



Masterthesis

Controversiële onderwerpen in het
aardrijkskundeonderwijs en in Geo Future Schools

Masterthesis Geografie: educatie en communicatie (15 ECTS)

Universiteit Utrecht, augustus 2017

Danny Vervenne 3938794

Begeleidend docent: Dr. Tine Béneker

Masterthesis

Controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs en in Geo Future
Schools

Danny Vervenne 3938794

“Rather than seeking to diffuse or avoid controversy, pupils are better served by a school geography
which raises controversy and poses problems”

- David Mitchell, 2013

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Samenvatting	6
Summary	7
1. Inleiding	8
1.1 Aanleiding	8
1.2 Probleemstelling	9
1.3 maatschappelijke relevantie	9
1.4 wetenschappelijke relevantie	10
1.5 leeswijzer	11
2. Theoretisch kader	12
2.1 Vraagstukken in het aardrijkskundeonderwijs	13
Powerful knowledge	13
Burgerschapsvorming	13
Burgerschapsvorming in het onderwijs	14
Aardrijkskunde en wereldburgerschap	15
Values education	16
Moral issues en 'wicked problems'	17
2.2 Controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs	18
Definitie en kenmerken van controversiële onderwerpen	18
Controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs	19
2.3 Controversiële onderwerpen in de klas	20
De docent	20
Controversiële onderwerpen als probleem voor de docent	21
Drie houdingen van de docent	21
De leerling	23
2.4 De didactiek van controversiële onderwerpen	24
De discussiemethode	24
Dialog	25
De-mystificatiestrategie	25
Overige werkvormen	26
Vraagstukken als vraagstukken	26
2.6 Synthese en conceptueel model	27
Toelichting van de context van het onderzoek	27
Toelichting van het conceptueel model	28
3. Methoden en operationalisering	31
3.1 Probleemstelling, verantwoording en verwachtingen	31
3.2 Methoden en verantwoording	33
Gestructureerde vragenlijsten: de enquête	34
Interviews docenten	34
3.3 Operationalisering	35
3.4 Data-selectie en verloop dataverzameling	38
3.5 Data-analyse	39

4. Resultaten	40
4.1 Kenmerken van de steekproef	40
4.2 Controversiële onderwerpen waar docenten aandacht aan besteden	43
De visie van docenten op het behandelen van controversiële onderwerpen	43
Docenten over leerlingen	48
Controversiële onderwerpen die worden behandeld	51
Klimaatvraagstukken en energievraagstukken	51
Geopolitiek, territoriale conflicten en terrorisme	52
Migratievraagstukken en vluchtelingen	52
De ouderdom van de aarde en plaattektoniek	53
Overige controversiële onderwerpen	54
4.3 Didactiek van controversiële onderwerpen	54
Hoe moeten controversiële onderwerpen worden behandeld	54
Werkvormen die docenten gebruiken	58
Docentrollen	59
4.4 Verbeterpunten voor controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs	61
Steun	61
Scholing en didactiek	63
Aardrijkskundemethoden	65
4.5 Controversiële onderwerpen in Geo Future School modules	66
Tevredenheid	67
Onderwerpen	68
5. Conclusie en discussie	71
5.1 Conclusie	71
5.2 Discussie en aanbevelingen	72
5.3 Reflectie	74
Literatuurlijst	76
Bijlagen	80
A. Enquête voor docenten	80
B. Topiclijst voor interviews met docenten	86
C. Codeerschema interviews	87
D. Transscripties interviews (externe bijlage)	

Voorwoord

Voor u ligt het resultaat van mijn onderzoek naar controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs. Deze masterthesis heb ik geschreven in het kader van het afronden van mijn masteropleiding Geografie: Educatie en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Met dit onderzoek heb ik geprobeerd een bijdrage te leveren aan wetenschappelijke inzichten om het aardrijkskundeonderwijs te verbeteren.

Het onderwerp dat in deze thesis centraal staat is 'controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs', waar in de bredere context van het onderwijs in de media geregeld aandacht aan wordt gegeven. Daarnaast is er nog nagenoeg niets over bekend in de context van het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs, waardoor ik graag meer over het onderwerp te weten zou willen komen. Met deze thesis wil ik meegeven dat het goed is om als docent eens stil te staan bij controversie rondom een onderwerp en op zoek te gaan naar prikkelende werkvormen, zodat leerlingen zelf goed gaan nadenken over een vraagstuk. Ik denk dat we het vak leuk en interessant kunnen houden en een hoop kunnen bewerkstelligen op het gebied van burgerschap en persoonsvorming als we in onze lessen ruimte maken voor controversie en debat rondom een onderwerp. Laat leerlingen kennis nemen van verschillende perspectieven op een vraagstuk en de achterliggende waarden en belangen, laat ze nadenken over hoe zij tegen het vraagstuk en de oplossing aankijken en laat ze er vooral ook over praten en discussiëren met anderen. Zoals één van mijn respondenten zei: "Een les is goed, als leerlingen aan het einde nadenkend de klas uitlopen."

De inzichten uit dit onderzoek waren er niet gekomen als ik geen hulp van anderen had gehad. Allereerst gaat mijn dank uit naar dr. Tine Béneker voor de begeleiding van mijn onderzoek. Haar frisse en kritische blik op mijn ideeën en voorstellen alsook haar enthousiasme en hulp hebben ervoor gezorgd dat uit dit onderzoek interessante resultaten zijn voortgekomen. In dit verband wil ik ook graag mijn dank uitspreken naar Hanneke Russchen en Rob Adriaens van Geo Future Schools van het KNAG. Dankzij hun enthousiasme en medewerking heb ik docenten op 24 Geo Future Schools kunnen benaderen om mee te werken aan het onderzoek. Tevens gaat mijn dank uit naar alle aardrijkskundedocenten op andere middelbare scholen die zo enthousiast gereageerd hebben en de enquête hebben ingevuld. In het bijzonder gaat mijn dank uit naar de docenten die in de drukke laatste weken voor de zomervakantie tijd voor mij hebben vrijgemaakt om ze te kunnen interviewen. Dit gaf het onderzoek dat extra zetje en de nodige verdieping.

Danny Vervenne

Den Haag, juli 2017

Samenvatting

Controversiële onderwerpen zijn complexe onderwerpen met een sterke link met de actualiteit waarin tegenstrijdige waarden en belangen spelen. Dergelijke vraagstukken roepen vaak emoties op en kunnen groepen mensen tegen elkaar opzetten. Ook in het aardrijkskundeonderwijs komen controversiële onderwerpen voor. Het is immers het schoolvak waarin leerlingen in aanraking komen met complexe lokale en mondiale vraagstukken waarover verschillende ideeën en standpunten bestaan. Ondanks dat controversiële onderwerpen vaak worden gezien als een probleem, kunnen deze volgens verschillende wetenschappelijke inzichten vooral worden gezien als een manier om leerlingen burgerschapsvaardigheden als kritisch denken, naar elkaar luisteren en met elkaar tot oplossingen komen, mee te geven binnen een schoolvak. In dit kader is het relevant om erachter te komen welke controversiële onderwerpen in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs worden behandeld en op welke wijze dit wordt gedaan. Ook is het relevant om te verduidelijken hoe docenten hierin staan en waar zij verbetering in zien. Hiertoe is de volgende hoofdvraag gesteld: *Op welke wijze komen controversiële onderwerpen aan bod in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs en wat zijn volgens docenten verbeterpunten?* Hierbij is niet alleen gefocust op het reguliere aardrijkskundeonderwijs, maar is er ook aandacht voor Geo Future School modules van het KNAG. In deze modules worden de grote vraagstukken van het heden en de toekomst behandeld.

Om de hoofdvraag te beantwoorden is door 39 Nederlandse aardrijkskundedocenten een gestructureerde vragenlijst met vragen en stellingen omtrent controversiële onderwerpen, de didactiek hiervan alsook de verbeterpunten ingevuld. Ter aanvulling en verdieping van de resultaten zijn tevens zes interviews met docenten gehouden. Uit het onderzoek is gebleken dat aardrijkskundedocenten het behandelen van controversiële onderwerpen zien als een manier waarop leerlingen via het vak burgerschapsvaardigheden kunnen worden aangeleerd. In hun lessen wordt hiertoe voornamelijk stilgestaan bij vraagstukken omtrent klimaat(verandering), voedsel, water en energie en onderwerpen als geopolitiek, terrorisme, territorialiteit, migratie en ontwikkelingshulp. Docenten kiezen hiervoor omdat deze onderwerpen veel in de actualiteit voor komen, waardoor leerlingen er vragen over hebben en er over willen leren. Dergelijke onderwerpen houden het vak levend, relevant en betekenisvol.

Docenten maken gebruik van verschillende didactische werkvormen om dergelijke onderwerpen in de aardrijkskundelessen vorm te geven en vinden het hierbij belangrijk dat leerlingen actief zelf over het onderwerp nadenken. Hiertoe worden vooral discussie, dialoog, onderzoekend leren en directe instructie ter ondersteuning gebruikt. Docenten streven hierin een gebalanceerde houding na, zodat er in de les ook aandacht is voor alle standpunten. In praktijk nemen geven docenten vaak expliciet hun eigen mening om leerlingen te stimuleren zelf een gefundeerde mening te vormen. situaties, moeilijk om onderwerpen als migratie en ouderdomskwesties van de aarde (in christelijke gemeenschappen) bespreekbaar te maken, omwille van afwijkende meningen en onbegrip. Ook is het voor docenten soms moeilijk om de interactie met leerlingen aan te gaan. Docenten hebben daarom vooral behoefte aan didactische aanknopingspunten, werkvormen, tips en actueel lesmateriaal, zodat zij dit kunnen gebruiken om hun lessen effectief aan te kleden. Hierin zou scholing kunnen helpen, mits de scholing voldoende op de praktische lessituatie gericht is en de docenten hier tijd voor kunnen vinden. Docenten zijn in het algemeen positief over de wijze waarop controversiële onderwerpen in Geo Future School modules worden ingevuld. Dit zit vooral in het feit dat Geo Future School modules er goed in slagen om leerlingen actief over grote vraagstukken na te laten denken. Waar nog verbetering in zou kunnen zitten is de aandacht voor de verschillende perspectieven op deze vraagstukken in de modules, zodat leerlingen zich bewust worden van de maatschappelijke complexiteit.

Summary

Controversial issues are current complex issues with conflicting values and interests of different groups of people. Those issues can raise emotions and can set groups of people against each other. Controversial issues are also evident in contemporary geography education. After all, geography is a subject in which pupils learn about complex local and global issues on which different (conflicting) views are evident. Although controversial issues are often seen as problematic in education, they can be of significant value to citizenship education (such as critical thinking and listening to each other's viewpoints) through school subjects such as geography. In this reasoning, it is relevant to make clear what controversial issues are being taught in Dutch geography education as well as the way these issues are being taught. Thereby it is also relevant to find out what teachers think of teaching controversial issues through geography and how they think it can be improved. Therefore, the following research question is posed: *"In what way are controversial issues being taught in Dutch geography education and what can be improved according to teachers?"* In this research there has not only been focused on regular geography teaching, but also on so called Geo Future School modules from the Royal Dutch Geography Association (KNAG). In these modules the big current and future issues are being taught.

To answer the posed question, a survey about controversial issues has been taken from 39 Dutch geography teachers. In addition of these results, six teachers have been interviewed. The results of this research made clear that geography teachers see the teaching of controversial issues as a way to teach pupils citizenship skills through geography. For this purpose, teachers pay particular attention to issues such as climate, energy and food supply and subjects as geopolitics, terrorism, territoriality, migration and development cooperation. Teachers choose to pay attention to these issues, because of the strong link with the actuality. Also, pupils tend to be interested, have questions and are willing to learn about these issues. Those issues keep the subject lively, relevant and meaningful.

Teachers use different didactic methods to introduce these issues in their lessons. They consider it important that pupils think about the issues in a critical and active way. They use discussions, dialogue, enquiry based learning and direct instruction to support this. In their teaching, teacher strive to achieve a balanced stance to make sure that pupils learn about different viewpoints on the issues. However, in the practical situation teachers express their opinion on the issue to stimulate pupils to form their own grounded opinion. Nevertheless, teachers also run against problems in teaching controversial issues. In some specific contexts they find it hard to discuss issues such as migration and issues regarding the age of the earth (in Christian communities), because of deviant opinions and incomprehension. Also, teachers sometimes find it hard to get the interaction with pupils going. Therefore they need didactic tools as well as methods and current class material. Also teacher education could in some cases also help if they have time for it and if it contains enough practical tools. In most cases teachers are positive about the way controversial issues are being taught in Geo Future School modules. The main reason for this is that these modules are doing well in making pupils thing about issues and solutions in an active way. Nevertheless there could be more attention for the different perspectives in the modules in a way that pupils become aware of the different perspectives on these issues. In this way pupils would become aware of the social complexity of controversial issues.

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Aan het einde van de zomervakantie van 2016 kwam vanuit het college van bestuur van een Utrechtse scholengemeenschap een e-mail naar al het personeel op de bijbehorende scholen. In deze mail werden docenten erop attent gemaakt dat de couppoging in Turkije en de gevolgen hiervan tot spanningen binnen de Turkse gemeenschap hebben geleid. Dit zou zich ook in de klas kunnen manifesteren, daarom bracht het college een advies aan het personeel. *"Het advies is, zeker als de verwachting is dat dit onderwerp bij jullie op school kan spelen, om hierop voorbereid te zijn. Uitgangspunt is en blijft dat alle leerlingen zich op school veilig moeten kunnen voelen en dat geldt natuurlijk ook voor het personeel."* De politieke situatie in Turkije is een voorbeeld van een controversieel onderwerp. Controversiële onderwerpen zijn complexe onderwerpen waar geen vast of universeel standpunt over is (Advisory Group of Citizenship, in Crick report, 1998) en waarin tegenstrijdige waarden en belangen, politieke gevoeligheid, en sterke emoties geworteld zitten. Tevens is er sprake van een sterke link met de actualiteit (Berg, Graeffe & Holden, 2003). De Britse Advisory Group of Citizenship (1998) voegt hieraan toe dat dit soort onderwerpen een kloof in de samenleving blootleggen.

Ook in het aardrijkskundeonderwijs komen controversiële onderwerpen voor. Het is immers het schoolvak waarin leerlingen leren over de wereld waarin zij leven en waarin leerlingen in aanraking komen met lokale en mondiale vraagstukken. Bij aardrijkskunde worden onder andere vraagstukken behandeld rondom migratie, klimaat, voedsel, energie, duurzaamheid, transport en cultuurverschillen. Deze vraagstukken zijn complex, politiek geladen en er komen verschillende waarden en belangen bij kijken. Het zijn 'wicked problems' waarin duidelijk bewijs en duidelijke antwoorden ontbreken (Morgan, 2006). Waarden spelen hierbij een belangrijke rol en volgens Hopwood (2007) leidt dat tot controverse.

Controverse wordt in het onderwijs vaak gezien als iets negatiefs (Apple, 2004). In januari 2017 kwam bijvoorbeeld in onderzoek van DUO onderwijsonderzoek naar buiten dat 11% van de docenten in het Nederlandse voortgezet onderwijs aangeeft dat 'bepaalde onderwerpen' niet meer met leerlingen kunnen worden besproken als gevolg van toenemende segregatie. In de media werd breed uitgemeten dat verschillende standpunten en diversiteit in de samenleving ertoe leiden dat onderwerpen als politieke conflicten, homoseksualiteit en cultuurverschillen nauwelijks in de klas behandeld kunnen worden uit angst voor wanorde en conflicten. Echter, controverse en conflicten zijn essentieel voor (wetenschappelijke) vooruitgang (Apple, 2004) en zijn zeer relevant om te behandelen in het aardrijkskundeonderwijs. Dit soort onderwerpen worden door leerlingen namelijk als interessant en relevant gezien (Roberts, 2013) en lenen zich goed voor het vormende, pedagogische doel van aardrijkskunde (Pauw, 2013). Bij het behandelen van controversiële onderwerpen krijgen leerlingen namelijk verschillende vaardigheden aangeleerd die zij als kritische (wereld)burgers nodig hebben om onder andere met anderen te kunnen communiceren over vraagstukken en om vraagstukken kritisch te beschouwen alvorens zij zelf een standpunt innemen. Hiermee wordt bijvoorbeeld indoctrinatie van standpunten voorkomen (Roberts, 2013; Mitchell, 2013).

1.2 probleemstelling

Gezien het feit dat er nog relatief weinig over controversiële onderwerpen in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs bekend is, heeft dit onderzoek een verkennend karakter. Het doel van dit onderzoek is hierin tweeledig. Enerzijds is het bedoeld om in kaart te brengen welke controversiële onderwerpen in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs op welke wijze worden behandeld. Anderzijds heeft het onderzoek het doel om in kaart te brengen waarom docenten in het aardrijkskundeonderwijs bepaalde keuzes maken en wat er eventueel verbeterd zou kunnen worden. Hierbij wordt niet alleen aandacht besteed aan het reguliere Nederlandse aardrijkskundeonderwijs, maar ook aan de Geo Future School modules van het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap, omdat dat hier de grote vraagstukken in het heden en de toekomst centraal staan. Hierover later meer. De hoofdvraag die in deze thesis wordt onderzocht is als volgt:

Op welke wijze komen controversiële onderwerpen aan bod in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs en wat zijn volgens docenten verbeterpunten?

Hierbij worden de volgende deelvragen gesteld:

1. Aan welke controversiële onderwerpen besteden aardrijkskundedocenten aandacht in hun lessen en waarom?
2. Op welke wijze (didactiek) besteden aardrijkskundedocenten aandacht aan controversiële onderwerpen en waarom zo?
3. Wat kan er volgens docenten verbeterd worden aan de manier waarop controversiële onderwerpen worden behandeld in het aardrijkskundeonderwijs en waar hebben zij behoefte aan?
4. Wat kan er volgens docenten in Geo Future School modules worden verbeterd aan de manier waarop controversiële onderwerpen worden behandeld?

De probleemstelling doet een beroep op docenten. Van hen wordt geprobeerd te achterhalen wat zij belangrijke (controversiële) vraagstukken vinden om bij aardrijkskunde te behandelen en in welke vorm zij dat graag zouden zien. Daarnaast wordt middels deze probleemstelling getracht te achterhalen hoe controversiële onderwerpen in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs behandeld worden. De hoofdvraag wordt beantwoord door middel van een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve methoden.

1.3 Maatschappelijke relevantie

Het effectief behandelen van controversiële onderwerpen bij aardrijkskunde kan bijdragen aan burgerschapsvorming in het onderwijs. Dit is iets waar in de politiek en samenleving de laatste jaren veel aandacht voor is gekomen. Nederland scoort immers laag op het gebied van burgerschapsvorming (Ons onderwijs, 2016). Om dit te verbeteren stelde het platform ons onderwijs (2016) in opdracht van demissionair staatssecretaris van onderwijs Dekker in het advies 'Onderwijs 2032' voor om een apart vak 'burgerschap' in het kerncurriculum van de toekomst te verwerken en om andere schoolvakken samen te clusteren in zogeheten leergebieden. Hier is vanuit het perspectief van verschillende schoolvakken veel kritiek op gekomen. Zo pleit het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap (KNAG) (2016) voor een bredere opvatting van wereldburgerschap in plaats van louter Nederlands burgerschap en noemen zij dat de vraagstukken in de samenleving zich niet afspelen binnen domeinen maar ook tussen de domeinen, in vakken als aardrijkskunde. Dit sluit

aan op wat Berg, Graeffe en Holden (2003) stellen. Leerlingen kunnen volgens hen in een authentieke context over controversiële vraagstukken leren bij vakken als aardrijkskunde of natuurkunde. Mits zij op een zodanige manier leskrijgen dat er niet louter wordt stilgestaan bij feiten, maar dat er ook aandacht is voor het kritisch benaderen van actuele vraagstukken. Zij stellen daarnaast dat het behandelen van controversiële onderwerpen het curriculum dichterbij de 21^e eeuw brengt en dat het leerlingen voorbereidt op de volwassen wereld.

Het behandelen van actuele vraagstukken en burgerschap lijkt in het onderwijs dus steeds meer aandacht te krijgen. Het KNAG is om meer aandacht te krijgen voor grote vraagstukken het initiatief Geo Future School gestart. Een Geofuture School besteedt aandacht aan de grote vraagstukken in het heden en de toekomst op het grensvlak van het gamma- en bètadomein. Het gaat hier onder andere om vraagstukken omtrent waterveiligheid, duurzaamheid, geopolitieke uitdagingen en uitdagingen als gevolg van een steeds hogere levensverwachting (Geo Future Schools, 2017). Eén van de doelstellingen van de Geo Future Schools is om meer aandacht te krijgen in het voortgezet onderwijs voor de grote vraagstukken van nu en de toekomst ('Grand Challenges'). Veel van deze vraagstukken zijn controversieel. Dit soort vraagstukken zijn immers complex, er zijn verschillende actoren met verschillende waarden en belangen bij betrokken, ze zijn politiek gevoelig en kunnen emoties oproepen. Daarnaast hebben onderwerpen als duurzaamheid en waterveiligheid een sterke link met de actualiteit. Een andere doelstelling van de Geo Future School is om leerlingen tools aan te bieden om zich te ontwikkelen tot kritische burgers, die zich niet alleen durven te richten op het nationale, maar ook het internationale terrein.

Gezien Geo Future Schools nadrukkelijk controversiële onderwerpen behandelen is het vanuit dit perspectief relevant om meer te weten te komen over wat docenten in het vak aardrijkskunde en in Geo Future School modules belangrijke controversiële vraagstukken vinden, hoe deze behandeld (moeten) worden en wat er verbeterd kan worden. Ook is het relevant om te weten te komen waar vanuit docenten vanuit didactisch oogpunt behoefte aan is en welke rol Geo Future School modules kunnen spelen. Het onderzoek richt zich dus zowel op Geo Future School modules als op reguliere aardrijkskundelessen van reguliere aardrijkskundedocenten en docenten die achter het principe van de Geo Future Schools staan. In deze zin is het dus relevant voor zowel Geo Future Schools als het aardrijkskundeonderwijs in Nederland in het algemeen.

1.4 Wetenschappelijke relevantie

In de wetenschappelijke literatuur zijn in de Brits-Amerikaanse context al enige publicaties verschenen omtrent controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs. Zo is er vanuit verschillende vakgebieden geschreven over de aard en definitie van controversiële onderwerpen en de rol van controversiële onderwerpen. Daarnaast zijn er publicaties van onder andere Mitchell (2013) en Roberts (2013) verschenen over de rol en het belang van controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs en suggesties voor werkvormen. Ook is er onderzoek gedaan door Byford, Lennon en Russel (2009) naar de attitudes van docenten in de *social studies* in het Amerikaanse voortgezet onderwijs jegens controversiële onderwerpen in de klas en heeft Cotton (2008) een onderzoek gedaan naar de houding van de docent bij het behandelen van controversiële onderwerpen (met name duurzaamheid) in de vorm van klassikale discussies.

Daarnaast is over burgerschapsvorming in de Nederlandse context al een aanzienlijk aantal publicaties verschenen (Advisory Group of Citizenship, 1998; Leenders en Veugelers, 2005; Leenders,

Veugelers en De Kat, 2008; Malowski e.a., 2012). Echter, er is nog relatief weinig bekend over controversiële onderwerpen in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs. Een gericht onderzoek naar controversiële onderwerpen in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs is immers nog niet uitgevoerd. Een onderzoek naar de hoe controversiële onderwerpen in Nederlandse aardrijkskundelessen worden behandeld en hoe Nederlandse docenten en leerlingen er tegenaan kijken is in die zin wetenschappelijk relevant.

