd en locatie één keer verschoven naar een latere datum dan aanvankelijk gepland. Dit heeft tot gevolg gehad dat de datum van het focusgroepgesprek met de docenten ook is verzet en dat er daardoor in plaats van drie maar twee docenten beschikbaar waren om hun bijdrage te leveren. Op deze organisatorische obstakels is snel en probleemoplossend gereageerd en het heeft niet geleid tot een vermindering van de kwaliteit van de verzamelde gegevens. Tijdens het focusgroepgesprek met de leerlingen is rekening gehouden met de adviezen uit de literatuur over onderzoek met jongeren. Het gesprek verliep soepel en de leerlingen voelden zich veilig genoeg om eerlijk en vrijuit te spreken over hun privéleven. Toch is er een aantal kritische punten uit het verloop van het gesprek te herleiden. Ten eerste was een tweedeling in de groep op te merken, waarbij een aantal leerlingen veel aan het woord was en een aantal zeer weinig. Ten tweede waren er momenten in het gesprek waarop de leerlingen niet met elkaar discussieerden en in interviewvorm antwoord gaven op de vragen die hen waren gesteld. Tenslotte was het voor de leerlingen heel lastig om van abstracte antwoorden naar een concrete voorstellen waarbij de meerwaarde van hun leefomgeving in de les duidelijk naar voren kwam. Om het focusgroepgesprek effectiever te laten verlopen zouden alle leerlingen meer aangespoord kunnen worden om op elkaar te reageren en zouden zij van te voren meer uitleg kunnen krijgen over abstracte begrippen. Wellicht dat een tweede focusgroepgesprek met een andere groep of vergelijkbaar onderwerp tot meer inzichten had kunnen leiden. Het focusgroepgesprek met de docenten verliep vrijwel probleemloos. Ook hier geldt dat een tweede gesprek met meer of andere docenten of op een school met een ander onderwijsklimaat nieuwe uitkomsten en ideeën kan opleveren.

# 9. Literatuurlijst

Abbot-Chapman, J. & Robertson M. (2009). Adolescents' favorite places: re-defining the boundaries between private and public space. *Space & Culture*, 12(14), p. 419 – 434

Biddulph, M. (2011a). Articulating student voice and facilitating curriculum agency. *The Curriculum Journal*, 22(3), pp. 381 – 399

Biddulph, M. (2011b). Young People's geographies: implications for secondary school geography. In: Burr, G. (Red.) *Geography, Education and the future Continuum*.

Biddulph, M. (2012). Young peoples geographies and the school curriculum. *Geography*, 97(2), pp. 155 – 162

Biddulph, M. (2014). What kind of geography do we really want?. *Teaching Geography*, 39(1), pp. 6 – 9

Catling S. (2005a). Children's Personal Geographies and the English Primary School Geography Curriculum. *Children's Geographies*, 3(3), pp. 325 – 344

Catling S. (2005b). Seeking Younger Children's 'Voices' in Geographical Education Research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(5), pp. 297 – 304

Catling, S. (2014). Giving younger children voice in primary geography: empowering pedagogy – a personal perspective. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(4), pp. 350 – 372

Catling S. & F. Martin (2011). Contesting powerful knowledge: the primary geography curriculum as an articulation between academic and children's (ethno-) geographies. *The Curriculum Journal*, 22(3) pp. 317 – 335

Capello, M. (2005). Photo Interviews: Eliciting Aata through Conversations with Children. *Field Methods*, 17(2), pp. 170 – 182

Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the Social World with Photo-Elicitation Interviews. *American Behavioral Scientist*, 47(12), pp. 1507 - 1527

Cohen, L., L. Manion & K. Morrison (2005). *Research Methods in Education* (5). Londen: Routledge

Darbyshire, P., C. MacDougall & W. Schiller (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417 – 436

Department for Education (2013). *Geography programmes of study: key stage 3*

Einardsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: childrens' photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), pp. 523 - 541