1.5 Leeswijzer

Deze masterthesis is als volgt opgebouwd: In de inleiding is reeds aandacht besteed aan de aanleiding, probleemstelling, wetenschappelijke relevantie en maatschappelijke relevantie van het onderzoek. In hoofdstuk twee zal het theoretisch kader rondom dit onderwerp worden geschetst. Hierbij is aandacht voor de belangrijke vraagstukken omtrent schoolaardrijkskunde met een focus op burgerschap. Ook wordt er stilgestaan bij de literatuur omtrent controversiële onderwerpen in het onderwijs in het algemeen en bij aardrijkskunde specifiek alsook de rol van controversiële onderwerpen in burgerschapsvorming bij aardrijkskunde. Het theoretisch kader wordt afgesloten met een synthese waarbij de literatuur in een conceptueel model wordt samengevat. Hierna zal er hoofdstuk 3 aandacht worden besteed aan de methoden en operationalisering van het onderzoek. Hier zullen de keuzes die in het onderzoek zijn gemaakt worden verantwoord. Vervolgens worden in hoofdstuk 4 de resultaten van het onderzoek worden besproken. Hierbij is aandacht voor de kenmerken van de responsgroep en zullen de deelvragen worden beantwoord door middel van de informatie die uit de enquêtes en interviews naar voren is gekomen. In de conclusie en discussie (hoofdstuk 5) zal een antwoord worden geformuleerd op de centrale onderzoeksvraag en zullen de uitkomsten van het onderzoek worden teruggekoppeld naar de bredere context van de wetenschappelijke literatuur. Ook zal er worden stilgestaan bij de discussiepunten rondom dit onderzoek en de resultaten en zullen suggesties worden gedaan voor vervolgonderzoek en praktische implementatie van de uitkomsten van het onderzoek in het onderwijs en bij Geo Future Schools.

2. Theoretisch kader

Deze thesis richt zich op controversiële onderwerpen in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs vanuit het perspectief van burgerschapsvorming. In deze context is nog weinig over het onderwerp geschreven. Wel is er in de internationale wetenschappelijke literatuur met betrekking tot geografie, onderwijs en didactiek geschreven over controversiële onderwerpen. In dit theoretisch kader zal eerst worden ingegaan op vraagstukken in het aardrijkskundeonderwijs, waarna er dieper zal worden ingegaan op burgerschap, morele vraagstukken en controversiële onderwerpen en hoe deze terugkomen in het aardrijkskundeonderwijs. Vervolgens zal worden ingegaan op het behandelen van controversiële onderwerpen in de klas. Hierbij is er aandacht voor zowel de leerling als de docent alsook de didactiek van controversiële onderwerpen. Hier zal aandacht worden gegeven aan het didactische perspectief in het vraagstuk. Ten slotte zal de in dit theoretisch kader behandelde literatuur samenkomen in een synthese en een conceptueel model.

2.1 Vraagstukken in het aardrijkskundeonderwijs

In een veranderende en complexer wordende wereld waarin globalisering een belangrijke rol speelt, wordt ook in het onderwijs (en in de politiek) nagedacht over welke kennis en vaardigheden leerlingen nodig hebben om succesvol in de wereld mee te kunnen draaien. Zo heeft in de Nederlandse onderwijscontext de commissie Schnabel (2016) in opdracht van destijds staatsecretaris van onderwijs Sander Dekker het eindadvies voor 'Ons onderwijs 2032' uitgebracht. In dit document wordt een visie op het onderwijs van de toekomst en een visie op de kennis en vaardigheden die leerlingen nodig hebben om volwaardig te kunnen functioneren in de toekomstige samenleving gegeven (Ons onderwijs, 2016). Hierin wordt gepleit voor een vaste basis van kennis waarin wordt beperkt tot datgene dat leerlingen nodig hebben om succesvol te kunnen functioneren in hun vervolgopleiding en de maatschappij. Om dit te bereiken wordt een kerncurriculum vastgesteld waarin vakken als Nederlands, Engels en rekenvaardigheid als kernvakken functioneren en het vak aardrijkskunde samen met vakken als geschiedenis en maatschappijleer wordt samengevoegd in het leerdomein 'mens en maatschappij'. Dit wordt gedaan om het leren betekenisvoller te maken.

De veranderingen in de wereld, de politiek en het onderwijs stellen het aardrijkskundeonderwijs voor een aantal vraagstukken. In de onderwijsgeografie wordt daarom door verschillende academici nagedacht over wat leerlingen nodig hebben van hun aardrijkskundeonderwijs en de positie van aardrijkskunde in het onderwijs. Aardrijkskunde heeft als doel "bij te dragen aan de vorming van jonge mensen tot zelfstandige en kritische burgers door ze systematisch kennis, inzicht en vaardigheden te laten verwerven waarmee zij zich een mening kunnen vormen over de dynamische regionale verscheidenheid in de wereld, Europa, Nederland en hun eigen omgeving" (Van Der Schee, 2009, p.11). Volgens Butt (2008) moet aardrijkskundeonderwijs jonge mensen voorbereiden op het functioneren in de gemeenschap waar zij onderdeel van zijn, door gevormd worden en waar zij ook zelf invloed op hebben. Aardrijkskundeonderwijs moet er ook voor zorgen dat leerlingen de wereld om hen heen begrijpen en dat zij onderbouwde keuzes kunnen maken met betrekking tot vraagstukken die hen op meerdere schaalniveaus beïnvloeden.

Powerful knowledge

Volgens Roberts (2017) is aardrijkskundeonderwijs van grote relevantie voor leerlingen, omdat geografische kennis in zijn geheel behoort tot *powerful knowledge*. Dit is een concept van Michael Young uit 2008. Kortgezegd gaat het hier om kennis die wordt ontwikkeld in een dynamische en betrouwbare academische discipline (Young & Lambert, 2014). Hier hebben de meeste leerlingen buiten school geen toegang tot (Roberts, 2017, p.6). Dit soort kennis biedt leerlingen een manier van denken en redeneren die zij kunnen inzetten om hun weg in de maatschappij te kunnen vinden (Firth, 2011, p.144).

Roberts (2017) geeft 5 redenen waarom geografische kennis 'powerful knowledge' is. Allereerst biedt aardrijkskunde leerlingen de mogelijkheid om alledaagse kennis met geografische kennis te verbinden. Deze twee vormen van kennis vullen elkaar aan en als deze samenkomen in de klas kunnen leerlingen nieuwe kennis en inzicht ontwikkelen. Ten tweede verandert aardrijkskundeonderwijs de manier waarop leerlingen de wereld begrijpen. Aardrijkskunde laat leerlingen in contact komen met verschillende manieren waarop geografen naar de wereld kijken en brengt hen op die manier verder dan hun eigen alledaagse kennis. Ten derde zorgt het aardrijkskundeonderwijs ervoor dat leerlingen vaardigheden ontwikkelen die zij nodig hebben om met de complexiteit van geografische kennis om te kunnen gaan en begrip voor de wereld te ontwikkelen. Deze vaardigheden zijn volgens Roberts 'powerful' omdat ze leerlingen helpen om informatie kritisch te analyseren en interpreteren. Zodoende leren leerlingen hoe geografische kennis wordt opgebouwd en gerepresenteerd. Ten vierde kunnen leerlingen bij aardrijkskunde actief deelnemen in het leren. In het vak zitten volgens haar mogelijkheden om op een interactieve en discussiërende manier les te geven.

Ten slotte zorgt aardrijkskundeonderwijs ervoor dat leerlingen zich bewust worden van het feit dat er waarden betrokken zijn bij beslissingen die invloed hebben op het lokale, nationale en mondiale schaalniveau. Het fysieke landschap, het menselijk ruimtegebruik en menselijke ruimtelijke patronen zijn immers het gevolg van beslissingen die door mensen zijn gemaakt (Roberts, 2013). Deze beslissingen zijn gemaakt op grond van wat mensen als wenselijk, niet wenselijk, goed of fout beschouwen. Het gaat hier dus om waarden. Het incorporeren van de waardedimensie is volgens Roberts 'powerful' omdat leerlingen geïnteresseerd zijn in vraagstukken die voor hen en de planeet directe gevolgen hebben (Roberts, 2017, p.8). Aardrijkskunde geeft leerlingen de mogelijkheid om de geografische dimensie in vraagstukken die zij in het leven tegenkomen te herkennen en hun kennis toe te passen. Morele vraagstukken en de waardedimensie zijn een belangrijk vraagstuk in het aardrijkskundeonderwijs in het kader van burgerschapsvorming. Dit zal hieronder verder worden uitgewerkt.

Burgerschapsvorming

Een vraagstuk dat in maatschappelijke en wetenschappelijke discussies een prominente rol speelt is de rol van burgerschapsvorming in het onderwijs. Het onderwijs beperkt zich immers niet tot een kwalificatiefunctie waarin leerlingen louter theorie en vaardigheden onderwezen krijgen om zodoende voorbereid te worden op een vervolgstudie of beroep. Het onderwijs heeft ook een vormende kant, namelijk een socialisatiefunctie en een persoonsvormingsfunctie (Biesta, 2009A). Volgens Maslowski e.a. (2012) is er meer nadruk gekomen op de betrokkenheid van burgers bij maatschappelijke ontwikkelingen. Zo wordt van burgers verwacht dat zij meewerken aan een prettige samenleving die goed functioneert. In dit kader is aandacht voor burgerschap in het

onderwijs belangrijk. Volgens Veugelers (2011) speelt onderwijs namelijk een belangrijke rol bij het aanleren en ontwikkelen van de hiervoor benodigde vaardigheden

Dit geldt ook voor de Nederlandse context. Zo is het onderwijs in Nederland sinds 2005 wettelijk verplicht om burgerschapsvorming in het programma te verwerken. Uit internationaal onderzoek uit 2009 is echter gebleken dat Nederlandse leerlingen op dit gebied zwak scoren (Ons onderwijs, 2016). In dit kader wil het platform Ons onderwijs 2032 burgerschap een prominentere plaats in het onderwijs geven.

"Het Platform vindt dat alle scholen de taak hebben om leerlingen te leren hoe een democratie werkt, wat daarin de spelregels zijn en welke normen en waarden een rol spelen. Dat is belangrijk in een samenleving met veel verschillende (religieuze) opvattingen en culturen" (Onderwijs 2032, 2016).

Hiertoe wil het platform burgerschap een prominentere positie binnen het kerncurriculum van de toekomst aanbieden. Critici hiervan zijn onder andere het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap. Zij noemen het belang van wereldburgerschap dat verweven kan worden in aparte schoolvakken als aardrijkskunde en geschiedenis. "Jongeren zijn niet alleen maar inwoner van Nederland, maar ook Europeaan en wereldburger" (KNAG, 2017). In het licht van deze ontwikkelingen is het relevant om de literatuur omtrent burgerschap in het (aardrijkskunde)onderwijs en wereldburgerschap uit te werken.

Burgerschap in het onderwijs

Burgerschap en burgerschapsvorming speelt in verschillende landen een belangrijke rol in discussies. Volgens Biesta (2009 B) ligt de focus in nieuwe en opkomende democratieën vooral op het bevorderen van een democratische cultuur en het vormen van een democratisch systeem. In bestaande democratieën ligt de focus meer op het nieuw leven inblazen van burgerschap in het licht van afnemende politieke participatie van burgers en zorgen omtrent sociale cohesie en integratie. In de kern betreft het begrip burgerschap de verantwoordelijkheid van ieder individu om binnen de eigen maatschappij goed te kunnen functioneren (Pauw, 2013). Dit sluit aan op de definitie van de onderwijsraad waarin burgerschapsvorming wordt gezien als het "stimuleren van de bereidheid en het vermogen onderdeel uit te maken van een gemeenschap" (Onderwijsraad, 2003, p.10).

Er zijn volgens Leenders en Veugelers (2005) verschillende uitwerkingen en definities van burgerschap en burgerschapsvorming alsmede de doelen hiervan. Zij onderscheiden drie clusters van doelen, namelijk:

1. Aanpassing en disciplineren: Hiermee wordt bedoeld dat leerlingen leren om gehoorzaam te zijn, goede manieren te ontwikkelen en zelfdiscipline aanleren.
2. Zelfstandigheid en kritische meningsvorming: Hiermee wordt bedoeld dat leerlingen een eigen mening leren vormen en leren omgaan met kritiek.
3. Sociale betrokkenheid: Hiermee wordt bedoeld dat leerlingen rekening houden met anderen, respect hebben voor mensen die anders denken en solidariteit met anderen ontwikkelen.

Leenders en Veugelers en De Kat onderscheiden drie verschillende soorten burgerschapsonderwijs, namelijk aanpassingsgericht burgerschap, individualistisch burgerschap en ten slotte kritisch-democratisch burgerschap, waarin deze drie clusters van doelen verwerkt zijn. Bij het

aanpassingsgerichte perspectief is de burger niet zozeer een autonoom individu die eigen keuzes maakt, maar is hij of zij vooral onderdeel van een grotere gemeenschap of samenleving waarin algemeen geldende tradities, belangen, normen en waarden gelden. De burger ontleent zijn of haar identiteit aan deze historisch gegroeide samenleving en voldoet vanuit het oogpunt van moraliteit vooral aan de verplichtingen die hem of haar vanuit de gemeenschap worden opgelegd. Burgerschapseducatie bevat bij deze vorm van burgerschap vooral het overdragen van vaststaande waarden. Voor de aanpassingsgerichte burger ligt de focus vooral op het doel van disciplineren en sociale betrokkenheid en is zelfstandigheid beduidend minder van belang (Leenders en Veugelers, 2005).

Bij calculerend burgerschap staat individuele autonomie en zelfontplooiing centraal. Bij deze benadering worden burgers gezien als autonome individuen die eigen keuzes maken. Zij worden bij elkaar gehouden door middel van een sociaal contract. In tegenstelling tot de aanpassingsgerichte burger is deze burger meer gericht op rechten dan plichten. Plichten beperken immers de vrijheid. Deze vorm van burgerschap kan dan ook leiden tot een sterk individualistische burger. Burgerschapseducatie bevat bij deze vorm van burgerschap vooral communicatievaardigheden omtrent waarden. Burgers krijgen vaardigheden aangeleerd als analyseren en reflecteren op waarden en het denken en discussiëren hierover met anderen. Voor de individualistische burger ligt de focus vooral op het doel van disciplineren en zelfstandigheid en is sociale betrokkenheid minder belangrijk (Leenders en Veugelers, 2005).

Leenders en Veugelers (2005) noemen ten slotte kritisch democratisch-burgerschap als belangrijke tussenvorm. Bij deze vorm van burgerschap vindt de burger zowel zelfstandigheid als sociale betrokkenheid belangrijk. Het gaat hierbij om het verbinden van het individu met de maatschappij, waarbij zowel rechten als plichten van belang zijn. Voor de kritisch- democratische burger ligt de focus vooral op zelfstandigheid en sociale betrokkenheid. Disciplineren is hierin minder belangrijk (Leenders en Veugelers, 2005). Bij deze vorm van burgerschap speelt een voortdurend proces van waardeontwikkeling. Waarden worden in dialoog ontwikkeld van waaruit individuen invulling aan hun eigen leven kunnen geven. Pauw (2013) stelt daarom dat deze vorm van burgerschap inhoudelijk het best past bij het domein van aardrijkskunde. Ook geeft 53% van de docenten aan dat zij zich op deze vorm van burgerschap richten. Echter, het Nederlandse onderwijs richt zich er in praktijk vooral toe om leerlingen op te leiden tot aanpassingsgerichte burgers en individualistische burgerschap (Leenders, Veugelers en De Kat 2008).

Aardrijkskunde en wereldburgerschap

Het KNAG (2017) benadrukt zoals eerder genoemd dat jongeren niet alleen inwoners zijn van Nederland. Ze zijn ook Europeanen en wereldburgers. Belangrijke vraagstukken die bij aardrijkskunde worden behandeld, zoals waterschaarste, klimaat, migratie, handel en energie houden niet op bij de grenzen van Nederland. Technologische ontwikkelingen hebben ervoor gezorgd dat de afstanden in de wereld in zowel tijd als ruimte 'kleiner' zijn geworden. Daarnaast is de onderlinge afhankelijkheid van gebieden op de wereld op economisch-, milieu- en sociaal gebied vergroot (Martin, 2011). Kortom, globalisering heeft ervoor gezorgd dat het mondiale perspectief op burgerschap steeds belangrijker is geworden. Het vak aardrijkskunde speelt in de ontwikkeling van leerlingen tot succesvolle wereldburgers een belangrijke rol. Aardrijkskunde biedt leerlingen namelijk de kennis over mondiale vraagstukken als klimaat, bevolking, migratie, handel en ontwikkeling die leerlingen nodig hebben om de juiste kennis, vaardigheden en attitudes te ontwikkelen om als wereldburger succesvol en verantwoordelijk te kunnen leven (Martin, 2011).

Wereldburgerschap kent geen eenduidige definitie, deze verschilt van land tot land. Zo zorgt wereldburgerschapsonderwijs volgens het Britse Oxfam ervoor dat jongeren “kerncompetenties ontwikkelen die zij nodig hebben om actief bij de wereld betrokken te zijn en om hier een rechtvaardigere en duurzame plaats van te maken” (Oxfam, 2017). Gezien, deze thesis zich richt op het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs, wordt voor de definitie naar Nederlandse literatuur gekeken.

In de definitie van Béneker, Van Stalborch en Van Der Vaart (2009, p.11) draait wereldburgerschap “om kennis en betrokkenheid bij de wereld buiten Nederland”. Zij benadrukken dat de identificatie met het eigen land niet achterhaald is, maar dat het erom draait dat leerlingen kennis en betrokkenheid ontwikkelen die over de landsgrenzen gaat. Het gaat om de verbinding tussen Nederland en de wereld. Pauw (2013) noemt het ‘het kritisch en analytisch bestuderen van mondiale thema’s, het hierover nadenken, zelfstandig en met anderen en het vormen van een eigen mening of verwoorden van de eigen positie ten aanzien van een thema, waarbij achterliggende waarden zijn overdacht en kunnen worden verwoord’ (Olgers en Pauw, 2007, zoals geciteerd door Pauw, 2013).

In de canon voor wereldburgerschap van het NCDO zijn door Béneker, Van Stalborch en Van Der Vaart (2009) drie kernpunten geformuleerd die bij moeten dragen aan wereldburgerschapsontwikkeling. Het gaat hier om kennis, reflectie op waarden en houdingen en om vaardigheden. Leerlingen moeten een kennisbasis ontwikkelen waarin zij een bewustzijn krijgen van ruimtelijke verschillen in de wereld en van ontwikkelingen door tijd. Dit wordt ook wel ‘state-of-the-planet awareness’ genoemd. Ook moeten leerlingen leren reflecteren op waarden en houdingen. Leerlingen leren om na te denken over hoe zij tegenover vraagstukken, zoals polarisatie en segregatie staan. Daarnaast leren zij over andere perspectieven die hierop kunnen zijn. Het laatste kernpunt gaat over vaardigheden. Leerlingen moeten leren hoe zij op een goede manier met verschillen om kunnen gaan. Zij moeten onder andere leren om kritisch te denken, effectief te argumenteren en oplossingsgericht te kunnen handelen (Béneker, Van Stalborch & Van Der Vaart, 2009).

Volgens Pauw (2013) is wereldburgerschap onlosmakelijk verbonden met waarde-educatie (*values-education*). “Waarden zitten verpakt in de eigen denkbeelden over de wereld, in de subjectieve beleving van die wereld. Die waarden zijn vaak niet benoemd en bovendien in de middelbare schoolleeftijd volop in ontwikkeling” (Pauw, 2013, p.89). Dit zal nu verder worden uitgewerkt.

Values education

Het onderwijs is onlosmakelijk verbonden met waarden. Enerzijds hebben scholen en docenten net als familie, vrienden, klasgenoten en de media een aanzienlijke invloed op het ontwikkelen van waarden van jongeren en dus van de maatschappij in het algemeen. Anderzijds reflecteert school de waarden van de samenleving. Immers, school heeft haar bestaan te danken aan het feit dat dit vanuit de samenleving op waarde wordt geschat (Halstead, 1996).

Voor er dieper wordt ingegaan op de relatie tussen waarden en het onderwijs is het belangrijk om stil te staan bij de definitie van waarden. Slater (2001) noemt dat waarden principes, fundamentele overtuigingen, idealen en standpunten zijn over standaarden voor het leven die fungeren als algemene richtlijnen waarop gedrag en beslissingen worden gebaseerd. Voorbeelden van waarden zijn vrijheid, rechtvaardigheid, veiligheid, vrede en de waarheid. Waarden en de invulling van die waarden verschillen per gemeenschap en per individu en zijn volgens Slater nauw verbonden met de

identiteit en integriteit van een persoon. Belangrijk is dat waarden niet simpel gezien kunnen worden als een persoonlijk bezit. Waarden hebben namelijk een belangrijke sociale dimensie waarin zij zich manifesteren in sociale groepen. De waarden kunnen ter discussie worden gesteld door andere mensen in deze groepen (Hopwood, 2008).

De rol van de school in values-education is tweeledig. Enerzijds wordt er op de waarden die leerlingen al hebben meegekregen op school voortgebouwd en aangevuld door leerlingen bloot te stellen aan waarden die in de samenleving worden gedragen. Anderzijds leren leerlingen op school om op deze waarden te reflecteren, te begrijpen en toe te passen (Halstead en Taylor, 2000).

Aardrijkskunde is volgens Slater (2001) nauw verbonden met waarden in het feit dat aardrijkskunde en geografische kennis dusdanig belangrijk worden gevonden, dat zij een plaats hebben gekregen in het onderwijs. Daarnaast is er ook een selectie gemaakt met onderwerpen, concepten, kennis, perspectieven en vraagstukken die zodanig gewaardeerd worden, dat deze een plaats hebben gekregen in het curriculum. Waarden zitten voor een belangrijk deel in aardrijkskunde verwerkt in de vorm van vraagstukken. De vraagstukken die bij aardrijkskunde worden behandeld hebben vaak een ethische dimensie.

Moral issues en 'wicked' problems

Alle ethische vraagstukken die leerlingen op school en in de wereld tegenkomen hebben een geografische dimensie. Vraagstukken spelen zich immers ergens op de wereld af en bevatten vaak complexe relaties op verschillende schaalniveaus in tijd en ruimte (Morgan, 2011). In de onderwerpen die bij aardrijkskunde worden behandeld zit dus een belangrijke ethische dimensie (Roberts, 2013). McPartland (2006) stelt daarom dat aardrijkskundeonderwijs met oog op burgerschapsvorming een belangrijke bijdrage kan leveren aan de morele ontwikkeling van leerlingen. Het is in die zin van belang dat aardrijkskundeleraars zich bewust zijn van het feit dat moraliteit in het vakgebied en hun lessen verworven zit. Zij moeten zich bewust worden van de manieren waarop hun lespraktijk moraal en ethisch onderlegd kan worden. Hiertoe hebben zij naast 'pedagogical knowledge', 'subject knowledge' en 'pedagogical content knowledge' ook 'ethical knowledge' nodig, die zij moeten ontwikkelen (Morgan, 2011, p.188).

De vraagstukken die bij aardrijkskunde worden behandeld zijn vaak complex. Het zijn vraagstukken waarin duidelijk bewijs en duidelijke antwoorden ontbreken. Dit worden ook wel 'wicked problems' genoemd (Mitchell, 2013) (Morgan, 2006). Volgens Rittel and Webber (1973) hebben 'wicked problems' een aantal kenmerken. Zo is het niet mogelijk om een 'wicked problem' helder te definiëren, is ieder probleem uniek en op meerdere manieren uit te leggen. Ook kan ieder 'wicked problem' worden gezien als onderdeel van een ander probleem. Oplossingen voor dit soort problemen worden zijn niet 'waar' of 'niet waar' maar dragen een morele dimensie met zich mee en zijn daar door 'goed' of 'fout'. Ten slotte is het niet mogelijk om een oplossing voor een dergelijk probleem te toetsen en kan er ook niet middels 'trial and error' van worden geleerd. Volgens Roberts (2013) zijn 'wicked problems' controversiële onderwerpen om het feit dat ze niet simpel op te lossen zijn op grond van bewijs. Hierdoor ontstaan verschillende visies op hoe het vraagstuk opgelost kan worden.

2.2 Controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs

“Where values arise, controversy follows” (Hopwood, 2007, zoals geciteerd door Mitchell, 2013, p.232).

Geografen komen in hun vakgebied voortdurend in aanraking met onzekerheden en meningen over hoe de wereld in elkaar zit en hoe het zou moeten zijn. Hierin spelen waarden een belangrijke rol. Uit het bovenstaande citaat van Hopwood blijkt tevens dat waarden een nauw verband hebben met controversiële onderwerpen. Daarnaast wordt door Berg, Graeffe en Holden (2003) gesteld dat het behandelen van controversiële onderwerpen in de klas van belang is in het kader van burgerschapsvorming. In dit kader is het relevant om uit te diepen wat er precies wordt bedoeld met controversiële onderwerpen en welk verband deze hebben met waarden.

Definitie en kenmerken van controversiële onderwerpen

De definitie van een controversieel onderwerp is op zichzelf al controversieel. In de wetenschappelijke literatuur is namelijk geen universele overeenstemming over wat een controversieel onderwerp is. Volgens Roberts (2013) is een controversieel onderwerp in de basis een onderwerp waarover individuen en groepen het niet eens zijn. In de definitie van Wellington (1986, p.3) is een onderwerp controversieel als er waardeoordelen bij betrokken zijn waardoor een onderwerp niet kan worden vastgelegd met behulp van alleen feiten, bewijs of experimenten. Daarnaast moet het onderwerp door een merkbaar aantal mensen als belangrijk worden gezien.

Een veelgebruikte definitie van een controversieel onderwerp is die van het *Crick Report* uit 1998, waarin een controversieel onderwerp wordt uitgelegd als “an issue about which there is no one fixed or universally held point of view. Such issues are those which commonly divide society and for which significant groups offer conflicting explanations and solutions” (Advisory Group on Citizenship, 1998, p.56). Stradling e.a. (1984) benadrukken dat het om onderwerpen gaat die een samenleving sterk kunnen verdelen. Over deze onderwerpen kunnen namelijk conflicterende visies zijn op hoe problemen zijn ontstaan, hoe deze moeten worden opgelost en welke principes daarbij centraal zouden moeten staan. Deze verschillende visies komen voort uit verschillende waardensystemen (Stradling e.a., 1984) (Advisory Group on Citizenship, 1998). Berg, Graeffe & Holden (2003) benoemen ook de sterke link met de actualiteit en emoties als belangrijke factoren bij controversiële onderwerpen.

Kader 2.1

kenmerken van controversiële onderwerpen volgens Berg, Graeffe & Holden (2003)

Bij een controversieel onderwerp is sprake van:

1. Verschillende tegenstrijdige waarden en belangen.
2. Politieke gevoeligheid.
3. Sterke emoties die worden gewekt.
4. Een complex onderwerp
5. Een sterke link met de actualiteit.

Belangrijke elementen die in verschillende definities dus naar voren komen zijn enerzijds de complexiteit en actualiteit van de onderwerpen en het gebrek aan overeenstemming over de onderwerpen. Anderzijds zijn het de emotievolle spanningen tussen individuen en groepen die daarbij ontstaan als gevolg van verschillende waarden waarbij. Roberts (2013) stelt dat er verschillende

soorten controversiële onderwerpen zijn en dat er verschillende redenen zijn waarom onderwerpen controversieel worden.

Allereerst kan onvoldoende bewijs om één specifieke theorie of verklaring als de waarheid aan te nemen voor controverse zorgen. In de geologie is de theorie van plaattektoniek hier een voorbeeld van. Deze theorie van Alfred Wegener is tot de jaren 1960 in de wetenschappelijke gemeenschap niet geaccepteerd, dit veranderde pas toen er voldoende bewijs voor werd gevonden. Onderwerpen kunnen ten tweede controversieel zijn door verschillen in interpretatie. Een voorbeeld hiervan is hoe er naar de invloed van koloniserende landen op kolonies wordt gekeken. Enerzijds zijn er mensen die vooral naar de negatieve impact in de vorm van uitbuiting en slavernij kijken, terwijl anderen vooral de positieve aspecten als (infrastructurele) ontwikkeling in de kolonies belichten. Ten derde kunnen onderwerpen controversieel zijn doordat er verschillende meningen zijn over wat er aan een vraagstuk gedaan moet worden. Hierbij spelen onzekerheid en conflicterende belangen, maar ook verschillende waarden en ideologieën een belangrijke rol. Het klimaatvraagstuk is hier een voorbeeld van. Ten slotte kunnen ethische redenen ervoor zorgen dat een onderwerp controversieel wordt. Voorbeelden hiervan zijn kinderarbeid in de kledingindustrie, verantwoord toerisme, of het geven van geld voor ontwikkelingshulp.

Controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs

"Rather than seeking to diffuse or avoid controversy, pupils are better served by a school geography which raises controversy and poses problems" (Mitchell, 2013, p.233).

Uit het voorgaande is gebleken dat geografie vol onderwerpen zit die een ethische dimensie hebben, 'wicked' zijn en/of controversieel zijn. Deze onderwerpen vertalen zich ook door naar het aardrijkskundeonderwijs. Allereerst is het curriculum op zichzelf controversieel. Bij het opstellen van het curriculum is immers besloten wat er wel en wat er niet in wordt opgenomen. Dit staat in relatie tot waardeoordelen en de doelen van het aardrijkskundeonderwijs die controversieel kunnen zijn. Daarnaast bevat aardrijkskunde onderwerpen waarin emotie, verschillende meningen en onzekerheid naar boven komen (Mitchell, 2013).

Volgens Apple (2004) wordt controverse rondom een onderwerp vaak gezien als iets negatiefs. Uit het voorgaande is immers gebleken dat controversiële onderwerpen gepaard gaan met spanningen in de samenleving die kunnen uitmonden in conflicten. Op school leren leerlingen vooral om conflicten te voorkomen of zo snel mogelijk op te lossen. Apple stelt dat conflicten en controverse juist goed zijn voor de samenleving. Deze zijn essentieel voor (wetenschappelijke) vooruitgang (Mitchell, 2013). Warn (2012) stelt dat het behandelen van actuele controversiële onderwerpen, ondanks dat het lesgeven hierover riskant kan zijn, zeer relevant is voor het aardrijkskundeonderwijs. Deze onderwerpen bieden namelijk kansen voor 'exciting teaching' en betekenisvol leren. Pauw (2013) noemt daarbij dat controversiële onderwerpen zich goed lenen voor het vormende, pedagogische doel van aardrijkskunde. Bij dit soort onderwerpen kan er namelijk op inhoudelijk (geografisch) vlak verdieping worden gezocht en tegelijkertijd aan de persoonsvorming worden gewerkt. Bij het behandelen van controversiële onderwerpen kunnen in de klas verschillende leerlingen met verschillende achtergronden hun standpunt met betrekking tot een vraagstuk uiten. "Als een docent die 'samenleving in het klein' benut, ontstaat leerlinggericht onderwijs, waarin geografische thema's in de volle breedte aan bod komen" (Pauw, 2013, p.84).

Roberts (2013) noemt zeven redenen waarom het relevant is om controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs te behandelen. Allereerst is de hedendaagse geografie van de wereld gevormd door beslissingen die in het verleden zijn genomen. Dit zijn voor een groot deel controversiële beslissingen geweest, gezien de onzekerheid die bij het maken van dit soort beslissingen meespeelt. Door hier aandacht aan te besteden zouden leerlingen zich bewuster worden van de complexiteit van processen die vraagstukken met zich meebrengen. Ten tweede hebben veel (controversiële) vraagstukken een geografische dimensie. Leerlingen komen in de media in aanraking met vraagstukken die zich op verschillende schaalniveaus af kunnen spelen. Een derde punt van Roberts is dat Aardrijkskunde een politiek schoolvak is. Ten vierde bevat geografische kennis zoals eerder is genoemd waarden en ideologieën.

Een vijfde punt dat door Roberts wordt gemaakt, wordt ook door Cotton (2008), Mitchell (2013), Hopwood (2008) en Byford, Lennon & Russel (2009) genoemd. Het behandelen van controversiële onderwerpen kan leerlingen helpen om zich te beschermen tegen indoctrinatie. Door controversiële onderwerpen expliciet in de les te behandelen worden leerlingen zich meer bewust van onderliggende waarden bij vraagstukken en leren ze om standpunten kritisch te benaderen. Ten zesde hebben leerlingen een zekere interesse in hedendaagse vraagstukken en hebben zij de behoefte om hier meer over te leren. Het gaat immers vaak om vraagstukken die een directe invloed hebben op de leerling en zijn of haar leefwereld. Ten slotte kunnen leerlingen een scala aan vaardigheden leren door controversiële onderwerpen in de aardrijkskundeles te behandelen. Hierbij valt te denken aan academische vaardigheden als het verzamelen en kritisch evalueren van informatie alsook sociale vaardigheden als samenwerken, communiceren en discussiëren met anderen (Roberts, 2013).

In dit kader worden door het Amerikaanse National Council for the Social Studies (2007) vier vaardigheden benoemd. Namelijk het nemen van onderbouwde beslissingen, het kritisch denken en redeneren en het doen van uitspraken op basis van (wetenschappelijke) bronnen, het leren erkennen dat verschillende standpunten en meningen omtrent een onderwerp waardevol en normaal zijn en het leren erkennen dat compromissen een belangrijk onderdeel van democratische beslissingen zijn.

2.3 Controversiële onderwerpen in de klas

De docent

“The more contemporary the issue the greater the problem for the teacher...” (Stradling, 1984, p.3)

Een docent aardrijkskunde komt in zijn of haar carrière veelvuldig in aanraking met controversiële onderwerpen. Veel onderwerpen in aardrijkskunde zijn immers ‘wicked’ en controversieel. Het bovenstaande citaat van Stradling maakt duidelijk dat het behandelen van controversiële onderwerpen voor docenten een uitdaging, zo niet een probleem is. Het vergt voor docenten de nodige didactische kunde om een controversieel onderwerp op een effectieve manier te behandelen. Volgens de National Council for the Social Studies (2001) moeten controversiële onderwerpen zodanig in de klas worden behandeld dat er geen veronderstelling is dat deze onderwerpen van te voren zijn vastgezet of dat er maar één goed antwoord is op een vraagstuk. De docent moet deze onderwerpen zodanig benaderen dat leerlingen door kritisch denken en onderzoek in aanraking komen met verschillende standpunten en ideeën die anders zijn dan hun eigen standpunt. Veel docenten die lesgeven in een vak dat voortkomt uit de *social studies*, verwaarlozen deze manier van

het behandelen van dergelijke onderwerpen omwille van praktische problemen (Byford, Lennon & Russell, 2009).

Controversiële onderwerpen als probleem voor de docent

Uit onderzoek van Byford, Lennon & Russel (2009) naar de houding van Amerikaanse docenten die lesgeven in de *social studies*, is gebleken dat docenten de waarde inzien van het behandelen van en discussiëren over controversiële onderwerpen. Docenten zijn tegelijkertijd ook bang voor mogelijke consequenties hiervan. Uit voorgaande literatuur (Stradling, 1984) is gebleken dat controversiële onderwerpen gepaard gaan met spanningen in de samenleving. Zo kunnen geografische onderwerpen als ras, cultuurverschillen, migratie, huisvesting, armoede, ongelijkheid, klimaatverandering en territoriale conflicten leiden tot discussie en onenigheid. Deze spanningen kunnen zich bij het behandelen van controversiële onderwerpen ook in de klassituatie voordoen. Te denken valt aan situaties waarbij leerlingen het zodanig met elkaar oneens zijn, dat er ruzie en wanorde in de klas ontstaan (Mitchell, 2013). Anderzijds zijn docenten bang voor gevolgen voor hun carrière. In het onderzoek van Byford, Lennon & Russel (2009) bleek dat docenten het gevoel hebben dat ze zichzelf moeten beschermen tegen de ouders van leerlingen en de schoolleiding.

Uit Brits onderzoek is gebleken dat veel docenten in de Britse context voorzichtig zijn als zij controversiële onderwerpen in de les behandelen, omdat zij bang zijn voor kritiek van de ouders (Berg, Graeffe & Holden, 2003, p.7). Ook in Nederland speelt angst bij docenten een rol met oog op de achtergrond van leerlingen een rol. Uit onderzoek van DUO onderwijsonderzoek (2017) is gebleken dat 11% van de docenten in het Nederlandse voortgezet onderwijs aangeeft dat bepaalde onderwerpen op de eigen school niet meer met de leerlingen kunnen worden besproken als gevolg van toenemende segregatie. In de vier grote steden ligt het gemiddelde hoger met 13%. Het gaat hierbij om onderwerpen als seksuele voorlichting, homoseksualiteit, politieke situaties in landen als Turkije en Rusland, onderwerpen rondom religie en cultuurverschillen (voornamelijk de Islam), terrorisme en racisme en discriminatie.

Volgens Berg, Graeffe en Holden (2003) is er een behoefte bij docenten om beschikking te hebben over de juiste pedagogische en didactische methoden om controversiële onderwerpen te behandelen die tevens worden gesteund door de school. Daarnaast moeten deze worden gecommuniceerd en overgedragen aan de ouders.

Drie houdingen van de docent

Een probleem bij het behandelen van controversiële onderwerpen in de klas is het risico op indoctrinatie. Dit kan de vorm aannemen van een docent of lesmethode waarin een bepaald standpunt in een controversieel onderwerp als het beste antwoord op het vraagstuk wordt gepresenteerd. Anderzijds kan een onderwerp zo gevoelig liggen dat zelfs het ter discussie stellen van een onderwerp als indoctrinatie wordt gezien (Hess, 2004). Alle docenten willen bij het behandelen van controversiële onderwerpen eerlijk zijn en willen indoctrinatie voorkomen (Roberts, 2013). Het is hierin belangrijk dat de docent de juiste houding aanneemt. Volgens Stradling (1984) kan een docent drie verschillende houdingen aannemen, namelijk een (procedurele) neutrale houding, een gebalanceerde houding en een betrokken houding.

Bij de houding van 'procedural neutrality' neemt de docent een volledig neutrale positie in bij een discussie in de klas over een vraagstuk. Zij laten de discussie de vrije loop en gebruiken hun

autoriteit niet om hun eigen standpunten naar voren te brengen (Cotton, 2006). De voornaamste reden om deze houding aan te nemen, is dat op deze manier indoctrinatie van standpunten kan worden voorkomen. Er is echter ook kritiek op deze houding. Zo zou deze houding ongeschikt zijn voor bepaalde onderwerpen zoals racisme en discriminatie, is het onmogelijk voor de docent om zijn of haar eigen standpunten volledig uit te schakelen en hebben docenten het gevoel dat zij hun autoriteit afstaan (Roberts, 2013). Ashton & Watson (1998) stellen daarnaast dat docenten met leerlingen in dialoog moeten kunnen gaan om leerlingen het gevoel te geven dat hun standpunten serieus worden genomen. Ook zou deze houding docenten beperken om vooroordelen bij leerlingen tegen te gaan (Cotton, 2006).

De houding van 'balance' is een houding waarbij de docent de leerlingen een evenwichtig beeld geeft van verschillende standpunten die er rond een onderwerp bestaan. Echter, dit is voor een docent in praktijk moeilijk of zelfs onmogelijk om te bereiken. Dit blijkt ook uit het onderzoek van Cotton, waarin een docent werd geobserveerd om te zien in hoeverre de docent daadwerkelijk een gebalanceerde houding aanneemt in de les. De docent had gedurende de discussie-les de onbewuste neiging om te sturen in het aandacht geven aan bepaalde standpunten van leerlingen (Cotton, 2006). Daarnaast is er ook kritiek op deze houding. Zo is het de vraag of ook fundamentalistische of racistische standpunten behandeld moeten worden. Ook is het de vraag of een onderwerp 'evenwichtig' wordt behandeld als ook standpunten van kleine groepen mensen worden behandeld (Roberts, 2013).

De laatste houding is de 'committed stance' waarin de docent zijn of haar standpunt expliciteert in de klas (Cotton, 2006). Dit kan enerzijds door de leerlingen gedurende de les duidelijk te maken wat het standpunt van de docent is in dit vraagstuk. Anderzijds kan de docent expliciet voor bepaalde waarden pleiten tijdens een discussie (Roberts, 2013). Het belangrijkste kritiekpunt op deze houding is het risico op indoctrinatie.

In het handboek vakdidactiek aardrijkskunde wordt de 'Global Citizenship' aanpak Oxfam (2006) aangehaald voor discussies. In deze aanpak worden zes docenttypes onderscheiden die sterke raakvlakken hebben met de hierboven genoemde drie docenttypes. Allereerst wordt in deze aanpak de 'committed' houding genoemd, waarbij de nadruk specifiek wordt gelegd op het propageren van de eigen mening of visie van de docent. Ten tweede kan de docent de houding van een (objectieve) academicus aannemen. De docent geeft in dit geval een overzicht van de verschillende visies en standpunten die er bestaan, maar geeft hierbij zijn of haar eigen mening en visie niet. Ten derde kan een docent de houding als 'advocaat van de duivel' aannemen. In dit geval is de docent aan het provoceren door nog niet eerder genoemde standpunten te noemen en daarmee reacties uit te lokken. Een vierde houding die wordt onderscheiden is die van de 'advocate' waarbij de docent verschillende perspectieven schetst en vervolgens zijn of haar eigen onderbouwde mening en visie op het vraagstuk erop geeft. De docent nodigt de leerlingen dan ook uit om hun eigen perspectief te kiezen. Als vijfde wordt de 'chair' of 'stoel' onderscheiden. Hierbij geeft de docent niet zijn of haar eigen mening, maar zorgt hij of zij ervoor dat alle meningen van leerlingen zijn gehoord en dat deze worden aangevuld met bronmateriaal. Als laatste is er de houding van 'declared interest.' Bij deze houding presenteert de docent zijn of haar eigen houding en vraagt de leerlingen vervolgens de kleur ervan te herkennen. De docent vult daarna de eigen zienswijze zo objectief mogelijk aan met andere zienswijzen (Van Der Schee, Vankan en Pauw, 2013, p.329).

Volgens Berg, Greaffe & Holden (2003) kunnen docenten een combinatie van de drie (door Cotton genoemde) benaderingen gebruiken naar gelang wat in een specifieke situatie of context het beste is. Belangrijk is dat docenten zich zelfverzekerd opstellen en dat zij regels en richtlijnen met de klas opstellen waarmee een veilige leeromgeving wordt gecreëerd waarin controversiële onderwerpen kunnen worden behandeld. Hieronder wordt een leeromgeving verstaan waarin leerlingen na kunnen denken over hun veronderstellingen, deze ter discussie kunnen stellen en kunnen luisteren naar anderen.

Van Der Schee, Vankan en Pauw (2013) noemen vier aanwijzingen die docenten kunnen helpen om een discussie te structureren, zodat deze de educatieve waarde niet verliest. Allereerst moet de docent van tevoren een rol kiezen, dit kan één van de hiervoor genoemde rollen zijn. Daarnaast is het belangrijk om aan de leerlingen duidelijk te maken wat er van ze wordt verwacht, zodat zij begrijpen wat zij moeten doen. Ook is het belangrijk om een meanderende mening bij leerlingen te stimuleren. Dit houdt in dat zij worden gestimuleerd om kritisch over de eigen standpunten na te denken en hier indien nodig van af te wijken. Ten slotte moet een discussie goed worden afgesloten. Leerlingen verwachten aan het einde vaak een inhoudelijke conclusie, samenvatting of consensus.

De leerling

Om controversiële onderwerpen effectief in de klas te behandelen is alleen een juiste houding van de docent en een didactisch verantwoorde werkvorm niet voldoende. Volgens Barnett (2011, in Mitchell 2013) moeten leerlingen de bereidheid hebben om te veranderen als gevolg van het leren op school. Het willen leren is in dit kader essentieel. Een controversieel onderwerp kan niet effectief behandeld worden als een leerling zichzelf niet openstelt om te veranderen (Mitchell, 2013, p.236).

In praktijk ligt dit complex. Leerlingen lijken hun eigen standpunten nauwelijks kritisch te bekijken. Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen bij politieke en sociale vraagstukken vaak de standpunten en meningen van mensen die dichtbij staan (zoals de ouders) overnemen, zonder er zelf goed over na te denken (Byford, Lennon & Russel, 2009). Anderzijds lijken standpunten van leerlingen vaak vooral gebaseerd te zijn op onenigheid en in mindere mate op rationele argumenten. Ook speelt het internet in de hedendaagse maatschappij een discutabele rol als informatiebron voor leerlingen. Leerlingen hebben de neiging om hun informatie en redenering vooral van internetsites te halen die aansluiten op hun eigen ideeën (Byford, Lennon & Russel, 2009). Mede hierom is het in het kader van burgerschapsvorming van belang dat er aandacht wordt besteed aan waarden- en meningsvorming met betrekking tot (controversiële) vraagstukken in het aardrijkskundeonderwijs.

Een belangrijke kanttekening die door Hopwood (2007) wordt gemaakt is dat het perspectief van de leerling in onderzoek naar controversiële onderwerpen en 'values education' te weinig wordt meegenomen. Er is volgens Hopwood (2008) weinig bekend over hoe leerlingen dit soort onderwerpen opvatten, ervaren en hoe deze onderwerpen hen bezighouden. In onderzoek ligt namelijk vooral de nadruk op de rol van de docent. "What counts as values-laden and controversial is not purely for teachers or curriculum planners to decide. We must be aware of the possibility that pupils may imbue their experiences with a wide range of qualities, relating to their own personal agendas or those of others around them" (Hopwood, 2008, p.603).

Hopwood (2008) heeft zelf onderzoeken uitgevoerd naar het perspectief van de leerling. Uit deze onderzoeken is gebleken dat leerlingen vinden dat ze bij aardrijkskunde leren om verschillende standpunten, culturen en het milieu te respecteren. Zij hebben het gevoel dat ze bij aardrijkskunde een ander standpunt mogen hebben dan klasgenoten. Wat tevens naar voren komt is dat leerlingen het idee hebben dat hen wordt geleerd dat ze voor de wereld en het milieu moeten zorgen. De zogenoemde 'green agenda' (Hopwood, 2008). Asimeng-Boahene (2007) heeft onderzoek gedaan naar controversiële onderwerpen in de Afrikaanse context. Hij stelt dat controversiële onderwerpen bij Afrikaanse leerlingen sterke emoties oproepen en dat de diversiteit op het continent het moeilijk maakt om een goed begrip te krijgen voor een bepaald vraagstuk. Mensen laten de diepgewortelde standpunten op vraagstukken die zij in hun gemeenschap meekrijgen, moeilijk veranderen. Uit onderzoek van Lam en Lai (2003) naar hoe middelbare scholieren in Hong Kong aardrijkskunde zien is gebleken dat leerlingen aardrijkskunde vooral zien als een schoolvak waarin feiten en vakinhoud worden behandeld. Mening en standpunten in vraagstukken spelen hier nauwelijks een rol in.