- Firth, R. & M. Biddulph (2009) Young People's Geographies. *Teaching Geography*, 34(1), pp. 32 – 34
- Firth, R., M. Biddulph, H. Riley, I Gaunt & C. Buxton (2010). How can young people take an active role in the geography curriculum?. *Teaching Geography*, 35(2), pp. 49 – 51
- Gibson, F. (2007). Conducting focus groups with children and young people: strategies for success. *Journal in Research in Nursing*, 12(5), pp. 473 - 483
- Harper, D. (2002). Talking About Pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), pp. 13 – 26
- Hopwood, N. (2004). Pupils' Conceptions of Geography: Towards an Improved Understanding. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13(4), pp. 348 – 361
- Hopwood, N. (2007). Environmental education: pupils' perspectives on classroom experience, *Environmental Education Research*, 13(4), pp. 453 – 465
- Hopwood, N. C. Courtley-Green & Tim Chambers (2005). Year 9 students' conceptions of geography. *Teaching Geography*, 30(2), pp. 91 – 93
- Kennedy, C., S. Kools & R. Krueger (2001). Methodological considerations in childrens focus groups. *Nursing Research*, 50(3), pp. 184 – 197
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing Focus Groups. *BMJ*, 311(7000), p. 299 – 302
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24, pp. 179 – 198
- Lambert, D. (2011). Reviewing the case for geography, and the 'knowledge turn' in the English National Curriculum. *The Curriculum Journal*, 22(2), pp. 243 – 264
- Lambert, D. & M. Biddulph (2015). The dialogic space offered by curriculum-making in the process of learning to teach, and the creation of a progressive knowledge-led curriculum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), pp. 210 – 224
- Lane, R. (2015). Experienced geography teachers' PCK of students' ideas and beliefs about learning and teaching, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(1), pp. 43 – 57
- Osborne, J. & S. Collins (2001). Pupils' views of the role and value of the science curriculum: A focus-group study. *International Journal of Science Education*, 23(5), pp. 441 – 467
- Pauw, I & T. Béneker (2012). De stad in het aardrijkskundeonderwijs. In: J. van der Schee en T. Béneker (Red.) *Aardrijkskundeonderwijs onderzocht* (pp. 3 – 12). Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Platform Onderwijs 2032 (2016). *Ons Onderwijs 2032: Eindadvies*. Den Haag.

Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9 (3) pp. 321 – 341

Roberts, M. (2013). Powerful Knowledge: A Critique (Margaret Roberts), geraadpleegd op 6-7-16. <https://www.youtube.com/watch?v=DyGwbPmim7o>

Roberts, M. (2014). Powerful Knowledge and geographical education. *The Curriculum Journal*, 25(2), pp. 187 – 209

Royen, P. van & L. Peremans (2016). Exploeren met focusgroepgesprekken: de ‘stem’ van de groep onder de loep. In T. C. Olde Hartman & P. L. B. J. Lucassen (Red.) *Kwalitatief Onderzoek: praktische methoden voor de medische praktijk* (pp. 53 – 63). Amsterdam: Bohn Stafleu van Loghum

Stephenson, A. (2009). Horses in the sandpit: photography, prolonged involvement and ‘stepping back’ as strategies for listening to children’s voices, *Early Child Development and Care*, 179(2), pp. 131 – 141

Stichting Leerplan Ontwikkeling (2016). Examenprogramma aardrijkskunde havo/vwo

Schee, van der J. (2009). Aardrijkskunde, wat is dat voor vak? In G. van den Berg (Red.) *Handboek Vakdidactiek Aardrijkskunde* (pp. 7 – 30). Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Tani, S. & O. Surma-aho (2012). Young people and the hidden meaning of the everyday: time-space path as a methodological opportunity. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 21(3), pp. 187 – 203

Tani, S (2014). Loosening/Tightening spaces in the geographies of hanging out. *Social & Cultural Geography*. 16(2), pp. 125 – 145

Toshalis, E. & M.J. Nakkula (2012). *Motivation, Engagement, and Student Voice*. Students at the Center.

Taylor, L. (2009). Children constructing Japan: material practices and relational learning. *Children’s Geographies*, 7(20), pp. 173 – 189

Wevers, I (2012), Toekomstbeelden van jongeren en hun aardrijkskundeonderwijs. In: J. van der Schee en T. Béneker (Red.) *Aardrijkskundeonderwijs onderzocht* (pp. 3 – 12). Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Yarwood R. & N. Tyrell (2012). Why children’s geographies?. *Geography*, 97(3), pp. 123 – 12

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, (45), pp. 101 – 118

# 10. Bijlagen

## Bijlage I: Praktische Opdracht

### Praktische Opdracht – 843 voor 4 HAVO De leefomgeving van leerlingen in de aardrijkskundeles

Deze praktische opdracht staat in het teken van een afstudeeronderzoek. Dit onderzoek gaat over hoe de ervaringen van leerlingen/jongeren met hun alledaagse leefomgeving beter in de aardrijkskundeles betrokken kan worden. Je gaat een aantal foto's maken in jouw alledaagse leefomgeving en beantwoord een aantal vragen over deze foto's. Op school komen we bij elkaar en praat je samen met je medeleerlingen en de docent over de praktische opdracht. Uiteindelijk gaan de docenten ook met elkaar in overleg over de resultaten.