2.4 De didactiek van controversiële onderwerpen

Over hoe controversiële onderwerpen in de klas behandeld kunnen worden, bestaan in de literatuur verschillende suggesties. Volgens Berg, Graeffe en Holden (2003) is het van belang om interactieve lesmethoden te gebruiken als leerlingen moet worden geleerd om te denken en te participeren in de samenleving. Een veel genoemde werkvorm hierin is die van de klassikale discussie.

Discussiemethode

Volgens Byford, Lennon en Russel (2009) is de discussiemethode een goede manier om controversiële onderwerpen in de les te behandelen. Met deze methode wordt bedoeld dat leerlingen op reflectieve wijze met elkaar in dialoog gaan over een onderwerp waarover onenigheid is. Discussie kan verschillende vormen aannemen. Zo kan discussie worden gevoerd in kleine groepen, waarna er plenair een synthese wordt gevormd en kunnen leerlingen in samenwerking bepaalde vragen omtrent een controversieel onderwerp beantwoorden. Ook kan discussie de vorm krijgen van een rollenspel, zoals een gesimuleerde VN- conferentie (Berg, Graeffe en Holden, 2003).

Asimeng-Boahene (2007) noemt een aantal richtlijnen die docenten kunnen gebruiken bij het behandelen van controversiële onderwerpen in de vorm van een discussie. Allereerst is het belangrijk dat de docent een controversieel onderwerp kiest dat voor zowel de leerlingen individueel als de samenleving als geheel belangrijk is. Daarnaast is het belangrijk dat leerlingen worden voorbereid op de discussie. Zij moeten uitgelegd krijgen hoe een discussie moet worden gevoerd, met de bijbehorende richtlijnen en gedragsregels om de discussie soepel te laten verlopen. Ook moeten leerlingen de beschikking hebben tot relevante informatiebronnen, zodat zij zich op inhoudelijk vlak goed kunnen voorbereiden op de discussie. Ten slotte is het van belang dat de docent ervoor zorgt dat er een breed aantal (conflicterende) standpunten naar voren komt en dat iedereen gelijke kansen krijgt om te participeren in de discussie.

Uit het bovenstaande blijkt dat de docent een sleutelrol speelt voor een succesvol verloop van een dergelijke discussie. Eerder is al gebleken dat een docent bij het behandelen van controversiële onderwerpen drie verschillende houdingen kan aannemen. Het zoeken van een balans tussen het sturen met gevaar voor indoctrinatie en het loslaten met gevaar voor een ongewenste wending van

de discussie is hierin lastig gebleken. Volgens Mitchell (2013) is het stellen van socratische vragen een belangrijk principe om een discussie te leiden en tegelijkertijd rekening te houden met de democratische benadering in de klas. Bij socratische vragen worden meningen, standpunten en ideeën getest door middel van het stellen van vragen. Door vragen te stellen kan worden getoetst of leerlingen logica en redenering kunnen gebruiken om een robuust en verdedigbaar standpunt te vormen (Mitchell, 2013). Asimeng-Boahene (2007) stelt dat het daarnaast van groot belang is dat een docent aan het einde van een discussie een manier moet vinden om de belangrijkste punten omtrent het onderwerp die zijn genoemd met elkaar te verbinden.

Dialogoog

Een andere vorm om controversiële onderwerpen en waarde-educatie in de klas in praktijk te brengen is de dialoog. De concepten dialoog en discussie worden vaak door elkaar gebruikt maar zijn wezenlijk anders. Het uitgangspunt van dialoog is vooral waardevorming middels verheldering en communicatie. Het uitspreken van standpunten en onderliggende waarden en frames zijn hierin belangrijk en niet zozeer het ter discussie stellen van die standpunten (Overbeek, Knippels en De Bakker, 2015). Zij stellen dat de docentrol van de 'onpartijdige voorzitter' het meest geschikt is, omdat de docent in deze rol leerlingen kan stimuleren om bij te dragen aan de dialoog en hij of zij tegelijkertijd de regels kan handhaven. De docent geeft bij deze rol niet zijn of haar eigen mening of feedback op de inbreng van leerlingen, maar stelt wel vragen zodat leerlingen standpunten en de onderliggende waarden kunnen verhelderen.

De-mystificatiestrategie

Clarke (2001) heeft een strategie ontwikkeld waarmee de discussie van controversiële onderwerpen kan worden uitgevoerd. In deze zogenoemde 'de-mystificatiestrategie' worden vier stappen onderscheiden waarin leerlingen een aantal vragen krijgen die hen op verschillende manieren naar een onderwerp laat kijken, zodat zij op basis van deze informatie een eigen standpunt kunnen formuleren. Deze strategie is een manier om begrip te krijgen voor een complex vraagstuk door verschillende standpunten kritisch te bekijken. De stappen zien er als volgt uit:

In de eerste stap wordt een antwoord gezocht op de vraag waarover controverse is in een bepaald vraagstuk. Hierbij worden vragen gesteld over de waarden die meespelen, de informatie en welke concepten hierin meespelen. Door deze vragen te beantwoorden, stelt Clarke, komen leerlingen snel tot de kern van het vraagstuk. In de tweede stap kijken leerlingen kritisch naar de argumenten die bij de houders van verschillende standpunten worden aangedragen in het vraagstuk. Hierbij is er vooral aandacht voor de vraag op basis van welke informatie argumenten worden aangedragen. In deze stap gaan leerlingen een oordeel vellen over welke standpunten waardevol zijn bij een controversieel onderwerp. In de derde stap gaan leerlingen bekijken wat wordt aangenomen als een veronderstelling en wat wordt gezien als vanzelfsprekend in de argumentatie. Dit zegt iets over de kwaliteit van de argumentatie. Als veronderstellingen worden gemaakt op bijvoorbeeld racistische grond in plaats van universele mensenrechten, heeft dit gevolgen voor de kwaliteit van de argumentatie. In de laatste stap kijken leerlingen naar de kwaliteit van de informatie die zij krijgen en in hoeverre er sprake is van manipulatie. Leerlingen leren op die manier hoe informatie gebruikt en gemanipuleerd kan worden om iemands mening te beïnvloeden.

"At the end of such an inquiry or de-mystification process, students may be less certain of their position than when they began. That is entirely an outcome of having more information and going through a process that requires critical reflection and open mindedness" (Clarke, 2001).

Overige werkvormen

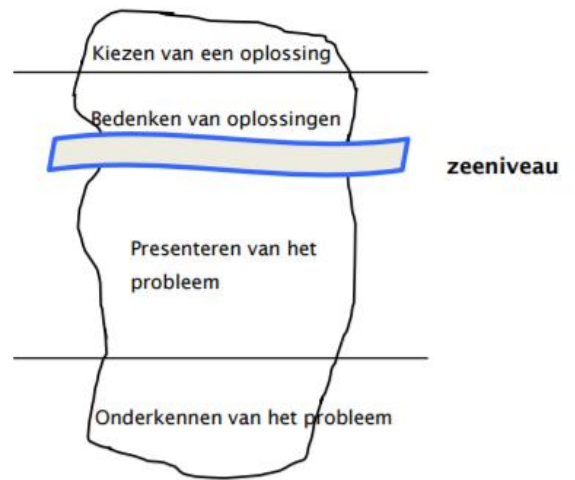
Naast de discussiemethode, dialoog en de de-mystificatiestrategie kunnen ook andere werkvormen gebruikt worden om controversiële onderwerpen in de klas te behandelen. Roberts (2013) stelt een aantal werkvormen voor die ook gebruikt kunnen worden, zoals 'investigation through different perspectives.' Bij deze werkvorm benaderen leerlingen een onderwerp vanuit een bepaald perspectief. Hierbij valt te denken aan onder andere leeftijd, gender, klasse of geloofsovertuiging. Concreet zouden leerlingen bijvoorbeeld het klimaatvraagstuk kunnen benaderen vanuit een economisch perspectief of een natuur activistisch perspectief om de bewustwording te bevorderen dat een vraagstuk verschillende kanten kent. Een andere methode is die van de 'decision-making activity'. Bij deze methode gebruiken leerlingen verschillende bronnen omtrent een vraagstuk en maken op basis van deze bronnen een besluit over de oplossing van het probleem. Tevens kunnen ook mindmaps en spindigrammen gebruikt worden om controversiële onderwerpen te behandelen (Roberts, 2013). Bij deze methode brengen leerlingen alles wat zij van een vraagstuk weten in kaart waarna zij dit ordenen en groeperen. Op deze wijze kunnen zij de controversiële aard en verschillende standpunten in kaart brengen.

2.4.5 Vraagstukken als vraagstukken

Ook in het vak maatschappijleer wordt aandacht besteed aan burgerschapsvorming. Hoewel in dit schoolvak een ander soort vraagstukken wordt behandeld (met een meer politieke lading), worden er in dit vakgebied voor aardrijkskundeonderwijs relevante didactische aandachtspunten genoemd met betrekking tot het hiervoor genoemde kritisch denken (en evalueren).

Jeliazkova en Hoppe (2012) noemen in dit kader het 'ijsbergmodel' voor maatschappelijke en politieke vraagstukken (fig. 2.2). Het vraagstuk wordt hierin voorgesteld als een ijsberg waarvan ongeveer een tiende boven water uitsteekt en dus zichtbaar is. De rest van de ijsberg ligt onderwater en is minder zichtbaar. Jeliazkova en Hoppe stellen dat de verleiding in het onderwijs om alleen naar de zichtbare gedeelten te kijken groot is. Deze zijn immers geordend, overzichtelijk en makkelijk om duidelijk te maken in een tekstboek of les.

In het licht van burgerschapsvorming moeten leerlingen echter leren om kritisch naar een (maatschappelijk) vraagstuk te leren kijken. Hierbij is het van belang dat leerlingen het hele vraagstuk leren overzien, in plaats van slechts de top van de ijsberg. Daarnaast moeten leerlingen zich bewust worden dat een probleem “geen losstaand natuurobject is dat gevonden en geobserveerd kan worden” (Jeliazkova en Hoppe, 2012, p.15), maar dat er meerdere (groepen) mensen bij betrokken zijn die samen tot een oplossing moeten komen. Hierbij spelen processen van debat en meningsuitwisseling. Kortom, het is belangrijk dat vraagstukken in het onderwijs worden behandeld als vraagstukken en er niet louter aandacht is voor het dominante discours en de oplossing van het probleem (zie fig.1).



Figuur 2.2: Het ijsbergmodel, bron: Jeliazkova en Hoppe (2012)

2.6 Synthese en conceptueel model

De literatuur die in dit theoretisch kader is behandeld biedt veel inzicht in de rol van controversiële onderwerpen in het (aardrijkskunde)onderwijs en burgerschapsvorming. Door middel van twee figuren wordt een schematisch overzicht gegeven van de context van het onderzoek (2.3) en het conceptueel model (2.4) dat aangeeft wat er in deze thesis onderzocht wordt. Deze twee figuren en de toelichting hiervan vormen samen de synthese van de theorie over controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs.

Toelichting van de context van het onderzoek

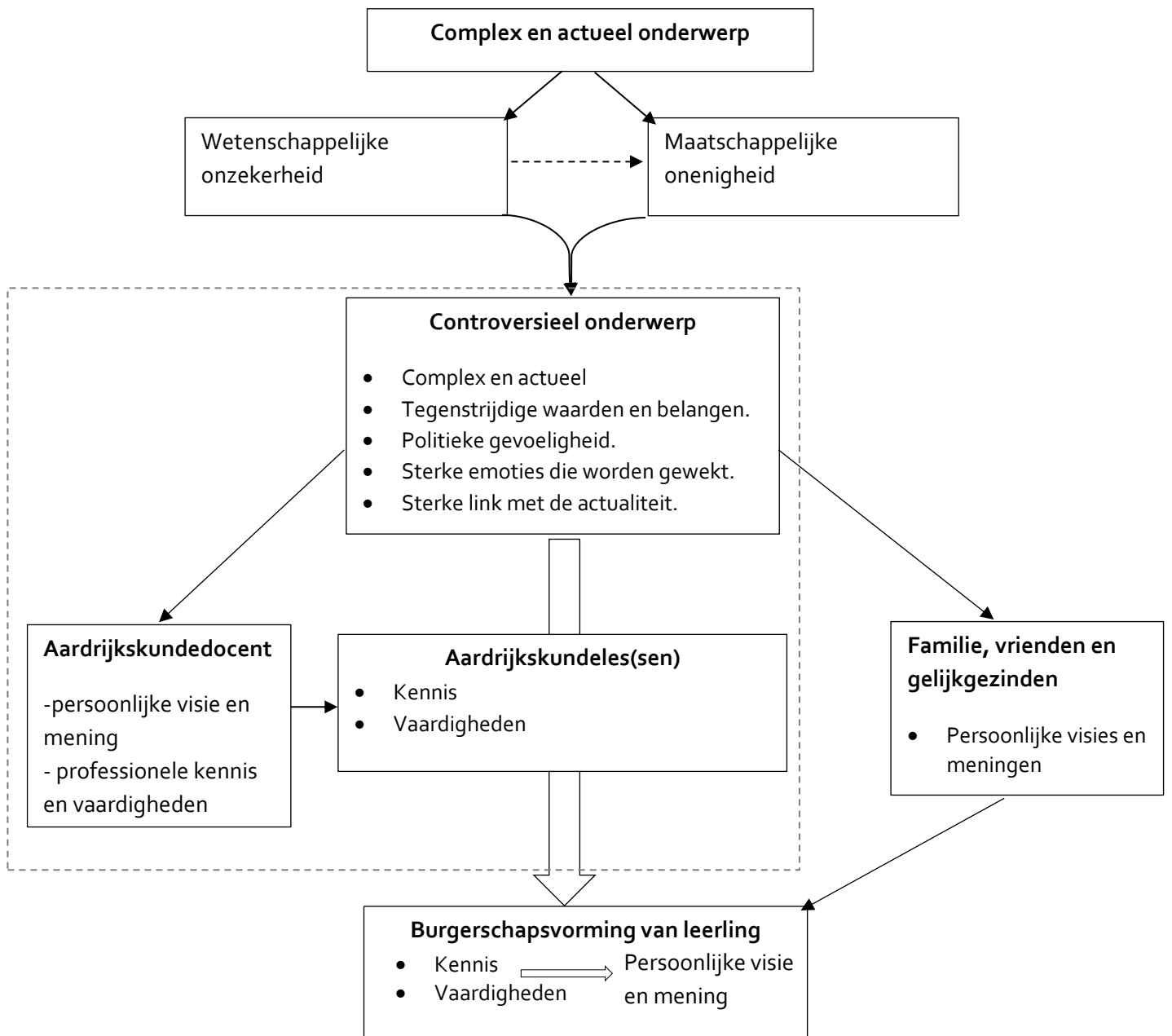
In figuur 2.3 is de context van dit onderzoek weergegeven. Als over een complex onderwerp wetenschappelijke onzekerheid bestaat over oorzaken en oplossingen en als er daarnaast in de maatschappij onenigheid (veelal ten gevolge van die wetenschappelijke onenigheid) over ontstaat wordt het onderwerp controversieel. Dat houdt in dat er bij dit complexe onderwerp tegenstrijdige waarden en belangen spelen, dat het een politiek gevoelig onderwerp is en dat het onderwerp sterke emoties kan oproepen. Daarnaast zijn controversiële onderwerpen actueel. Over deze onderwerpen hebben de naaste familie, vrienden en gelijkgezinden van een leerling een persoonlijke visie of mening waarmee ze de leerling en zijn of haar mening beïnvloeden. Controversiële onderwerpen bieden (aardrijkskunde)onderwijs de kans om op vakinhoudelijke wijze burgerschapsvorming vorm te geven en de leerling kennis te laten maken met perspectieven die anders kunnen zijn dan hetgeen ze van huis uit meekrijgen. Via een (aardrijkskunde)les dragen docenten kennis en vaardigheden over aan de leerling om de leerling te helpen een mening te vormen, maar ook om in bredere zin bij te dragen aan de burgerschapsvorming van de leerling. Hierin is de wijze waarop de docent een controversieel onderwerp behandelt van invloed op de kennis en (burgerschaps)vaardigheden en de mening van een leerling.

Toelichting van het conceptueel model

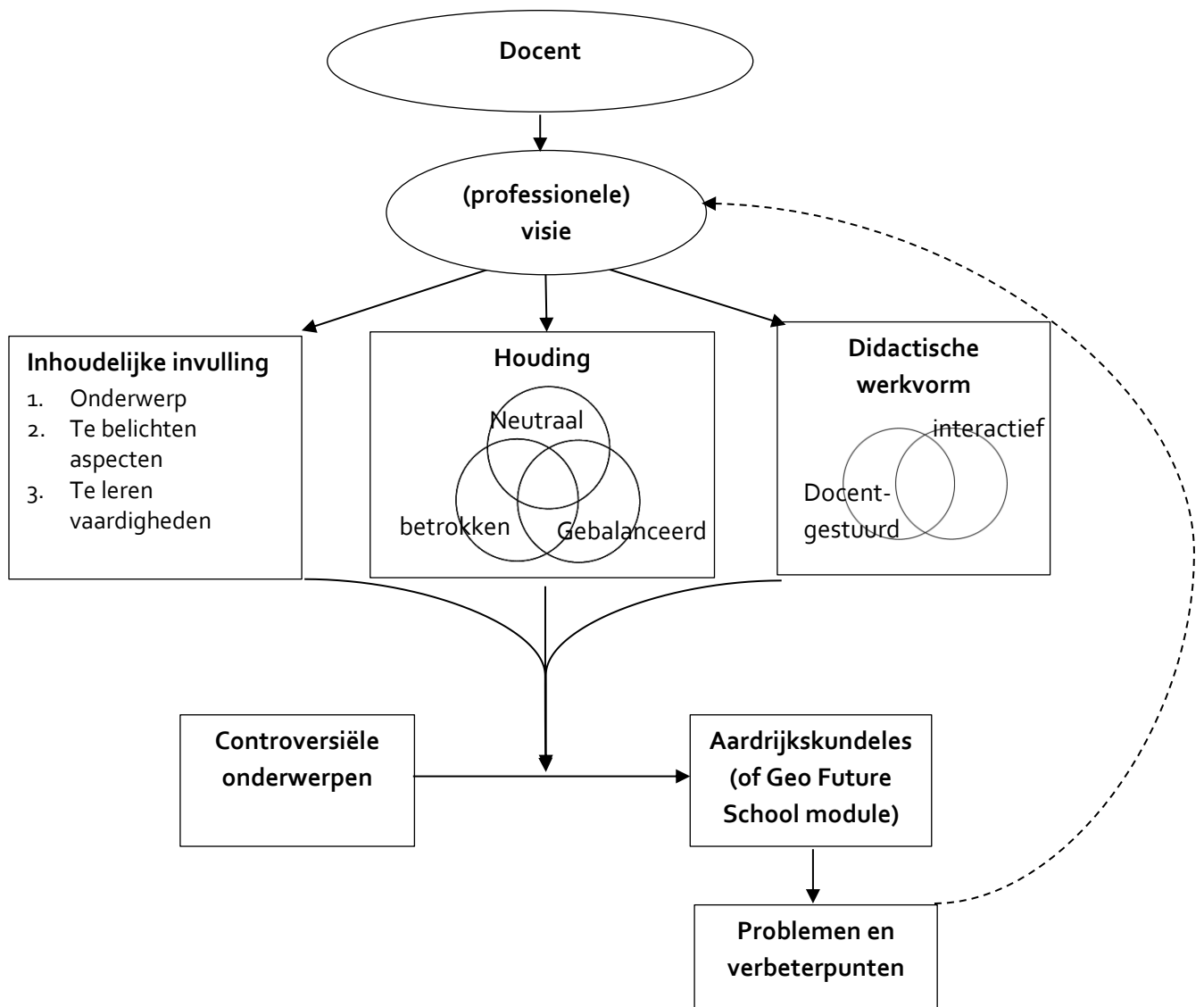
Uit de literatuur is gebleken dat controversiële onderwerpen ook in het aardrijkskundeonderwijs voor komen. Dit onderzoek richt zich vooral op aardrijkskundedocenten en de keuzes die zij maken met betrekking tot de invulling van het onderwijs dat zij geven over controversiële onderwerpen. In figuur 2.3 is dit aangegeven met de blauwe stippellijn. Om te verduidelijken waar dit onderzoek zich concreet op richt is in figuur 2.4 een conceptueel model opgesteld. In het model is te zien dat de wijze waarop controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs aan bod komen, voor een belangrijk deel door de docent wordt ingevuld. Een docent heeft een eigen (professionele) visie op onderwijs, het vak aardrijkskunde, burgerschapsvorming en op de concrete controversiële onderwerpen. Hij of zij maakt vanuit zijn of haar professionele visie en vaardigheden een aantal keuzes met betrekking tot de invulling van de les. Als eerst maakt de docent inhoudelijke keuzes omtrent de inhoudelijke invulling van de les. (In de onderbouw is de docent hier vrijer in dan in de bovenbouw vanwege het vaste curriculum dat in de bovenbouw behandeld moet worden.) De docent maakt onder andere de keuze aan welke onderwerpen aandacht wordt besteed en aan welke aspecten hiervan (deelvraag 1). Zo kan een docent ervoor kiezen om wel of niet stil te staan bij de controverse rondom bijvoorbeeld klimaatverandering of kan een docent ervoor kiezen om op voorzichtige wijze om te gaan met kwesties rondom de ouderdom van de aarde. Ten tweede kiest de docent een didactische werkvorm (deelvraag 2). Hierbij denkt de docent na over de mate van docentsturing en interactie met de leerlingen. Een docent kan er bijvoorbeeld voor kiezen om zelf een instructie te geven, een discussie te voeren, de dialoog aan te gaan of leerlingen onderzoekend te laten leren met behulp van bronnen. Ook kan een docent voor een combinatie van werkvormen kiezen. Ten derde kiest een docent een houding die hij of zij aanneemt bij het behandelen van de onderwerpen. Een docent kan er voor kiezen om een neutrale, gebalanceerde of betrokken houding aan te nemen, maar een combinatie van deze houdingen is ook mogelijk.

Als gevolg van alle keuzes die een docent maakt ontstaat een les over het betreffende controversiële onderwerp. In de literatuur is genoemd dat docenten bij het behandelen van controversiële onderwerpen tegen problemen aan lopen. Zo kunnen leerlingen emotioneel reageren, kunnen er ordeverstoringen optreden, kan het voor een docent moeilijk zijn om bepaalde onderwerpen bespreekbaar te maken of kan er een gebrek zijn aan steun vanuit de sectie of schoolleiding. Uit de problemen waar een docent tegenaan loopt ontstaat een visie van de docent over wat er beter kan bij het behandelen van onderwerp en waar de docent behoefte aan heeft om de verbeteringen door te kunnen voeren. Dit proces is ook van toepassing op Geo Future School modules (deelvraag 4).

figuur 2.3: Context van het onderzoek



Figuur 2.4 Conceptueel model



3. Methode en operationalisering

Na de literatuurverkenning wordt nu de methodologie van het empirisch onderzoek uiteengezet. Allereerst zullen de keuze van de probleemstelling, deelvragen en bijbehorende hypothesen worden verantwoord. Daarna zal worden ingegaan op de methoden die voor dit onderzoek worden gebruikt en zal hier een verantwoording voor worden gegeven. Vervolgens zal er worden ingegaan op de operationalisering en ten slotte zullen de selectie van respondenten, het verloop van de dataverzameling en de data-analyse worden toegelicht.

3.1 Probleemstelling, verantwoording en verwachtingen

In dit onderzoek wordt getracht om in beeld te brengen hoe controversiële onderwerpen bij Nederlandse aardrijkskundelessen worden behandeld alsook wat hier in het kader van burgerschapsvorming beter kan. Dit doel is in de overkoepelende hoofdvraag gegoten:

Op welke wijze komen controversiële onderwerpen aan bod in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs en wat zijn volgens docenten verbeterpunten?

In deze vraag wordt een beroep gedaan op de huidige situatie waarin controversiële onderwerpen worden behandeld bij aardrijkskunde. Tevens wordt een beroep gedaan op het perspectief van docenten en leerlingen om er achter te komen waar op dit gebied behoefte aan is en wat er in het aardrijkskundeonderwijs op dit gebied verbeterd zou kunnen worden. In het theoretisch kader werd door Hopwood (2008) een research gap in onderzoek naar controversiële onderwerpen benoemd, namelijk het gebrek aan het perspectief van leerlingen. In dit onderzoek is omwille van praktische redenen ten aanzien van de uitvoerbaarheid van het onderzoek gekozen, om het perspectief van de leerling louter vanuit de docent te benaderen. Er is wel aandacht voor de leerling, maar dit gaat indirect via de docent. Ook het perspectief van ouders, de schoolleiding en vakdidactici worden in de literatuur genoemd. Omwille van praktische redenen omtrent de uitvoerbaarheid van dit onderzoek worden deze niet meegenomen.

Om de centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, zijn er deelvragen opgesteld. Deze vragen richten zich specifiek op het tweeledige doel van de hoofdvraag alsook de twee perspectieven die in het onderzoek worden meegenomen. De deelvragen zullen nu worden verantwoord. Daarnaast zullen de verwachtingen op basis van de literatuur worden uitgesproken.

1. *Aan welke controversiële onderwerpen besteden aardrijkskundedocenten aandacht in hun lessen en waarom?*

Om een beeld te krijgen van controversiële onderwerpen in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs is het allereerst relevant om te weten te komen welke controversiële onderwerpen docenten in hun lessen behandelen en welke eventueel juist vermeden worden. Dit biedt inzicht in welke onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs door docenten als controversieel worden ervaren. Door tevens te achterhalen waarom docenten deze onderwerpen als controversieel zien en waarom ze bepaalde onderwerpen wel of niet behandelen, wordt ook meer bekend over de controversiële aard van deze onderwerpen bij aardrijkskunde vanuit het perspectief van de docent. Daarnaast wordt ook duidelijk waarom docenten deze onderwerpen toch behandelen en wat ze hiermee willen bereiken. Hiermee kan ook duidelijk worden of en hoe docenten hun vak gebruiken ten behoeve van burgerschapsvorming.

Gezien er in onderzoek en literatuur veel nadruk wordt gelegd op actuele vraagstukken, is de verwachting dat docenten vooral controversiële vraagstukken behandelen die een sterke link hebben met de actualiteit. Hierbij zou gedacht kunnen worden aan migratievraagstukken (vluchtelingen), klimaatvraagstukken, politieke spanningen in de wereld omtrent bijvoorbeeld territorium (zoals De Krim, Israël-Palestina) en terrorisme. De verwachting is dat ze de link met de actualiteit maken, omdat dit de leerstof voor leerlingen interessant, prikkelend en betekenisvol kan maken.

2. Op welke wijze (didactiek) besteden aardrijkskundedocenten aandacht aan controversiële onderwerpen en waarom zo?

Naast dat het van belang is om te weten welke controversiële onderwerpen door docenten worden behandeld en wat de achterliggende reden hiervoor is, is het ook van belang om er achter te komen op welke wijze zij dit doen. Het is allereerst belangrijk om te weten of de controversiële vraagstukken door docenten ook daadwerkelijk als vraagstukken worden behandeld. In het theoretisch kader kwam immers naar voren dat de verleiding in het onderwijs groot is om alleen naar de geordende en overzichtelijke aspecten van een vraagstuk te kijken, zoals de door een dominerende groep aangedragen oplossingen (Jeliazkova en Hoppe, 2012). Daarnaast is het relevant om erachter te komen welk didactisch gereedschap docenten gebruiken om controversiële onderwerpen te behandelen. In het theoretisch kader zijn hierin onder andere de discussie, dialoog en de de-mystificatiestrategie genoemd. Een docent kan er echter ook voor kiezen om in de vorm van een directe instructie het vraagstuk uiteen te zetten voor de leerlingen. De didactische werkvorm zegt iets over de manier waarop controversiële vraagstukken in de klas naar voren komen en hoe leerlingen erover leren.

Naast de werkvorm is het ook van belang om te kijken naar de houding van de docent. Cotton (2006) noemde drie houdingen die de docent docenten aan kunnen nemen of na kunnen streven, namelijk committed, neutral of balanced en ook Oxfam onderscheidde zes docentrollen. Al deze docenthoudingen- en rollen hebben voor- en nadelen en hebben invloed op de vorming van de leerling. Het is in die zin relevant om een beeld te krijgen van de houding en rol van de docent.

Ten slotte is de motivatie voor de didactische keuzes ook relevant om helder te krijgen. Docenten maken keuzes vanuit een bepaalde visie op het vak, wat leerlingen moeten leren, het onderwijs of bepaalde vraagstukken. Kiezen docenten ervoor om een bepaalde werkvorm te gebruiken om leerlingen te stimuleren om zelf na te denken. Willen ze de lesstof voor leerlingen vooral duidelijk en overzichtelijk houden of willen ze vooral onrust, ordeverstoringen en nadelige gevolgen ontwijken? Gezien de relatief grote diversiteit aan werkvormen die in de literatuur wordt besproken is de verwachting dat docenten ook verschillende werkvormen zullen hanteren, maar dat er wel bij veel docenten sprake is van een werkvorm waarbij leerlingen worden gestimuleerd om zelf na te denken over het vraagstuk en er zelf mee aan het werk gaan. De verwachting is daarnaast dat docenten vooral een 'committed stance' aanhouden (ondanks dat zij allicht een neutrale of gebalanceerde houding nastreven), omdat andere houdingen in praktijk lastig zijn te bereiken (Cotton, 2006).

3. *Wat kan er volgens docenten verbeterd worden aan de manier waarop controversiële onderwerpen worden behandeld in het aardrijkskundeonderwijs en waar hebben zij behoefte aan?*

Naast dat het van belang is om een beeld te hebben welke controversiële vraagstukken op welke manier en waarom door docenten worden behandeld bij aardrijkskunde, is het ook relevant te weten te komen wat volgens docenten beter kan en waar zij behoefte aan hebben. Immers, uit verschillende publicaties (Cotton, 2008; Roberts, 2013; Mitchell, 2013; Berg, Graeffe en Holden, 2003; Byford, Lennon en Russel, 2009) blijkt dat het behandelen van controversiële onderwerpen een uitdaging kan zijn voor docenten. Het vergt namelijk onder andere de nodige didactische en pedagogische vaardigheden, maar ook steun en inhoudelijke kennis. Het is van belang om erachter te komen op welke vlakken docenten behoefte hebben aan pedagogische, didactische of vakinhoudelijke ondersteuning, zodat deze eventueel geboden zou kunnen worden. Ook is het van belang om te weten op welke vlakken docenten denken dat het behandelen van controversiële onderwerpen bij aardrijkskunde beter zou kunnen met oog op vaardigheden, burgerschap en vakinhoud. Op die manier wordt duidelijk wat op welke manier verbeterd kan worden in het aardrijkskundeonderwijs. De verwachting voor deze deelvraag is dan ook dat docenten vinden dat het behandelen van controversiële onderwerpen beter kan en dat zij behoefte hebben aan didactische en pedagogische handvatten.

4. *Wat kan er volgens docenten in Geo Future School modules worden verbeterd aan de manier waarop controversiële onderwerpen worden behandeld?*

Gezien de grote vraagstukken die bij Geo Future School modules worden behandeld, is het relevant om te achterhalen in hoeverre er volgens Geo Future School docenten moet worden stilgestaan bij en worden gefocust op de controversiële aard van deze vraagstukken. Daarnaast is het van belang om erachter te komen in hoeverre docenten tevreden zijn met de wijze waarop de controverse rondom een vraagstuk in de modules wordt behandeld. Op deze wijze wordt duidelijk waar de modules volgens de docenten sterk in zijn en waar er volgens docenten verbetering mogelijk is. Tevens wordt duidelijk hoe belangrijk de docenten de controverse rondom het vraagstuk achten. Ten slotte is het van belang om helder te krijgen waar vanuit Geo Future School docenten behoefte aan is met oog op de verbetering van de modules. In dit kader wordt bedoeld op de onderwerpen die volgens hen (nog) ontbreken en waarom deze volgens hen belangrijk zijn. Daarnaast wordt bedoeld op de punten waarop de modules nog verbeterd kunnen worden met oog op de wijze waarin de controverse tot nog toe aan bod komt in de modules. De verwachting is dat docenten de controverse rondom een vraagstuk belangrijk vinden en dat er in de modules ruimte is voor verbetering hiervan. Uit de interviews zal moeten blijken wat er concreet verbeterd kan worden.

3.2 Methoden en verantwoording

Om de deelvragen en uiteindelijk de centrale onderzoeksvraag te beantwoorden is ervoor gekozen om gebruik te maken van zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden, namelijk een gestructureerde vragenlijst (enquête) en semigestructureerde diepte-interviews. Dit is een zogenoemde 'mixed-methods approach'. Hier is voor gekozen, omdat de hoofdvraag enerzijds om een algemeen beeld van het aardrijkskundeonderwijs in Nederland en anderzijds om verdieping

hiervan in de vorm van achterliggende ideeën, houdingen, motivaties en meningen vraagt. De specifieke gekozen methoden zullen nu worden verantwoord.

Gestructureerde vragenlijst: de enquête

Om een algemeen beeld te krijgen van de wijze waarop controversiële onderwerpen in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs aan bod komen en wat docenten belangrijk vinden is het van belang om een groot aantal docenten te ondervragen. Een veelgebruikte manier hiervoor in sociaalwetenschappelijk onderzoek is de enquête (Boeije e.a., 2009). Dit is een gestandaardiseerde vragenlijst, met als doel om van alle ondervraagde docenten vergelijkbare informatie te verkrijgen. In de vragenlijst zijn de vragen en antwoordmogelijkheden daarom identiek (Boeije e.a., 2009). Dit is tevens een methode die ook in onderzoek naar controversiële onderwerpen in het onderwijs is gebruikt. Byford, Lennon en Russell (2009) gebruikten de enquête om te onderzoeken welke specifieke aspecten van controversiële onderwerpen docenten belangrijk vinden bij het lesgeven over controversiële onderwerpen en of docenten lesgeven over controversiële onderwerpen belangrijk vinden. Hiertoe hebben zij docenten dertien stellingen omtrent controversiële onderwerpen voorgelegd. Deze stellingen hebben zij gegroepeerd en als een Likert-schaal gebruikt. Voorbeelden van dergelijke stellingen zijn "alleen door alle perspectieven op een vraagstuk te onderzoeken, kan een individu een afgewogen en rationeel standpunt innemen", "soms is het beter om de controverse in een vraagstuk te negeren en je te beperken tot de feiten" en "door controversiële onderwerpen in de les te behandelen raken leerlingen alleen maar in de war".

In dit onderzoek wordt een soortgelijke methode worden gebruikt. In dit onderzoek krijgen docenten namelijk een gestructureerde vragenlijst met daarop gerichte vragen en stellingen omtrent controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs. De stellingen zijn gebaseerd op de bevindingen in de literatuurstudie en methoden die zijn gebruikt in de bestaande wetenschappelijke publicaties (als Byford, Lennon en Russel, 2009). Naar voorbeeld van Byford, Lennon en Russell wordt ook hier gebruik gemaakt van een Likert-schaal. Dit is een manier van meten waarbij complexe begrippen, zogenaamde constructen, in meerdere dimensies geoperationaliseerd worden. Dit wordt gedaan in de vorm van zogenaamde likertitems. Dit zijn stellingen waar meestal een 5 punts-schaal voor wordt gebruikt, bijvoorbeeld van helemaal oneens, oneens, neutraal, eens tot helemaal eens. Uit de combinatie van de verschillende scores komt uiteindelijk één likertscore waarmee een construct kan worden gemeten (De Vocht, 2014). De gebruikte enquête is te vinden in de bijlagen.

Interviews docenten

De vraagstelling van dit onderzoek vraagt enerzijds om patronen omtrent controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs, maar vraagt anderzijds ook om een verklaring en motivatie hiervoor alsook hoe het verbeterd kan worden. Hiervoor is een kwalitatieve benadering nodig. Deze benadering is namelijk zeer geschikt voor situaties waarin men de betekeniswereld achter interacties, processen, gedragingen, gevoelens en ervaringen wil exploreren (Boeije e.a., 2012). In dit onderzoek is er daarom voor gekozen om bij zes aardrijkskundedocenten een diepte-interview af te nemen.

De diepte-interviews met docenten zijn semigestructureerd van aard. Met elke docent wordt een vast aantal onderwerpen besproken waarvoor vragen worden geformuleerd. Deze worden vastgelegd in een zogeheten topiclijst. Daarnaast is er ruimte voor flexibiliteit in het gesprek, doordat niet het

gehele interview vastligt. In het interview kan bij bepaalde onderwerpen worden doorgevraagd en is ruimte voor eventuele onvoorziene inbreng van de docent. Immers, het open en flexibele karakter biedt de mogelijkheid voor participanten om onderwerpen in te brengen waar de onderzoeker van tevoren niet aan heeft gedacht (Boeije e.a., 2012). Dit is voor dit onderzoek van groot belang gezien er omtrent dit onderwerp nog niet eerder onderzoek is gedaan naar de Nederlandse context en de uitkomsten van het onderzoek nog verschillende kanten op kunnen gaan.

In de diepte-interviews ligt de focus dus, naast het wat en hoe van controversiële onderwerpen, vooral op het waarom. In de diepte-interviews wordt andere gevraagd aan welke controversiële onderwerpen docenten aandacht besteden en waarom ze juist voor deze onderwerpen kiezen. Hierbij is aandacht voor de achterliggende visie op (aardrijkskunde)onderwijs, burgerschap en vaardigheden van de docent. Ook wordt er in de interviews gevraagd welke manier docenten gebruiken om de onderwerpen te behandelen en waarom en vanuit welke visie zij dit doen. Tevens biedt het interview ruimte om te bespreken tegen welke problemen docenten aanlopen en waar zij behoefte aan hebben. Hierbij is ook aandacht voor de modules van de Geo Future Schools. De topiclijst is te vinden in de bijlagen (bijlage B).

3.3 operationalisering

In het voorgaande zijn de vraagstelling en de algemeen gebruikte methoden verantwoord. Nu zal per deelvraag worden uitgewerkt hoe deze vraag concreet met behulp van de methoden beantwoord wordt.

- 1. Aan welke controversiële onderwerpen besteden aardrijkskundedocenten aandacht in hun lessen en waarom?*

Om deze deelvraag te beantwoorden zijn de docenten bevraagd door middel van een enquête (bijlage A). Hierin is gevraagd bij welke onderwerpen docenten expliciet aandacht besteden aan het controversiële karakter van het onderwerp (vraag 8). Docenten konden hierbij verschillende vooraf gegeven opties aankruisen. Daarnaast was er de mogelijkheid om onderwerpen op te schrijven die in de gegeven opties niet zijn genoemd (vraag 9). Tevens zijn in de enquête vijf stellingen voorgelegd waaruit moet blijken hoe docenten tegen het behandelen van controversiële onderwerpen aankijken. Dit zijn stelling 10.1 tot en met 10.5. Dit zijn stellingen als 'als onderwerpen in de klas en gemeenschap waarin ik lesgeef gevoelig liggen, vermijd ik deze liever' (10.1) en 'gezien het aantal onderwerpen dat ik moet behandelen, heb ik geen tijd om stil te staan bij de controversie omtrent een onderwerp' (10.4) en 'door aandacht te besteden aan de controversie rondom een onderwerp kan ik verdieping aanbrengen in mijn lessen.(10.5)' Uit deze stellingen moet een Likertscore naar voren komen waaruit blijkt of docenten positief dan wel negatief tegen het behandelen van controversiële onderwerpen aankijken. Deze stellingen geven namelijk aan of docenten in problemen (zoals te weinig tijd of gevoeligheid van onderwerpen) denken of juist in kansen (zoals verdieping en actualiteit). Daarnaast zijn er vier stellingen over leerlingen voorgelegd. Dit zijn stellingen 10.6 tot en met 10.9. Het gaat hier om stellingen als 'het behandelen van controversiële onderwerpen bij aardrijkskunde leert leerlingen sociale vaardigheden zoals het leren luisteren naar elkaar (10.6)' en 'leerlingen zijn geïnteresseerd in onderwerpen en vraagstukken die actueel en controversieel zijn' (10.8). Hieruit moet blijken hoe docenten denken dat leerlingen het behandelen van controversiële onderwerpen ervaren en wat ze ervan leren.

In de diepte-interviews met zes docenten zijn vragen gesteld over de redenen waarom zij bepaalde onderwerpen als controversieel benoemen en waarom zij aan deze onderwerpen aandacht besteden in hun lessen. Tevens zijn vragen gesteld omtrent burgerschapsvorming in het aardrijkskundeonderwijs. Hieruit moet duidelijk worden welke visie zij hierop hebben en welke rol voor controversiële onderwerpen zij hierin zien.

2. *Op welke wijze (didactiek) besteden aardrijkskundeleraars aandacht aan controversiële onderwerpen en waarom zo?*

Om deze deelvraag te beantwoorden zijn de docenten bevestigd middels een enquête. Hierin zijn vier stellingen voorgelegd waaruit moet blijken wat voor benadering docenten hanteren bij het behandelen van controversiële onderwerpen in de klas (stelling 11.1 tot en met 11.8). Het gaat hier om stellingen waarin een voorkeur zit verwerkt voor onderzoekend leren, discussiëren, feiten presenteren en input van leerlingen. Voorbeelden zijn 'klassikale discussie om controversiële onderwerpen te behandelen is een goede methode (stelling 11.2)' en 'het is belangrijk dat leerlingen zelf onderzoek doen naar meningen, standpunten en waarden in een vraagstuk (stelling 11.4)'. Ook is een vraag gesteld waarin docenten konden aankruisen welke werkvorm zij concreet hanteren (vraag 12). Hierbij zijn opties voorgelegd, maar is ook ruimte voor eigen input van de docent. Daarnaast moesten de docenten een werkvorm die aankruisen die zij het meest voor dit doel inzetten (vraag 13).

Om inzicht te krijgen in de wijze waarop docenten controversiële onderwerpen behandelen is het ook van belang te weten welke houding zij hierbij aannemen. Hiertoe zijn de docenten vier stellingen voorgelegd waarin de door Cotton (2008) genoemde houdingen verwerkt zitten (stelling 11.5 tot en met 11.8). Uit deze stellingen moet blijken welke houding docenten aannemen bij het behandelen van controversiële onderwerpen. Een voorbeeld van zo'n stellingen is 'als ik een vraagstuk behandel streef ik ernaar om alle standpunten over het vraagstuk mee te nemen, ook als deze bijvoorbeeld racistisch of seksistisch zijn' (11.5). Deze stelling geeft aan in hoeverre een docent balans nastreeft. Een stelling 'als ik controversiële onderwerpen in de les behandel geef ik altijd expliciet mijn mening' (11.8), zegt iets over de mate van betrokkenheid van de docent.

In de diepte-interviews met zes docenten zijn vragen gesteld over de motieven achter de werkvormen. Zo is gevraagd vanuit welke visie zij bepaalde werkvormen gebruiken en wat zij met bepaalde werkvormen willen bereiken. Ook is gevraagd welke houding (Cotton, 2008) zij nastreven, waarom zij deze houding nastreven en hoe dit in de praktijk uitpakt.

3. *Wat kan er volgens docenten verbeterd worden aan de manier waarop controversiële onderwerpen worden behandeld in het aardrijkskundeonderwijs en waar hebben zij behoefte aan?*

Om deze deelvraag te beantwoorden zijn de docenten worden bevestigd middels een enquête. Hierin zijn vijf stellingen voorgelegd waaruit moet blijken hoe docenten het behandelen van controversiële onderwerpen ervaren. Hierbij is aandacht voor onder andere het krijgen van steun, scholing, vaardigheden en zelfverzekerdheid (zoals genoemd in de literatuur). Het gaat om stelling 14.1 tot en met 14.5. Voorbeelden van stellingen zijn 'ik voel me zelfverzekerd genoeg om controversiële onderwerpen in de klas te behandelen' (14.1), 'ik heb voldoende pedagogische vaardigheden om een les over controversieel vraagstuk in goede banen te leiden' (14.5) en 'ik voel me gesteund vanuit de sectie en schoolleiding om controversiële vraagstukken te behandelen' (14.3). Ook is de docenten in de vorm van een stellingen gevraagd of de docenten denken dat het behandelen van controversiële onderwerpen beter kan (stelling 6).

Gezien het verkennende karakter van het onderwerp is het moeilijk om van tevoren een lijst op te stellen met de behoeftes en verbeterpunten volgens docenten. Hiertoe leent de enquête zich als voorgestructureerde methode minder goed dan een interview met een open karakter. In de enquête zijn hierom slechts twee stellingen voorgelegd. Eén over een behoefte aan scholing (stelling 14.7) en één over de wijze waarop controversiële onderwerpen in schoolboeken naar voren komen (stelling 14.8). In de diepte-interviews met een selectie docenten is concreet worden doorgevraagd naar wat docenten beter zouden willen zien bij het behandelen van controversiële onderwerpen en waar zij tegenaanlopen. Ook is gevraagd worden waar zij behoefte aan hebben en waarom.

4. *Wat kan er volgens docenten in Geo Future School modules worden verbeterd aan de manier waarop controversiële onderwerpen worden behandeld?*

Om deze deelvraag te beantwoorden zijn de docenten worden bevroegd middels een enquête. Hierin zijn zes stellingen voorgelegd over controversiële onderwerpen in Geo Future School modules. Uit de stellingen moet blijken in hoeverre zij het ermee eens zijn dat de controversie rondom de vraagstukken die in de modules worden behandeld expliciet moet worden benoemd en behandeld (stelling 15.1 en 15.2). Daarnaast moet blijken in hoeverre zij tevreden zijn over de manier waarop controversiële onderwerpen worden behandeld in de modules. Hiertoe zijn vier stellingen gebruikt (stelling 15.3 tot en met 15.6). In deze stellingen is onder andere gevraagd naar de mate van aandacht voor controversie, in hoeverre leerlingen worden aangespoord om kritisch over hun eigen standpunten en het vraagstuk na te denken en in hoeverre leerlingen gestimuleerd worden om gezamenlijk tot een oplossing voor het vraagstuk te komen. Tevens is de docenten gevraagd welke controversiële onderwerpen zij graag in een Geo Future School module zien (vraag 16) en of zij ideeën hebben om controversiële onderwerpen in de modules beter tot hun recht te laten komen (vraag 17).