### Achtergrondinformatie voor de Praktische Opdracht

#### Soorten plaatsen in de leefomgeving

Een gedeelte van de opdracht is gebaseerd op onderzoek uit Scandinavië. In Finland heeft Sirpa Tani de leefomgeving van jongeren op een bijzondere manier onderzocht. Zij heeft daar gekeken naar hoe verschillende plaatsen in de leefomgeving van jongeren kunnen worden ingedeeld. Zij maakt gebruik van twee criteria:

- 1) De meerwaarde van deze plaats voor jongeren
- 2) De bereikbaarheid van deze plaats voor jongeren

De meerwaarde houdt in dat er bepaalde voordelen op de plek zijn voor de jongeren. Deze meerwaarde is erg persoonlijk. De bereikbaarheid houdt in dat jongeren er makkelijk kunnen komen en dat je niet wordt weggejaagd of tegengehouden door ouderen. Op deze manier ontstaan er vier verschillende plaatsen in de leefomgeving van jongeren:

	<b>Bereikbaar</b>	<b>Lastig bereikbaar</b>
<b>Wel meerwaarde</b>	<i>Utopia</i>	<i>Broeikas</i>
<b>Geen meerwaarde</b>	<i>Woestenij</i>	<i>Cel</i>

- De **Utopia** is de plaats waar je als jongere vaak komt, je kan er namelijk makkelijk heen en er hangt een bepaalde meerwaarde aan, bijv. school of thuis, of hangplekken etc.
- De **Broeikas** is de plaats waar je als jongere wel meerwaarde hebt, maar voor hen lastig te bereiken is.
- De **Woestenij** is de plaats waar je als jongere wel makkelijk kan komen, maar niet per se heen gaat omdat er geen meerwaarde te vinden is.
- De **Cel** een plaats waar je als jongere moeilijk kan komen, maar tegelijkertijd ook niet de meerwaarde kan vinden, bijvoorbeeld de werkplek van je ouders.

Onthoudt deze vier soorten plaatsen goed! Je gaat straks foto's maken en deze indelen volgens deze plaatsen. Voor deze opdracht is je de grens van je alledaagse leefomgeving Hilversum en omstreken. Vakanties, uitjes naar pretpark e.d. tellen niet mee met de alledaagse leefomgeving.

## **Wat ga je Doen?**

### **Stap 1: Foto's Maken**

Je maakt van een aantal plaatsen in Hilversum en omstreken 10 foto's. De foto's geven weer hoe jouw alledaagse leven er in de ruimtelijke omgeving uitziet. Probeer het maken van deze foto's zoveel mogelijk over een paar dagen te verspreiden. Je hebt tot 30 mei de tijd. Zorg ervoor dat de foto's niet telkens hetzelfde laten zien. Probeer echt je alledaagse leven en de alledaagse leefomgeving in beeldmateriaal vast te leggen.

### **Stap 2: Vragen beantwoorden**

Je zet de foto's in een Word-bestand. Je mag zelf bepalen in welke volgorde je de foto's zet. Zet bij elke foto de antwoorden op de volgende vragen:

1. Waar in Hilversum en omstreken is deze plaats te vinden?
2. Welke elementen van de plaats zijn op de foto te zien?
3. Wat voor activiteiten doe je op deze plaats?
4. Leg uit bij welke van de vier plaatsen van Tani hoort.
5. Omschrijf de ervaringen die je hebt met deze plaats
6. Omschrijf de betekenis van de plaats voor jou.

Je hebt op school na de eerste bijeenkomst nog 2x een lesuur de tijd om deze vragen te beantwoorden (do 19 mei, ma 30 mei) Je kan natuurlijk ook thuis werken. De planning van de Praktische Opdracht staat op de laatste pagina. De deadline van het inleveren van de PO is op 30 mei 17:00 uur.