In de diepte-interviews met een selectie docenten is concreet gevraagd waarom een controversieel onderwerp wel of niet centraal moet staan in een Geo Future School module. Daarnaast is nagegaan of in een module de controversie juist moet verdwijnen of dat hier juist op val moeten worden toegespitst. Ook is gevraagd in hoeverre docenten tevreden zijn en waarin zij verbeteringen zouden zien alsook de redenen hierachter. Ten slotte zal is gevraagd naar de onderwerpen die zij belangrijk vinden om te behandelen in een module. Hierin is doorgevraagd of de docent zich allicht door het controversiële karakter van een vraagstuk laat beperken in het schrijven van modules.

3.4 Dataselectie en verloop dataverzameling.

Voor dit onderzoek zijn docenten aardrijkskunde nodig die bereid zijn om mee te werken, door middel van het invullen van een enquête en/of het meewerken aan een interview. Om een beeld te krijgen van het aardrijkskundeonderwijs in Nederland zijn zoveel mogelijk docenten aardrijkskunde gevraagd mee te werken aan het onderzoek. In eerste instantie was het de bedoeling om het onderzoek primair te richten op Geo Future School docenten, omdat zij zowel reguliere aardrijkskundelessen geven als Geo Future School lessen. Daarnaast zijn dit allemaal bevoegde docenten en zijn de Geo Future Schools verspreid over een relatief groot deel van Nederland (zie figuur 3.1). Het gaat hier tevens om verschillende soorten voortgezet onderwijs. Hiertoe zijn in eerste instantie de docenten van alle 24 Geo Future Schools aangeschreven om mee te werken aan het kwantitatieve deel van het onderzoek. Op dinsdag 6 juni 2017 is er een mail verstuurd vanuit Geo Future Schools naar de contactpersonen op alle 24 scholen die hierbij zijn aangesloten. In deze mail is het verzoek gedaan om mee te werken aan het onderzoek door het invullen van een digitale enquête die via een link in de mail te bereiken was. De enquête kon ingevuld tot uiterlijk 19 juni 2017. Ook werd in de mail een aankondiging gedaan voor een verzoek tot een diepte-interview. Na één week was er een respons van ongeveer 10 docenten in de enquête. Als reactie hierop is een herinneringsmail gestuurd waarin de docenten opnieuw werd verzocht om de enquête in te vullen. Uiteindelijk hebben 11 Geo Future School docenten de enquête ingevuld.

Figuur 3.1: Ruimtelijke spreiding van Geo Future Schools in Nederland, bron: Geo Future Schools, 2017



Deze respons was te laag om enigszins uitspraken te kunnen doen over het aardrijkskundeonderwijs in Nederland. Om de respons te vergroten en daardoor meer input van docenten te krijgen zijn daarnaast ook aardrijkskundedocenten die niet op een Geo Future School werken gevraagd om mee te werken aan het onderzoek. Zij kregen in de enquête geen vragen over Geo Future Schools voorgelegd. Deze docenten worden in deze thesis 'reguliere' docenten genoemd. Deze docenten zijn geworven via de zogenoemde sneeuwbalmethode. Dit houdt in dat de onderzoeker in het eigen netwerk op zoek gaat naar respondenten. Zo kan het zijn dat de onderzoeker zelf docenten kent die aan de eisen voor deelname voldoen, maar het kan ook zijn dat eerstegraads kennissen en collega's ook weer contacten hebben die aan de voorwaarden voldoen. Via deze contacten worden dan vervolgens weer potentiële respondenten benaderd. Alle respondenten zijn na controle of zij aan de voorwaarden voldoen persoonlijk benaderd door de onderzoeker met een e-mail of een persoonlijk Facebookbericht met daarin een link naar de digitale enquête. De sneeuwbalmethode bleek succesvol en heeft in één week tijd 28 respondenten opgeleverd. Hiermee komt de totale respons op 39 docenten. In het resultatenhoofdstuk zal worden ingegaan op de kenmerken van de responsgroep.

Naast de enquêtes zijn er ook interviews afgenomen. De interviews zijn face-to-face of telefonisch afgenomen en hebben voor het grootste deel plaatsgevonden na het afnemen van de enquête. Enerzijds omdat docenten het dusdanig druk hadden dat zij pas op een later moment in het proces tijd vrij konden maken voor een interview, anderzijds konden de resultaten van de enquête op deze wijze worden gebruikt om sturing te geven aan het interview. Op deze manier konden achterliggende redenen en motieven voor patronen worden ontdekt. Uiteindelijk zijn er zes interviews afgenomen: drie met Geo Future School docenten en drie met reguliere aardrijkskundedocenten die niet op een Geo Future School werken. Van de geïnterviewde docenten waren er twee vrouwen en vier mannen. Drie docenten waren eerstegraads en drie docenten waren tweedegraads bevoegd. Op deze manier is geprobeerd om een evenwichtig beeld te creëren. De uitkomsten van de interviews zijn in dit onderzoek anoniem verwerkt, maar om enig inzicht te geven in de kenmerken van deze respondenten zijn deze in de onderstaande tabel verwerkt:

Tabel 3.2 Kenmerken interviewrespondenten

Respondent	Geslacht	Bevoegdheid	Leservaring	GFS docent
1.	Man	1 ^e graads AK	10-20 jaar	Ja
2.	Vrouw	1 ^e graads AK	0-5 jaar	Ja
3.	Man	1 ^e graads AK	10-20 jaar	Nee
4.	Man	2 ^e graads AK	10-20 jaar	Ja
5.	Man	2 ^e graads AK	10-20 jaar	Nee
6.	Vrouw	2 ^e graads AK	0-5 jaar	Nee

3.5 Data-analyse

De data uit de vragenlijst is na afname in het statistische programma SPSS verwerkt. Met dit programma zijn vervolgens berekeningen gedaan en zijn de gegevens en patronen in beeld gebracht. Hierbij is vooral gebruik gemaakt van beschrijvende statistiek in de vorm van tabellen en figuren om zo feiten en patronen te herkennen. In de enquête is naast de, bij de deelvragen genoemde vragen en stellingen, ook gevraagd naar de algemene gegevens van de docent. Zo is er gevraagd naar het aantal jaren leservaring (vraag 1), de bevoegdheid en eventuele universitaire achtergrond van de docent (vraag 2 en 3), de niveaus een leerjaren waaraan de docent lesgeeft (vraag 4 en 5) en de locatie waar de docent lesgeeft gevraagd. Hierin is gevraagd naar de provincie waar de docent lesgeeft (vraag 6) en of de docent lesgeeft in een dorp, een middelgrote stad of een grote (G-4) stad (vraag 7). Met deze gegevens is in de data-analyse gekeken wat de kenmerken zijn van de responsgroep.

De interviews zijn na afname gecodeerd aan de hand van een codeerschema (zie bijlage C). Het voornaamste doel van de enquête is om verdieping van de resultaten mogelijk te maken. In de interviews is de focus dan ook vooral gelegd op achterliggende redenen en motieven voor het behandelen van bepaalde onderwerpen, het kiezen van een werkvorm, het aannemen van een houding en de verbeterpunten. In het codeerschema zijn per deelvraag codes aangemaakt voor achterliggende redenen en motieven. Aan de hand van dit codeerschema heeft vervolgens de interpretatie plaatsgevonden. De hieruit voortgekomen citaten zijn vervolgens in het resultatenhoofdstuk verwerkt om een verdieping en interpretatie te kunnen geven van de gevonden patronen.

4. Resultaten

Nu de theoretische inkadering en de methode zijn beschreven, kan in dit hoofdstuk worden ingegaan op de resultaten van het onderzoek. Eerst zullen de kenmerken van de responsgroep worden beschreven. Vervolgens zal er worden ingegaan op de eerste deelvraag, waarbij er wordt beschreven aan welke controversiële onderwerpen docenten aandacht besteden in hun lessen en waarom. Hierbij is, om de waaromvraag te ondersteunen, ook aandacht voor de visie van docenten op het behandelen van controversiële onderwerpen. Daarna zal er worden ingegaan op welke wijze zij dit doen alsmede de reden hiervoor (deelvraag 2). Dan zal er aandacht worden geschonken aan de verbeterpunten en behoeften van docenten (deelvraag 3). Ten slotte zal aandacht worden besteed aan wat er volgens docenten in Geo Future School modules kan worden verbeterd aan de manier waarop controversiële onderwerpen worden behandeld (deelvraag 4).

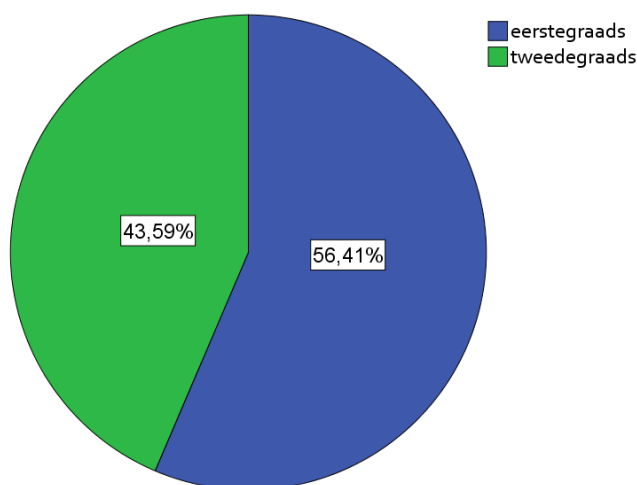
4.1 Kenmerken van de steekproef

In totaal is de enquête door 39 docenten ingevuld. Het gaat hier om docenten aardrijkskunde die in het schooljaar 2016-2017 werkzaam zijn op een middelbare school in Nederland. In het onderzoek zijn twee groepen onderscheiden, namelijk aardrijkskundedocenten die aangesloten zijn bij Geo Future Schools en (reguliere) aardrijkskundedocenten die niet zijn aangesloten bij Geo Future Schools. Uit tabel 4.1 valt op te maken dat het respectievelijk om 11 (28,2%) en 28 (71,8%) gaat. Alle docenten beschikken over een lesbevoegdheid. Van het totale aantal docenten heeft 56,4% een eerstegraads bevoegdheid en heeft 43,6% een tweedegraads bevoegdheid aardrijkskunde (figuur 4.2).

Tabel 4.1 Verhouding Geo Future School docenten en reguliere aardrijkskundedocenten

	Frequentie	percentage
Geo Future School docenten	11	28,2%
Reguliere aardrijkskundedocenten	28	71,8%
Totaal	39	100,0%

Figuur 4.2: Bevoegdheid responsgroep



Tabel 4.3 A: Universitaire achtergrond van docenten

	Frequentie	Percentage
Universitaire achtergrond	23	59,0%
Geen universitaire achtergrond	16	41,0%
Totaal	39	100,0%

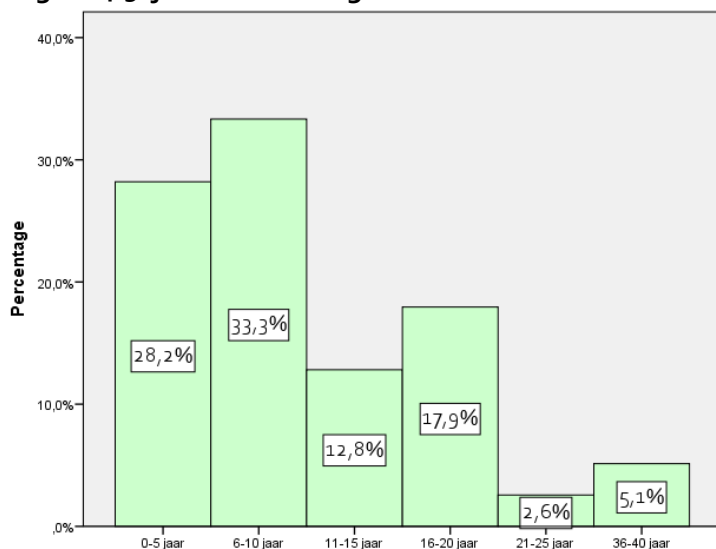
Tabel 4.3B: Universitaire discipline

	Frequentie	Percentage
Sociale geografie (en planologie)	17	73,9%
Fysische geografie (aardwetenschappen)	5	21,7%
Anders	1	4,4%
Totaal	23	100,0%

Van de 39 docenten hebben er 23 een universitaire achtergrond (zie tabel 4.3A). Van al deze docenten hebben met 73,9% de meeste docenten een achtergrond in de sociale geografie (en planologie), op afstand gevolgd door de fysische geografie met 21,7% (tabel 4.3B). Slechts één docent had een andere achtergrond. Gemiddeld hebben de docenten 11,3 jaar leservaring met een minimum van 1 jaar en een maximum van 40 jaar. De standaarddeviatie van de gemiddelde leservaring is 8,9 jaar, dit houdt in dat het grootste deel van de docenten tussen de 2,4 en 20,2 jaar leservaring heeft. In figuur 4.5 is te zien dat het grootste deel van de docenten tussen de 0 en 10 jaar leservaring heeft. De docenten geven voornamelijk les aan havo, vwo (gymnasium en atheneum) en vmbo-tl. In de vragenlijst gaf 30,8% van de docenten aan les te geven aan gymnasium, 66,7% aan atheneum, 84,6% aan havo en 43,5% aan vmbo-tl (tabel 4.4).

Tabel 4.4: niveaus waaraan docenten lesgeven

	Frequentie	Percentage
Gymnasium	12	30,8%
Atheneum	26	66,7%
Havo	33	84,6%
Vmbo- tl	17	43,5%
Anders	3	7,7%

Figuur 4.5: jaren leservaring van de docenten

In de steekproef zijn zowel boven- als onderbouw ruim vertegenwoordigd. Docenten hebben namelijk aangegeven in welke leerjaren zij les geven. Gezien het feit dat de respons bestaat uit een mix van eerste- en tweedegraads docenten, zijn de leerjaren 1 tot en met 4 het meest vertegenwoordigd (tabel 4.6).

Tabel 4.6: leerjaren waaraan docenten lesgeven

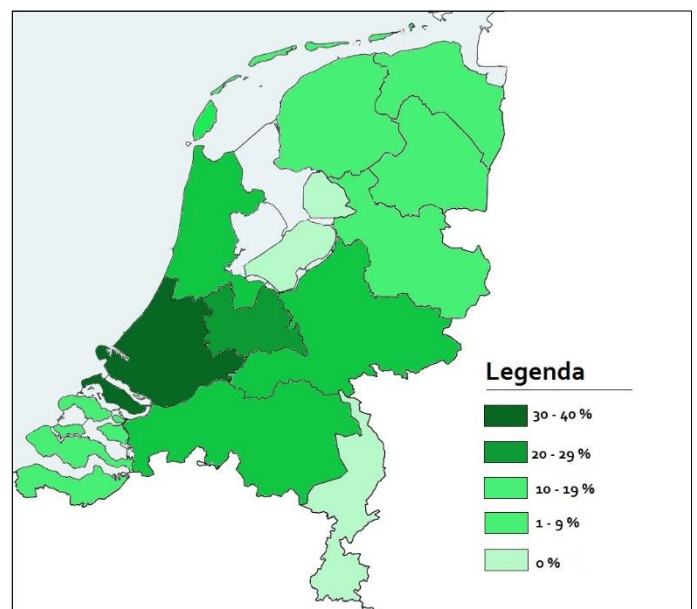
Onderbouw	Frequentie	Percentage	Bovenbouw	Frequentie	Percentage
Leerjaar 1 (t/h/v)	25	64,1%	Leerjaar 4 (t/h/v)	22	56,4%
Leerjaar 2 (t/h/v)	24	61,5%	Leerjaar 5 (h/v)	19	48,7%
Leerjaar 3 (t/h/v)	30	76,9%	Leerjaar 6 (v)	8	20,5%

Gezien het onderzoek zich richt op het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs, is het van belang dat docenten die aan het onderzoek meewerken, verspreid zijn over het land. Om spreiding te waarborgen is gevraagd naar de provincie waarin docenten lesgeven. De resultaten hiervan zijn in onderstaande kaart en tabel weergegeven (figuur 4.8), (tabel 4.7). Wat opvalt is dat nagenoeg alle provincies vertegenwoordigd zijn. Uitzonderingen zijn Flevoland en Limburg. Enerzijds kan het ermee te maken hebben dat in deze provincies zich op het moment van het onderzoek geen Geo Future Schools bevinden, anderzijds kan het zijn dat mede door de sneeuwbalmethode geen contact is gelegd met docenten in deze provincies. Logischerwijs komen de meeste respondenten uit Zuid-Holland, Utrecht, Noord-Brabant en Noord-Holland. Het is niet vreemd dat naarmate de afstand tot de onderzoeker afneemt, het aantal respondenten ook afneemt.

Tabel 4.7: Provincies waarin docenten lesgeven.

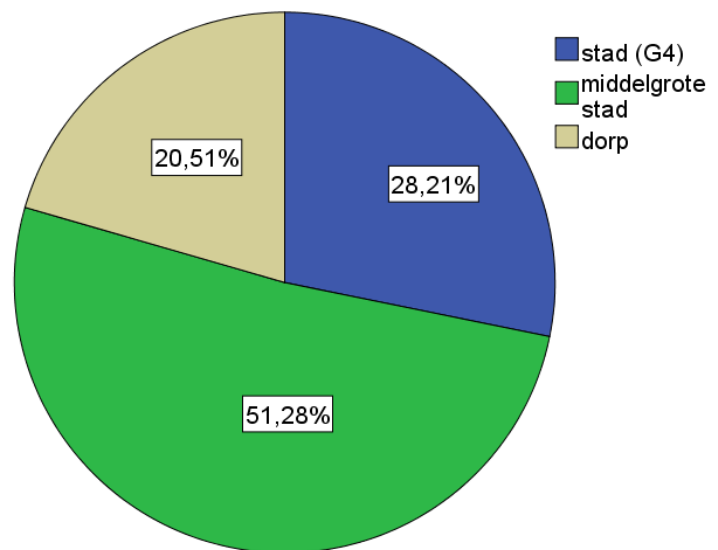
provincie	Frequentie	Percentage
Drenthe	1	2,6%
Friesland	1	2,6%
Flevoland	0	0,0%
Gelderland	3	12,8%
Groningen	1	2,6%
Limburg	0	0,0%
Noord-Brabant	5	10,3%
Noord-Holland	5	12,8%
Overijssel	1	2,6%
Utrecht	8	20,5%
Zeeland	1	2,6%
Zuid-Holland	14	35,9%
Totaal	39	100,0%

Figuur 4.8: provincies respondenten



Als er ten slotte wordt gekeken naar de verhouding stad en platteland, valt op dat de meeste docenten lesgeven in een middelgrote stad (51,3%). De andere helft van de respondenten verdelen zich over de vier grote steden (28,2%) en dorpen (20,5%) (zie figuur 4.7). Deze verdeling is niet vreemd. Niet elk dorp heeft immers een middelbare school, waardoor leerlingen uit deze dorpen vaak zijn aangewezen op scholen in nabijgelegen grotere plaatsen (zoals middelgrote steden). Daarnaast vallen er slechts 4 steden onder de noemer stad (G4), namelijk Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht. Tegelijkertijd bevinden zich hier gemiddeld veel scholen, waardoor het niet vreemd is dat ongeveer $\frac{1}{4}$ van de respondenten lesgeeft in een grote stad.

Figuur 4.9: verdeling stad en dorp



Al met al levert de respons bij kwalitatieve benadering een divers beeld op van het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs. Er is geen waarneembare oververtegenwoordiging van specifieke kenmerken, waardoor kan worden gesteld dat dit een compleet beeld oplevert van het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs. De representativiteit van de steekproef kan echter niet statistisch ondersteund worden, vanwege een gebrek aan de hiervoor benodigde gegevens.

4.2 Controversiële onderwerpen waar docenten aandacht aan besteden

Nu de kenmerken van de steekproef in beeld zijn gebracht kan er inhoudelijk worden ingegaan op de resultaten betreffende de eerste deelvraag: "Aan welke controversiële onderwerpen besteden aardrijkskundedocenten aandacht in hun lessen en waarom?" Hiervoor zal nu eerst met behulp van de enquêteresultaten en resultaten uit de interviews worden gekeken hoe docenten tegenover het behandelen van controversiële onderwerpen aankijken. Vervolgens zal er worden gekeken welke controversiële onderwerpen in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs aan bod komen. Daarnaast is er aandacht voor de redenen die hiervoor zijn genoemd in de interviews.

De visie van docenten op het behandelen van controversiële onderwerpen

Om een beeld te krijgen van wat docenten denken dat controversiële onderwerpen zijn is in de interviews aan docenten gevraagd om een omschrijving te geven van controversiële onderwerpen. In de definities kwam naar voren dat de meeste docenten vooral noemen dat de meningen, visies en standpunten omtrent een dergelijk onderwerp uiteen kunnen lopen.

"Onderwerpen waar de meningen over verdeeld zijn in de brede zins des woord, dus dat zijn onderwerpen waar docenten verschillende meningen over kunnen hebben, maar waar je dus ook binnen de klas leerlingen kunt hebben die er dus echt anders over denken." –3

Naast dit basiskenmerk noemen docenten, hoewel soms impliciet, de spanning rondom deze onderwerpen. Hierbij wordt gerefereerd aan emotie, onbegrip en soms ook de link met actuele gebeurtenissen. Eén van de geïnterviewde docenten benadrukte tevens het belang van de sociale

context waarin controversiële onderwerpen worden behandeld. In de ene gemeenschap zijn bepaalde onderwerpen makkelijker bespreekbaar dan in andere gemeenschappen. Dit sluit aan bij de eerste enquêtevraag.

Om de houding van de docent ten opzichte van het behandelen van controversiële onderwerpen te achterhalen zijn de docenten een aantal stellingen voorgelegd. Op deze stellingen konden docenten reageren door te kiezen uit één van de vijf opties die lopen van helemaal oneens tot helemaal eens. Eén van de eerste stellingen die docenten voorgelegd kregen is "als onderwerpen in de klas en de gemeenschap waarin ik lesgeef gevoelig liggen, vermijd ik deze liever." Wat opvalt is dat géén van de docenten heeft geantwoord met helemaal eens of eens. Een ruime meerderheid 56,4% geeft zelfs aan het helemaal oneens te zijn met deze stelling (figuur 4.9). Dit betekent dat aardrijkskundedocenten naar eigen zeggen controversiële onderwerpen niet vermijden. Toch kan hieruit niet de conclusie worden getrokken dat geen enkele docent controversiële onderwerpen vermijdt. Immers, 15,4% van de docenten heeft aangegeven dat zij het niet eens maar ook niet oneens zijn met de stelling. Deze docenten lijken wat voorzichtiger. In de ruimte voor opmerkingen naar aanleiding van de enquête gaf één docent bij bepaalde onderwerpen toch behoedzaam te zijn:

"Ik ben het meest behoedzaam met migratievraagstukken, samenleven met andere culturen en sociaaleconomische ongelijkheid in steden in verband met de verschillende culturen in mijn klassen."

Daarnaast betekent het niet dat docenten alle aspecten of de controversie rondom het onderwerp behandelen. Wat onder meer uit de interviews naar voren kwam is dat sommige docenten het controversiële karakter bij deze onderwerpen uit de weg gaan en zich beperken tot feiten. Zo kunnen docenten er bijvoorbeeld voor kiezen om bij bepaalde onderwerpen de discussie rondom dit onderwerp uit de weg te gaan. Eén docent gaf in de interviews al aan dat het discussiëren over migratie voor haar lastig is, omdat leerlingen hier soms relatief 'heftige meningen' over hebben. Andere onderwerpen, zoals klimaatverandering, zouden zich hier volgens haar beter voor lenen. Een andere docent benadrukte, zoals eerder genoemd de sociale context waarin het onderwerp wordt behandeld.

"Je kunt ze niet overal op dezelfde manier behandelen. Dus bijvoorbeeld de hele controversie rondom ouderdom ga ik uit de weg in de onderbouw, in de bovenbouw zou ik er wel over willen discussiëren, maar in de onderbouw ga ik het uit de weg door gewoon aan te geven (...) we gaan het hebben over hele oude gesteentelagen met jaartallen die verder reiken dan in de Bijbel staat en wij behandelen nu de wetenschappelijke aardrijkskundige benadering, mogelijkheid dat jij van denkt van dat kan niet (...). De toets gaat over onze benadering, daar kun je het mee eens zijn of niet mee eens zijn en denken aan het einde van de toets van wat een onzin, maar zo behandelen we het. En zo gaan we dat dus uit de weg." –5

In de literatuur is de actualiteit genoemd als een belangrijk aspect van controversiële onderwerpen alsook het bestaan van meerdere perspectieven. Daarom is de docenten voorgelegd of zij de actualiteit graag in hun lessen verwerken. Ook bij deze stelling is het overgrote deel het eens of helemaal eens (figuur 4.10). Geen enkele docent geeft aan geen aandacht te besteden aan de actualiteit in zijn of haar lessen. Uit de interviews is gebleken dat docenten dit vooral doen, omdat zij dit enerzijds zelf interessant vinden maar vooral omdat deze onderwerpen bij leerlingen spelen. Zij

hebben hier vragen over en door deze onderwerpen te behandelen, kunnen docenten het vak naar eigen zeggen levend houden.

"Onderwerpen rondom IS, rondom aanslagen, rondom de vluchtelingenstroom, behandel ik omdat dat echt speelt in de actualiteit en omdat leerlingen er vragen over hebben en er veel mee bezig zijn"—2

Toch moet hier ook een kanttekening bij worden geplaatst. Zo gaf een docent aan dat het soms beter is om een gebeurtenis in de actualiteit niet direct in de aardrijkskundeles te bespreken, maar om hier even mee te wachten. Deze docent gaf hier twee redenen voor aan. Namelijk dat er in het begin nog veel onbeantwoorde vragen bij de docent zelf spelen om dit op een goede manier te kunnen behandelen. Anderzijds zijn de emoties hierover nog te vers en kunnen hoog oplopen.

Ook wat betreft het belang dat leerlingen begrijpen dat er meerdere perspectieven op een vraagstuk bestaan, antwoordden docenten instemmend. Een grote meerderheid van 75,6% van de docenten is het namelijk eens met de stelling "Het is belangrijk dat leerlingen begrijpen dat er meerdere perspectieven op een controversieel vraagstuk bestaan". Daarnaast is 14,6% het eens met deze stelling en geeft slechts één docent aan hier neutraal in te staan (figuur 4.11).

Ook is de docenten voorgelegd of zij door het besteden van aandacht aan de controverse rondom een onderwerp verdieping aan kunnen brengen in hun lessen. Bij deze stelling gaf het grootste deel van de docenten een instemmend antwoord. Namelijk 39,0% van de docenten gaf aan het eens te zijn en 34,1% van de docenten gaf aan het helemaal eens te zijn met deze stelling. Toch ziet niet iedere docent de controverse als een middel om verdieping aan te brengen. 17,1% gaf namelijk aan het niet eens en niet oneens te zijn en 2,4% gaf aan het oneens te zijn (figuur 4.13). Hiervoor kwam in de interviews een verklaring naar voren, namelijk dat dit ten koste zou gaan van de verdieping in andere aspecten van een onderwerp. Als er bijvoorbeeld rondom het onderwerp van klimaatverandering te lang bij controverse wordt stilgestaan, zou dit ten koste gaan van de (technische) verdieping in het onderwerp zelf. Juist deze technische verdieping ondersteunt het maatschappelijk debat.

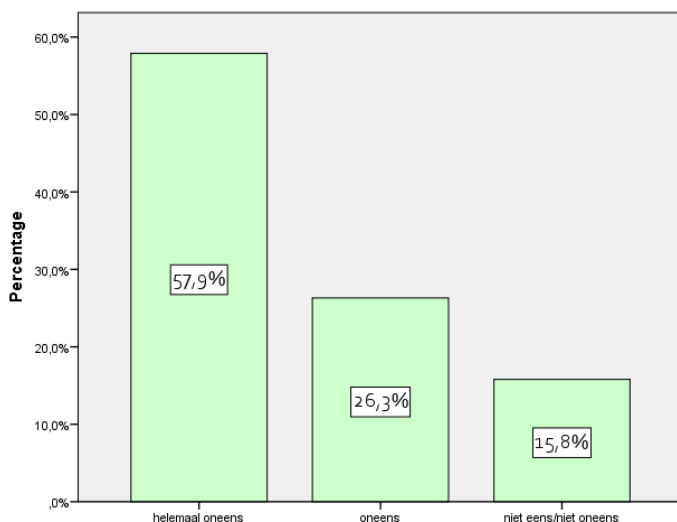
"Juist dat technische daar kun je het maatschappelijke mee ondersteunen dus ik denk dat je zeker bij klimaatverandering dat technische juist nodig hebt. Ik heb bijvoorbeeld in VWO 5 eerst technisch gedaan en daarna gingen we richting het maatschappijverhaal toe."—3

Een veel gehoorde beperking die docenten noemen als docenten wordt voorgelegd om iets in hun lessen te verwerken is het gebrek aan tijd. Docenten moeten het curriculum of de hoofdstukken en onderwerpen in het boek doorwerken en hebben hierdoor naar eigen zeggen geen tijd om een stap extra te zetten of om ergens langer bij stil te staan. Om te peilen hoe docenten hierin staan met betrekking tot controversiële onderwerpen is de docenten de volgende stelling voorgelegd: "Gezien het aantal onderwerpen dat ik moet behandelen, heb ik geen tijd om stil te staan bij de controverse omtrent een onderwerp." Op deze stelling (figuur 4.12) wordt in tegenstelling tot voorgaande stellingen iets wisselender, hoewel nog steeds overwegend positief, gereageerd: 22% van de docenten is het helemaal oneens met de stelling. Zij vinden dat ze genoeg tijd hebben om stil te staan bij de controverse rondom een onderwerp. Daarnaast is 39% het oneens met de stelling. Ook zij vinden dat ze er genoeg tijd voor hebben, maar zijn in hun beantwoording toch iets voorzichtiger.

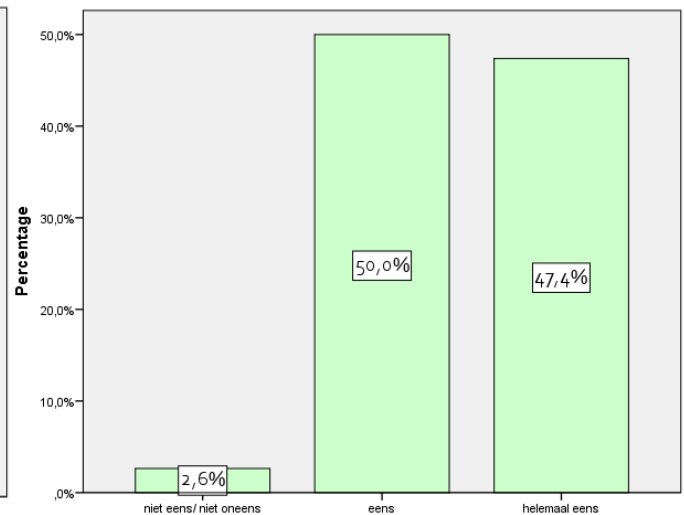
"Als er een belangrijke doorbraak is met het klimaatakkoord van Parijs, maar je staat er niet bij stil met de klas want je was nu bezig met het hoofdstukje over urbanisatie dus dit is wat we moeten doen... Dat helpt natuurlijk niet om het vak levend te houden en om het dichterbij je leerlingen te brengen. Dus je moet ook flexibiliteit hebben om af te wijken van het programma. Maar dat is niet iedereen gegeven."-1

Ten slotte geeft 22% aan het niet eens maar ook niet oneens te zijn met de stelling en 9,8% geeft aan inderdaad te weinig tijd te hebben; zij zijn het eens met de stelling. Hieruit blijkt dus dat de meeste docenten tijd hebben of tijd vrij maken om stil te staan bij de controversie rondom een onderwerp, maar dat tijd in een aantal gevallen wel degelijk een beperkende factor is.

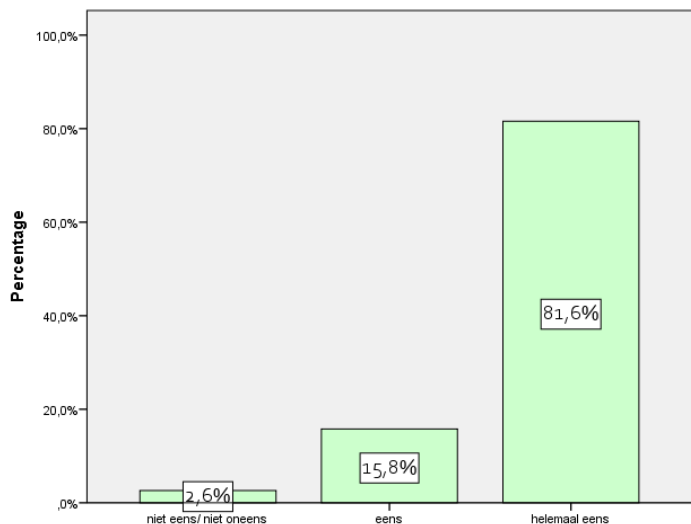
Figuur 4.9: Antwoorden op de stelling: "Als onderwerpen in de klas en de gemeenschap waarin ik lesgeef gevoelig liggen vermijd ik deze liever."



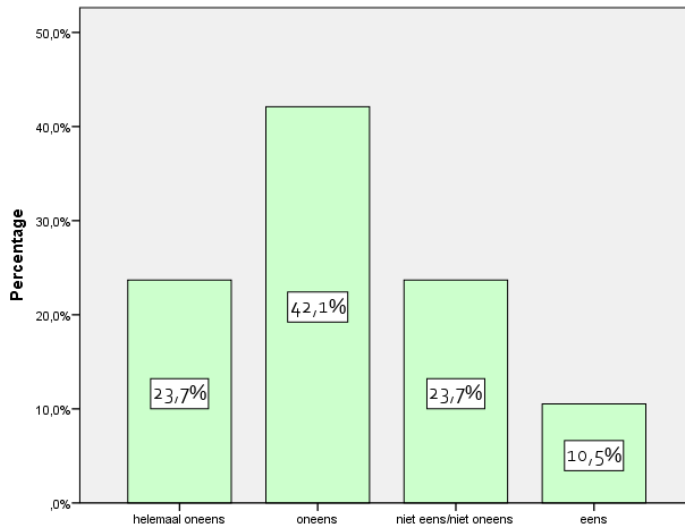
Figuur 4.10: Antwoorden op de stelling: "Als een controversieel vraagstuk in de actualiteit speelt, verwerk ik dit graag in mijn lessen."



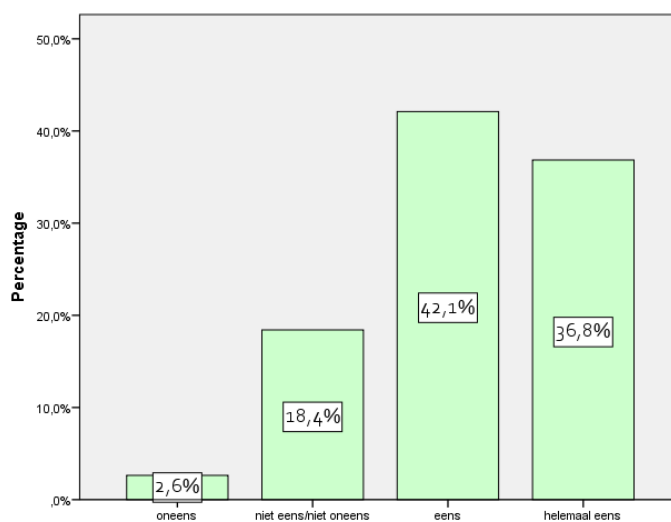
Figuur 4.11: Antwoorden op de stelling: "Het is belangrijk dat leerlingen begrijpen dat er meerdere perspectieven op een controversieel vraagstuk bestaan."



Figuur 4.12: Antwoorden op de stelling: "Gezien het aantal onderwerpen dat ik moet behandelen, heb ik geen tijd om stil te staan bij de controversie omtrent een onderwerp."



Figuur 4.13: Antwoorden op de stelling: "Door aandacht te besteden aan de controversie rondom een onderwerp, kan ik verdieping aanbrengen in mijn lessen."



Docenten over leerlingen

Naast deze stellingen zijn de docenten stellingen voorgelegd over leerlingen. Het doel van deze stellingen is om er achter te komen hoe docenten denken dat leerlingen tegen het behandelen van controversiële onderwerpen aan kijken en wat leerlingen ervan leren. Allereerst is docenten voorgelegd in hoeverre zij denken dat leerlingen er sociale vaardigheden mee op doen. Uit de antwoorden van de docenten bleek dat 44,7% het eens is en 36,8% het helemaal eens is met de stelling "het behandelen van controversiële onderwerpen bij aardrijkskunde leert leerlingen sociale vaardigheden zoals het leren luisteren naar elkaar." De overige docenten (18,4%) is het niet eens en niet oneens met de stelling. Ook is docenten voorgelegd in hoeverre leerlingen kritisch naar hun eigen standpunten en naar die van anderen leren kijken. Van alle docenten is 44,7% het eens is 36,8% het helemaal eens met de stelling: "Het behandelen van controversiële onderwerpen bij aardrijkskunde biedt een kans om leerlingen te leren om kritisch naar hun eigen standpunten en standpunten van anderen te kijken." De overige 18,4% van de docenten twijfelt hierover. De vaardigheden die in deze stellingen zijn aangehaald zijn burgerschapsvaardigheden die in de literatuur zijn genoemd. Uit deze twee stellingen blijkt dat docenten in het algemeen positief staan tegenover de waarde van het behandelen van controversiële onderwerpen in de burgerschapsontwikkeling van leerlingen. Dit beeld werd ook in de interviews bevestigd. De docenten refereerden ook in de interviews naar het naar elkaar luisteren, het vormen van een eigen mening het argumenteren en onderbouwen van deze mening. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het onderstaande citaat.

"Ik wil bijvoorbeeld dat leerlingen kritisch nadenken en hun eigen mening en ideeën zeg maar laten horen. Ik vind het in die zin wel belangrijk dat leerlingen hun mening kunnen geven over bepaalde thema's, maar ook een bepaalde kwestie vanuit andermans perspectief bekijken en deze leren respecteren. Hoe verschillend mensen over de hele wereld ook zijn is het natuurlijk belangrijk om aan te geven dat iedereen gelijk is en andermans waarden en leefwijzen moet respecteren"—6

Wat ook door docenten werd genoemd is de connectie met het vak. Door controversiële onderwerpen bij aardrijkskunde te behandelen, leren leerlingen wat er in de wereld speelt en vormen ze een wereldbeeld. Ze leren kritisch na te denken over vak gerelateerde onderwerpen en vraagstukken en wat zulke vraagstukken op de wereld voor gevolgen (kunnen) hebben alsook de rol die zij daar in spelen. Daarnaast denken docenten in het algemeen dat leerlingen geïnteresseerd zijn in controversiële onderwerpen. De meeste docenten waren het namelijk eens (44,7%) of helemaal eens (28,2%) met de stelling "leerlingen zijn geïnteresseerd in onderwerpen en vraagstukken die actueel en controversieel zijn." De reden hiervoor, zo komt in de interviews naar voren, is dat dit onderwerpen zijn die leerlingen in het dagelijks leven tegenkomen en dat deze prikkelen. Leerlingen hebben hier vragen over en denken erover na.

"Ik denk dat het onderwijs veel meer kans van slagen heeft en leuker en interessanter wordt voor leerlingen als het iets is wat leerlingen zelf prikkelt en dat doet klimaatverandering denk ik wel. Veel meer dan een onderwerp als vergrijzing ofzo. Dat spreekt ze niet zo aan. Dat moet je wel behandelen hoor, maar ik denk dat klimaatverandering heel dichtbij hen kan zijn. In hun directe omgeving kun je er wat mee doen." -1

Overigens zijn niet alle docenten geheel overtuigd van het idee dat leerlingen controversiële onderwerpen interessant vinden. De overige 26,3% van de docenten twijfelt namelijk over deze stelling. In de interviews kwam naar voren dat het toch ook erg lastig kan zijn voor docenten om

leerlingen goed te prikkelen. Leerlingen zijn op school namelijk erg gefocust op het halen van cijfers. Zij richten zich primair op de feiten die zij moeten leren op de toets, wordt gezegd.

"Maar als je aan een leerling nou echt vraagt waar leer je eigenlijk van, dan willen ze toch wel dingen uit het boek leren. Dat vind ik dan wel echt jammer. (...) het is in het onderwijs natuurlijk dat het gaat over het cijfertjes halen en schriftelijke toetsen." –1

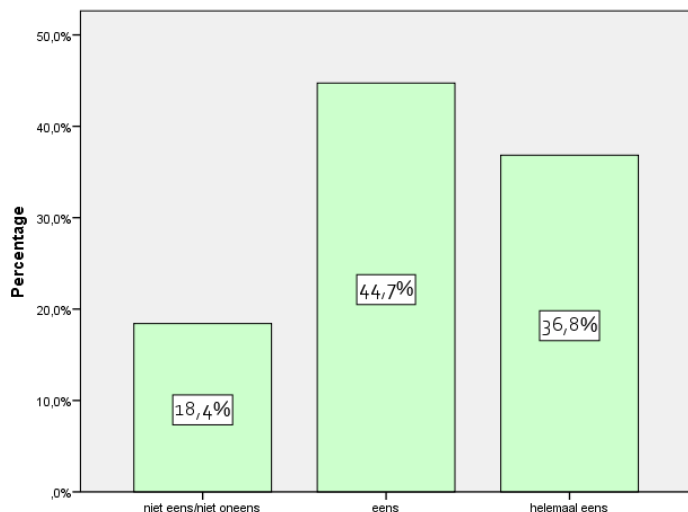
Dit is tevens een beeld dat in de literatuur onder andere door Byford, Lennon en Russel (2009) is genoemd. Om dit voor de Nederlandse context te meten is de docenten de volgende stelling voorgelegd: "leerlingen vinden controversie rondom een onderwerp maar lastig, ze hebben vooral behoefte aan een duidelijk verhaal en feiten die ze kunnen leren." De reacties van docenten op deze stelling is relatief twijfelachtig. Het grootste deel van de docenten is het namelijk niet eens en niet oneens met deze stelling (44,7%). Tegelijkertijd zijn docenten het in grotere mate oneens (34,2%) en helemaal oneens (10,5%) dan eens (10,5%) met de stelling. Hieruit lijkt een beeld te komen dat docenten denken dat leerlingen het wel interessant en leuk vinden om over de controversie te leren, maar dat er tegelijkertijd ook behoefte is aan overzicht en feiten om te leren, zodat zij een hoge score op hun toets kunnen halen. Het ene lijkt het andere hierin niet uit te sluiten.

Met behulp van het opstellen van een Likertschaal is getracht in beeld te brengen in hoeverre docenten positief tegenover het behandelen van controversiële onderwerpen bij aardrijkskunde staan. De Likertschaal bestaat uit zeven Likert-items, namelijk een selectie van vier van de hiervoor behandelde stellingen die betrekking hebben tot docenten en drie die betrekking hebben tot leerlingen:

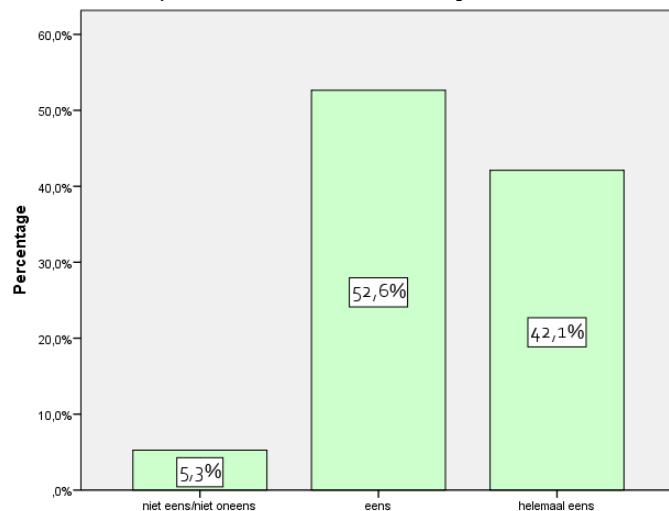
- het (niet) vermijden van controversiële onderwerpen.
- het verwerken van de actualiteit in lessen.
- het belang van meerdere perspectieven op een vraagstuk.
- het behandelen van controversiële onderwerpen biedt verdieping.
- het behandelen van controversiële onderwerpen leert leerlingen sociale vaardigheden.
- het behandelen van controversiële onderwerpen leert leerlingen kritisch denken.
- leerlingen zijn geïnteresseerd in controversiële onderwerpen.

De Cronbach's Alfa van deze Likertschaal is 0,732 en geeft dus aan dat deze Likertschaal intern consistent is. De gemiddelde Likertscore van de Likert-items is 4,34. Dit geeft aan dat docenten gemiddeld positief staan tegenover het behandelen van controversiële onderwerpen bij aardrijkskunde.

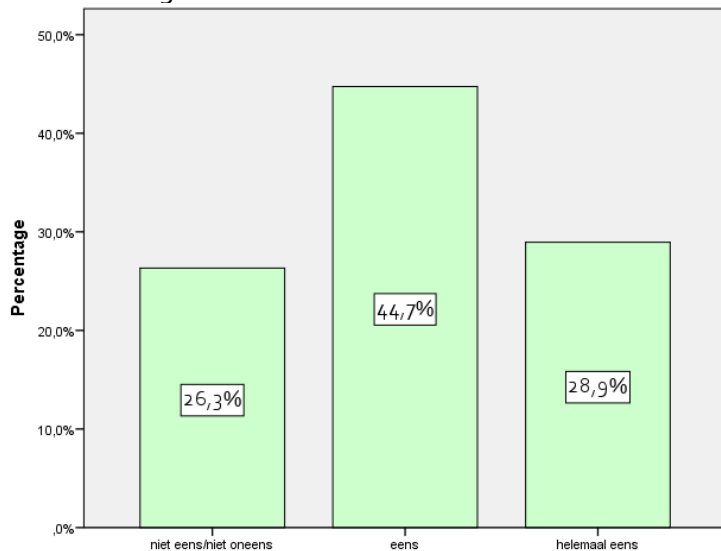
Figuur 4.14: Antwoorden op de stelling: "Leerlingen zijn geïnteresseerd in onderwerpen en vraagstukken die actueel en controversieel zijn. "



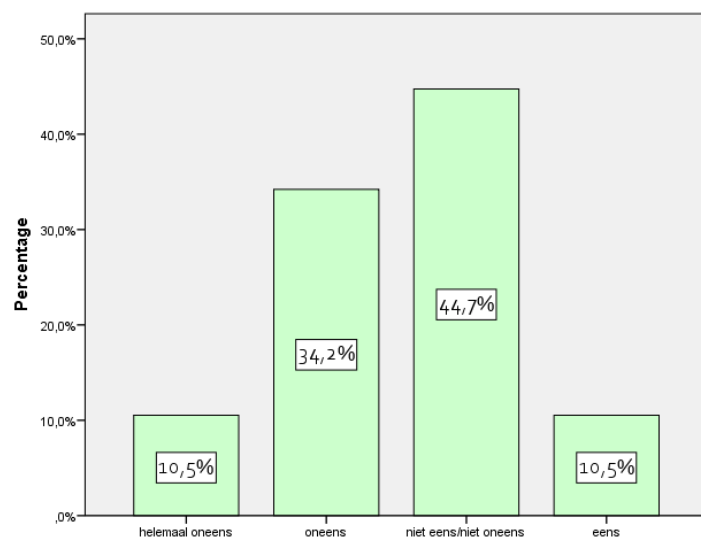
Figuur 4.15: Antwoorden op de stelling: "Het behandelen van controversiële onderwerpen bij aardrijkskunde biedt een kans om leerlingen te leren om kritisch naar hun eigen standpunten en standpunten van anderen te kijken."