### **Stap 3: Nabespreken PO**

Op de laatste bijeenkomst op donderdag 2 juni bespreken wij de praktische opdracht na. Jullie PO's zijn dan bestudeert. In een groepsgesprek met medeleerlingen en met de docent gaan we een antwoord proberen te formuleren op de volgende vraag:

*Hoe zien de leerlingen hun ervaringen met de alledaagse leefomgeving op een zinvolle manier terug in de aardrijkskundeles?*

In deze bijeenkomst zijn jullie vooral aan het woord. De docent stuurt het gesprek aan door vragen aan jullie te stellen. Uiteindelijk moet er aan het eind van deze les van jullie een voorstel of vraag komen aan de aardrijkskundedocenten hoe jullie de ervaringen met de alledaagse leefomgeving in de aardrijkskundeles willen terug zien.

### **Stap 4: Bespreken resultaten**

De docenten aardrijkskunde gaan met elkaar in overleg over de bevindingen van het onderzoek. De beoordelingscriteria kan je op de laatste pagina vinden.

## **Planning Onderzoek:**

Week	Datum	Wat?
19	Donderdag 12 mei. 3 <sup>e</sup> uur	Luisteren naar uitleg van de PO door docent.  Na schooltijd foto's maken van de alledaagse leefomgeving. Bij deze foto's hoort een aantal vragen die beantwoord moeten worden. Verdere uitleg van de opdracht staat op opdrachtvel.
20	Donderdag 19 mei 3 <sup>e</sup> uur	Zelfstandig werken aan opdracht op school. Je hebt dit uur de tijd om aan de opdracht te werken. De mediatheek is gereserveerd. Zorg ervoor dat je in ieder geval een paar foto's hebt waarover je de vragen kan beantwoorden.
21	/	Deze week heb je 'normaal' aardrijkskundeles. Je kan thuis aan de PO werken.
22	Maandag 30 mei 4 <sup>e</sup> uur	Zelfstandig werken aan opdracht op school. Maak de laatste vragen af. Zorg ervoor dat de opdracht aan het eind van de middag af is.  PO uiterlijk <u>30 mei om 17:00 uur</u> inleveren via mail/postvak.
22	Donderdag 2 juni 3 <sup>e</sup> uur	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nabespreken PO</li> <li>▪ groepsgesprek met leerlingen over de opdracht. Docent vraagt leerlingen om een antwoord op de vraag:  <i>Hoe zien de leerlingen hun ervaringen met de alledaagse leefomgeving op een zinvolle manier terug in de aardrijkskundeles?</i></li> <li>▪ Leerlingen komen met een voorstel hoe hun ervaringen in de les serieuzer genomen kunnen worden door de docent</li> </ul>
24	Begin juni	Groepsinterview met 3 AK-docenten We bespreken de door de leerlingen gemaakte opdrachten. Ik stel de docenten vragen over hoe zij denken over de uitkomsten van het onderzoek.

## Beoordeling:

Criteria	Punten	Behaalde punten
Kwaliteit van de 10 foto's (helder, overzichtelijk, creatief)	10	
Duidelijke omschrijving waar de foto's zijn genomen (waar in Hilversum, adres, in de buurt van.. etc.)	10	
Duidelijke omschrijving van wat er op de foto te zien is	10	
Duidelijke omschrijving van de activiteiten die je doet op de plaats waar de foto is genomen	10	
Duidelijke uitleg van de één van de vier plaatsen van Tani waar de plaats op de foto bij hoort ( leg uit over de meerwaarde, bereikbaarheid)	10	
Duidelijke omschrijving ervaringen op de plaats	10	
Duidelijke omschrijving betekenis van de plaats voor jou	10	
Actieve deelname in groepsdiscussie	20	
Lay-Out en netheid van de PO (logische volgorde, schrijfstijl, taalfouten)	10	
Totaal	100	

## Bijlage 2: Script Focusgroepgesprek I

# Script Focusgroepgesprek I: Bespreking met leerlingen

### Inleiding:

- Uitleg hoe het gesprek is opgebouwd + doel en regels.
- Deelvraag op het bord:
- *Op welke wijze zou volgens de leerlingen hun alledaagse leefomgeving van meerwaarde kunnen zijn voor hun aardrijkskundeonderwijs?*
- Papier voor iedere deelnemer op om te schrijven
- PO's liggen in het midden op de tafel zodat leerlingen kunnen bladeren/schrijven

### Deel I Nabespreken opdracht

- **Ijsbreker:** Wat is volgens jullie het meest door jullie gefotografeerd. Wat is het terugkerende thema. Discussieer en beargumenteer. Waaraan zie je dat?
- Welke onderwerpen worden er in de aardrijkskundeles behandeld die met jullie alledaagse leefomgeving te maken hebben?
- Waarover heb je al geleerd? Hoe vinden jullie de aansluiting nu?
- Wat levert de opdracht op? Welke nieuwe inzichten heb je gekregen?
- Wat is jullie mening over de opdracht?
- Wat vinden jullie belangrijk in je alledaagse leefomgeving?
- Hoe waarderen jullie de opdracht om naar je eigen leefomgeving te kijken?

### Deel II Vragen over de alledaagse leefomgeving

- Welke aardrijkskundige relevante en interessante vragen levert hun persoonlijke alledaagse leefomgeving op? Raak je ergens door benieuwd? Wordt dit gedeeld met de rest?
- Welke vragen heb je aan de hand van wat je hebt geleerd over je alledaagse leefomgeving?
- **ACTIE:** Bedenk ieder één vraag die je in de aardrijkskundeles aan de hand van je persoonlijke alledaagse leefomgeving wilt stellen. Schrijf deze op en ga met elkaar in discussie. Lijken de vragen op elkaar? Zijn jullie het met elkaar eens?
- Wat zou je binnen dit onderwerp nog meer willen leren?

### Deel III Meerwaarde van de leefomgeving in de aardrijkskundeles

- Welke meerwaarde zien leerlingen voor hun aardrijkskundelessen als hun ervaringen en afgeleide geografische vragen centraal zouden staan?
- Wat zou je kunnen doen om je persoonlijke alledaagse leefomgeving meer in de aardrijkskundeles terug te laten komen?
- Hoe zou je deze vragen volgens jouw aan de aardrijkskundedocent kunnen stellen?
- Hoe zou de aardrijkskundedocent hier mee om moeten gaan?
- Slotoefening: **ACTIE:** Bedenk met elkaar een voorstel dat jullie hebben voor de aardrijkskundedocent voor volgend jaar? Wat zou mevrouw de Haan kunnen doen met jullie alledaagse leefomgeving?

## Bijlage 2: Script Focusgroepgesprek II

### Focusgroepgesprek 2: Bespreking met docenten

#### Inleiding:

Uitleg hoe het gesprek is opgebouwd + doel en regels.

Deelvraag op het bord:

*Welke meerwaarde en consequenties zijn er voor het opstellen van betekenisvol aardrijkskundeonderwijs als de alledaagse leefomgeving van leerlingen het uitgangspunt zijn?*

#### Deel I De PO door de ogen van de docent

- Hoe kijken de docenten tegen een PO als deze aan om de alledaagse leefomgeving van de leerlingen te bestuderen?
- Hoe kijken zij tegen de reflectie van de leerlingen aan? (persoonlijk, moeilijk etc.)
- Wat valt de docenten op aan de *personal geographies* van de leerlingen?
- Wat valt de docenten op aan de meerwaarde die leerlingen hechten aan hun *personal geographies*?

#### Deel II De meerwaarde van de alledaagse leefomgeving in de AK les

- Hoe kijken de docenten aan tegen de visie van leerlingen hoe hun alledaagse leefomgeving in de aardrijkskundeles terug dient te komen?
  - Zijn zij het met hen eens, verrassend of juist volgens verwachting?
  - Oppervlakkig?
- Hoe kijken de docenten aan tegen de houding van leerlingen ten opzichte van samenwerking tussen docent en leerlingen?
- Hoe zou de meerwaarde van het incorporeren van de *personal geographies* er uit zien?
  - Hoe komt dit tot stand in de les?
  - Welke rol speelt student voice hierin.

#### III Consequenties voor in de praktijk

- Wat betekent het praktisch gezien als de kennis en ervaringen van leerlingen met hun alledaagse leefomgeving het uitgangspunt zijn voor het AK-onderwijs?
  - Hoe moet een lesprogramma er uit zien? Bepaald thema?
  - Kan dit in combinatie met een strak gereguleerd programma
  - Verschil tussen bovenbouw en onderbouw
- Wat betekent het vakdidactisch gezien als de kennis en ervaringen van leerlingen met hun alledaagse leefomgeving het uitgangspunt zijn voor het AK-onderwijs?
  - Betekent dit het innemen van een terughoudende rol? Coachend
  - Leerling als onderzoeker?