Figuur 4.16: Antwoorden op de stelling: "Het behandelen van controversiële onderwerpen bij aardrijkskunde leert leerlingen sociale vaardigheden zoals het leren luisteren naar elkaar."



Figuur 4.17: Antwoorden op de stelling: "Leerlingen vinden controversie rond een onderwerp maar lastig, ze hebben vooral behoefte aan een duidelijk verhaal (...)"



Controversiële onderwerpen die worden behandeld

Een belangrijk doel van dit onderzoek is om erachter te komen bij welke onderwerpen bij aardrijkskunde door docenten stil wordt gestaan bij de controversiële aard van het onderwerp. Hieronder wordt verstaan dat de docent expliciet stilstaat bij de meerdere perspectieven, waarden, belangen en het conflict rondom een onderwerp. Hiertoe konden docenten in de enquête aangeven bij welke onderwerpen zij dit doen, door deze onderwerpen aan te kruisen. Tevens was er de optie voor docenten om zelf nog onderwerpen in te brengen.

Klimaatvraagstukken en energievraagstukken

In Tabel 4.18 staan de resultaten van deze enquêtevraag. Hieruit valt op te maken dat klimaatvraagstukken het onderwerp is waarbij de meeste docenten stilstaan bij de controversie rondom dit onderwerp. Immers 94,7% van de docenten geeft aan hierbij stil te staan. Dit is overigens niet vreemd. Het is namelijk een

onderwerp dat in het aardrijkskundeonderwijs een prominente rol speelt. In de eindtermen van het SLO (2015) staat omschreven dat leerlingen in de bovenbouw van het VWO het mondiale klimaatvraagstuk moeten kunnen beschrijven en analyseren als een natuurlijk vraagstuk. Daarnaast moeten zij actuele discussies over het vraagstuk kritisch kunnen beoordelen. Zij moeten daarbij onderscheid kunnen maken “tussen oorzaken en gevolgen en relaties leggen met relevante maatschappelijke factoren” (SLO, 2015, p.66). Daarnaast is dit een onderwerp dat in tegenstelling tot bijvoorbeeld voedselvraagstukken, een ook in de onderbouw een prominente positie inneemt. In de interviews kwam daarnaast naar voren dat docenten dit zelf een interessant en relevant onderwerp vinden om te behandelen, zeker ook met oog op de actualiteit.

“omdat ik dat zelf heel interessant vind en het belangrijk vind dat leerlingen daar wat over leren. Ook rondom duurzaamheid en wat zij daaraan bij kunnen dragen en toch het hele verhaal willen vertellen, dat ze alle kanten horen van het verhaal vind ik belangrijk.”—2

In de interviews werd ook de link tussen klimaatvraagstukken en energievraagstukken genoemd. 73,7% van de docenten geeft aan bij dit onderwerp stil te staan bij de controversie. Een belangrijke reden hiervoor die in de interviews werd genoemd is dat deze onderwerpen een prominente rol in de actualiteit spelen. Met de verkiezing van Trump, het klimaatakkoord van Parijs en de kabinetsformatie in Nederland is dit een terugkerend onderwerp waarover controversie bestaat. Toch werd in de interviews ook door docenten genoemd dat zij dit onderwerp niet meer als een controversieel onderwerp in het onderwijs zien. Er wordt door docenten vaak aandacht geschonken aan zogenoemde klimaatsceptici en klimaatactivisten, maar de leerlingen zijn het er in het algemeen over eens dat het klimaat verandert en dat we er iets aan moeten doen. Door meerdere docenten

Tabel 4.18: Controversiële onderwerpen waarvan docenten aangeven dat zij de controverse rondom dit onderwerp

Onderwerp	Frequentie	Percentage
Klimaatvraagstukken	36	94,7%
Energievraagstukken	28	73,7%
Geopolitiek	22	57,9%
Ontwikkelingshulp	21	55,3%
Terrorisme	21	55,3%
Territoriale conflicten	18	47,5%
Voedselvraagstukken	17	44,7%
Watervraagstukken	17	44,7%
Samenleven met andere culturen	17	44,7%
Sociale ongelijkheid (in steden)	17	44,7%
Migratievraagstukken (vluchtelingen)	16	42,1%
Ouderdom van de aarde	15	39,5%
Plaattektoniek	13	34,2%
Politieke spanningen	13	34,2%

werd het beeld geschetst dat leerlingen een aantal jaar geleden nog wel eens een afwijkende mening hadden over dit onderwerp, maar dat dit er de laatste jaren is uitgegroeid. Eén docent noemde dat leerlingen door de aardrijkskundelessen al zodanig 'gehersenspoeld' zijn dat afwijkende meningen niet echt meer voor komen, dit is opmerkelijk gezien er over de toekomst en de oplossingen (ook in de politiek) nog relatief veel controverse bestaat.

"Maar een hele controversiële discussie van moeten we daar nou voor of tegen zijn dat is dan eigenlijk wel een beetje achterhaald, want al die leerlingen die krijgen zo vaak.. die zijn helemaal gebrainwashed met klimaatverandering is slecht en dat soort dingen. Dat is nauwelijks meer controversieel te noemen. Dat staat in alle boeken van aardrijkskunde zo vaak benoemd en dat komt zo vaak langs dat er niemand meer is die zegt van we moeten meer olie oppompen."—4

Het beeld dat hier geschetst wordt, sluit voor een belangrijk deel aan op wat er in de literatuur is geschreven. In de literatuur wordt namelijk gesteld dat leerlingen in de praktijk onder andere door methoden en docenten worden geïndoctrineerd met 'groene slogans' (Cotton, 2006). Dit terwijl dit onderwerp de docenten de kans zou bieden om leerlingen te leren omgaan met controversiële onderwerpen. Anderzijds laten de resultaten zien dat docenten toch ook veel aandacht besteden aan het maatschappelijk debat rond dit onderwerp, waardoor leerlingen op een diepgaandere manier begrip voor de (maatschappelijke) complexiteit rondom dit vraagstuk ontwikkelen.

Geopolitiek, territoriale conflicten en terrorisme

Op afstand van klimaat en energie volgen onderwerpen met een politieke lading. Hieronder vallen geopolitiek, territoriale conflicten en terrorisme. Uit de interviews bleek dat docenten stilstaan bij de verschillende perspectieven in dergelijke vraagstukken.

"Conflicten hebben natuurlijk meerdere oorzaken en zijn vanuit vele perspectieven te bekijken en dat doet heel veel vragen oproepen."—6

Hierin wordt geopolitiek door docenten een belangrijk onderwerp gevonden, maar tegelijkertijd brengt dit onderwerp een moeilijkheid met zich mee. Het is namelijk ook voor docenten inhoudelijk een lastig onderwerp. Docenten hebben niet altijd het gevoel hier de juiste expertise voor in huis te hebben.

"Als je het wilt hebben over bijvoorbeeld Oost-Oekraïne, daar speelt zo veel. Ik weet het gewoon allemaal niet. Als ik zou moeten opzoeken wat er speelt dan zou ik verdwaald raken in alle artikelen waar ook weer meningen in zitten, dus dat is wel heel moeilijk om dat goed te doen."—

1

Ook bij de onderwerpen ontwikkelingshulp, terrorisme en territoriale conflicten wordt door docenten veel stilgestaan bij de controverse rondom het onderwerp. Dit zijn net als klimaat en energie onderwerpen die in media veel naar voren komen. In de actualiteit komen terroristische aanslagen veel voor en leerlingen zijn hier in hun eigen belevingswereld ook mee bezig.

Migratievraagstukken en vluchtelingen

Wat verder opvalt aan deze resultaten is dat met 42,1% minder docenten (42,1%) dan verwacht bij migratievraagstukken aandacht schenken aan de controverse rondom het onderwerp. Dit is een

vreemd gegeven, gezien migratie en vluchtelingenproblematiek in veel interviews werd genoemd. Ook is het een onderwerp dat in de actualiteit een belangrijke rol speelt. De oorzaak voor dit gebrek aan aandacht bij aardrijkskunde kan enerzijds in het curriculum en de kerndoelen van aardrijkskunde worden gevonden. Als er wordt gekeken naar de eindtermen van het SLO (2015) voor HAVO, dan valt op dat er nagenoeg geen expliciete aandacht is voor migratie 'als maatschappelijk vraagstuk'. In de schoolexameneindtermen van domein 'Wereld' staat bijvoorbeeld omschreven dat leerlingen de relaties tussen Mexico en de Verenigde Staten wat betreft migratie, handel en investeringen moeten kunnen beschrijven en verklaren. Het gaat hier om patronen en soorten migratie, maar er is geen aandacht voor het maatschappelijk debat rondom het onderwerp. Dit is ook terug te zien in de eindtermen voor het centraal eindexamen. Hiervoor staat omschreven dat leerlingen mondiale relatiepatronen van handel, investeringen en migratie moeten kunnen beschrijven en in hoofdlijnen verklaren (SLO, 2015). Ook hier is geen aandacht voor het maatschappelijke vraagstuk. Een andere oorzaak voor het gebrek aan aandacht aan de controverse rondom dit onderwerp kan worden gevonden in de interviews. Docenten gaven aan dat dit onderwerp bij veel leerlingen gevoelig ligt en dat een aantal leerlingen hier een heftige mening op na houdt.

"Ik vind het deel rondom migratie en echt dat politieke vind ik wel lastig om te behandelen, omdat daar toch wel echt meer weerstand bij komt kijken in de klas en leerlingen die daar wat over te zeggen hebben, soms wel echt een heftige mening hebben en dat vind ik wel lastig." –2

Verschillende docenten gaven aan dat dit onderwerp zich hierdoor niet goed leent om een discussie over te voeren. Zo is genoemd dat sommige leerlingen van huis uit een mening hebben meegekregen, die zij niet goed kunnen onderbouwen, maar waar zij wel van overtuigd zijn. Deze heftige meningen kunnen leiden tot emotionele confrontaties en een onveilige sfeer in de klas. Uit de interviews is overigens gebleken dat dit van school tot school alsook van klas tot klas in grote mate kan verschillen.

"Toen ik in Gouda werkte was migratievraagstukken helemaal niet zo'n ding, want daar had ik dus met een populatie te maken, deels met een Marokkaanse achtergrond, die die verhalen kenden want opa kwam werken in de kaasfabriek, ja dat is in een plattelandsdorp natuurlijk heel anders. Migratie is hier een controversieel onderwerp en daar weer niet. Dus je past het ook aan op het publiek dat je voor je hebt natuurlijk. Aan de hand daarvan kun je weer bepalen wat ga ik er mee gaan doen." –5

Uit het bovenstaande citaat blijkt dat de docent een verschil merkte tussen het lesgeven in een (middelgrote) stad en een dorp. De uitspraken van andere docenten wezen echter uit dat ook docenten in steden behoedzaam kunnen zijn bij het behandelen van dergelijke onderwerpen.

De ouderdom van de aarde en plattetektoniek

Hetzelfde geldt voor geologische processen die zich over grote tijdsperioden uitstrekken. In totaal gaf 39,5 % van de docenten bijvoorbeeld aan dat zij aandacht besteden aan de controverse rondom dit onderwerp. De ouderdom van de aarde kan in christelijke gemeenschappen gevoelig liggen, waardoor deze docenten anders met dit onderwerp moeten omgaan dan docenten die in liberale gemeenschappen lesgeven. In de interviews zei een docent die lesgeeft in één van de vier grote steden bijvoorbeeld:

"Ja die ouderdom van de aarde, de meeste leerlingen gaan wel mee met die vigerende wetenschappelijke benadering daarvan, maar het is natuurlijk nog controversieel of kan het controversieel zijn, hoewel ik dit wel één van de minst controversiële vind hoor."—3

Deze docent behandelt ouderdom en processen die hiermee te maken hebben nauwelijks als een controversieel onderwerp. Een docent die lesgeeft in een christelijke gemeenschap vertelde dat er op zijn school in de sectie overleg heeft plaatsgevonden over de wijze waarop zij in de onderbouw omgaan met onderwerpen als gebergtevorming en de ouderdom van gesteentelagen. Dit is terug te lezen in het eerder aangehaalde citaat bij onderwerpen die docenten vermijden.

Overige controversiële onderwerpen

In de interviews en ook in de enquêtes werd de docenten de open vraag voorgelegd bij welke onderwerpen zij stilstaan bij de controverse rondom het onderwerp. De docenten droegen hierbij, naast de voorgelegde onderwerpen ook zelf onderwerpen voor. Zo werden vraagstukken rondom mobiliteit (autogebruik versus openbaar vervoer), de mate van democratie in landen, cultuurverschillen en etniciteit, religie, de zwartepietendiscussie, geardheid, de positie van de vrouw, conflictgebieden, ruimtelijke segregatie en regionale kwesties (zoals de Hondsbossche zeevering), leefbaarheid en gentrificatie genoemd. Hieruit blijkt dat relatief veel onderwerpen in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs een controversieel karakter hebben. In één van de interviews zij een docent:

"Als je er nu over gaat nadenken dat komen er best nog wel wat onderwerpen naar boven."—3

In de tabel staan ook de onderwerpen rondom voedsel en water genoemd. Deze onderwerpen zijn vooral in interviews met Geo Future School docenten besproken en zullen daarom bij deelvraag vier worden behandeld.

4.2 Didactiek van controversiële onderwerpen

Een belangrijk doel van dit onderzoek is om erachter te komen op welke wijze controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs aan bod komen. Nu duidelijk is hoe docenten tegenover het behandelen van controversiële onderwerpen aankijken en welke onderwerpen als controversieel worden behandeld, kan er worden ingegaan op de tweede deelvraag: Op welke wijze (didactiek) besteden aardrijkskundedocenten aandacht aan controversiële onderwerpen en waarom zo? Om deze deelvraag te beantwoorden zal eerst worden ingegaan op stellingen over de visie van docenten omtrent de didactiek van controversiële onderwerpen en welke houding docenten aannemen. Daarna zal worden ingegaan op de specifieke werkvormen die docenten gebruiken en waarom zij deze gebruiken.

Hoe controversiële onderwerpen behandeld moeten worden

Bij de eerste deelvraag werd duidelijk dat docenten het belangrijk vinden dat leerlingen leren dat er meerdere perspectieven op een vraagstuk kunnen bestaan. Om te controleren in hoeverre zij dit vanuit didactisch oogpunt proberen te bewerkstelligen is de docenten de volgende stelling voorgelegd: "Controversiële onderwerpen moeten in de les behandeld worden als vraagstukken met meerdere perspectieven en meerdere oplossingen." Uit de antwoorden van de docenten blijkt dat docenten het er met een overgrote meerderheid mee eens zijn dat de meerdere perspectieven en

oplossingen behandeld moeten worden. Van alle docenten gaf namelijk 15,8% het eens te zijn en 81,6% het helemaal eens te zijn met de stelling. Slechts één docent twijfelt over deze stelling.

Ook zijn de docenten stellingen voorgelegd over werkvormen. Over de stelling dat klassikale discussie een goede methode is om controversiële onderwerpen te behandelen zijn de meeste docenten positief: 47,4% is het eens en 10,3% is het helemaal eens met deze stelling. Bij 36,8% bestaat hier echter wat twijfel over, zij zijn het niet eens en niet oneens met de stelling. 5,3% van de docenten is het oneens met de stelling. Uit de interviews is gebleken dat dit er vooral mee te maken heeft dat het voeren van een goede discussie met leerlingen lastig kan zijn en dat het niet altijd helemaal zo gaat als de docent wil.

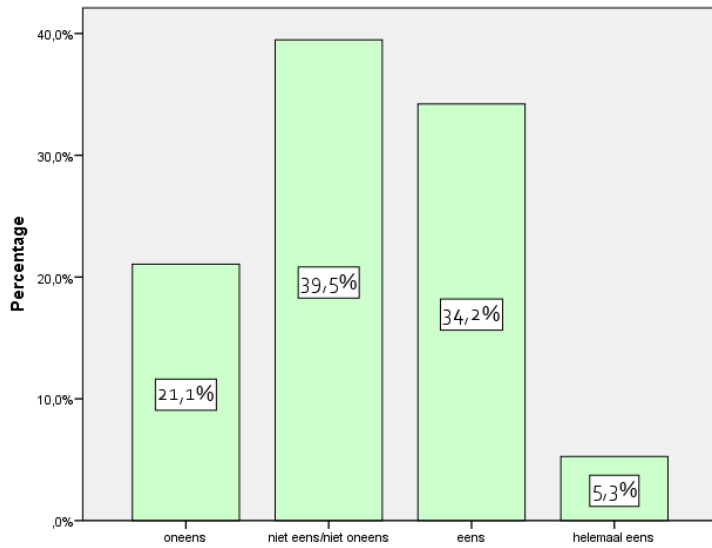
"Soms is het zo dat de discussie die eruit komt heel houderig of sociaal gewenst is."—1

Een andere manier om leerlingen actief met meerdere perspectieven om te laten gaan is door ze zelf onderzoek te laten doen. Met de stelling dat het belangrijk is dat leerlingen zelf onderzoek moeten doen naar meningen, standpunten en waarden in een vraagstuk zijn docenten het in het algemeen eens (61,5%). 7,7% van de docenten is het helemaal eens met de stelling. Docenten lijken het hiermee belangrijk te vinden dat leerlingen actief met het vraagstuk aan de gang gaan.

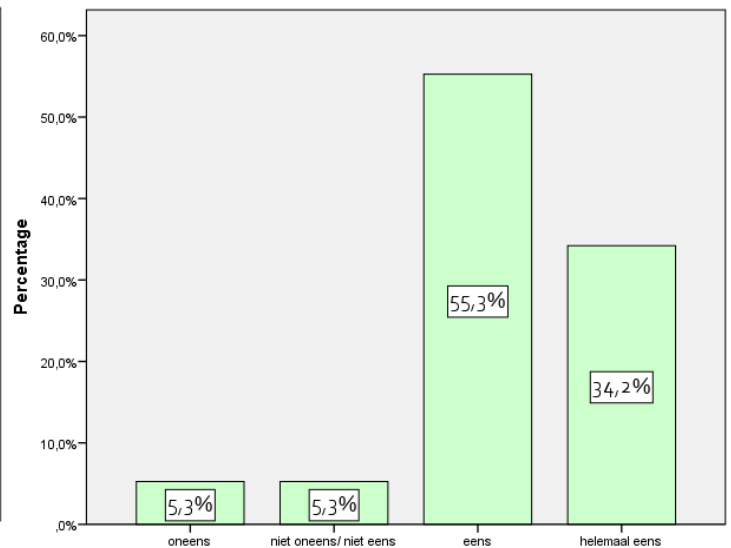
"Ik denk dat je (..) door leerlingen zelf aan het werk laten gaan dat leerlingen bewust worden van het feit dat ze verantwoordelijk zijn voor hun eigen mening, hun leefwijze en wat van invloed kan zijn op verschillende mensen/landen op de wereld. Dus dat ze zeg maar verder kijken dan hun neus lang is."—6

Met de bovengenoemde stellingen lijkt een beeld te ontstaan dat docenten het belangrijk vinden dat leerlingen actief met het vraagstuk of onderwerp aan de gang gaan. Dit beeld wordt door de volgende stelling nogmaals bevestigd. Over de stelling dat het belangrijk is om als docent zelf een overzicht van de belangrijkste aspecten en standpunten van een vraagstuk te geven zijn de meningen van docenten namelijk verdeeld. Docenten zijn het zowel eens (34,2%), als oneens (21,1%), maar een groot deel (39,5%) staat hier tussenin. Slechts 5,3% van de docenten geeft aan het helemaal eens te zijn met deze stelling. In de interviews bleek dat docenten de instructie vooral gebruiken om een evenwichtig beeld te creëren van alle standpunten die er op een onderwerp zijn. Meestal willen docenten tegelijkertijd dat leerlingen er vooral ook zelf mee aan de slag gaan, waardoor ze na een inhoudelijke instructie met leerlingen in gesprek gaan.

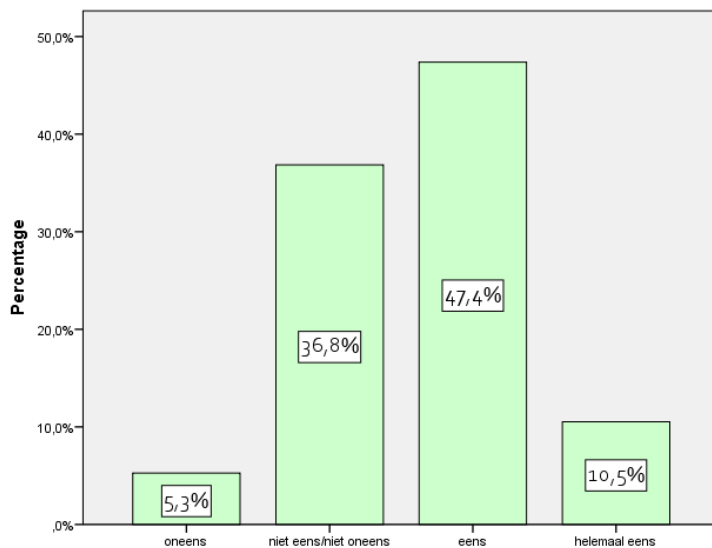
Figuur 4.19: Antwoorden op de stelling: "Klassikale discussie om controversiële onderwerpen in de les te behandelen is een goede methode."



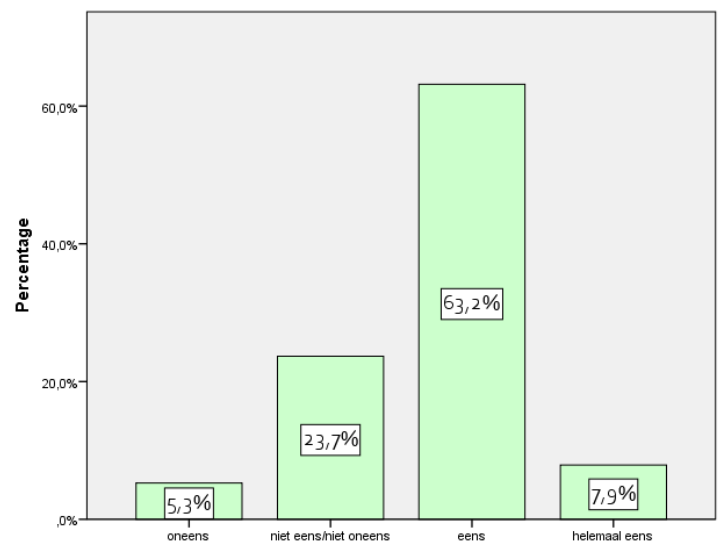
Figuur 4.20: Antwoorden op de stelling: "Controversiële onderwerpen moeten in de les behandeld worden als vraagstukken met meerdere perspectieven en meerdere oplossingen."



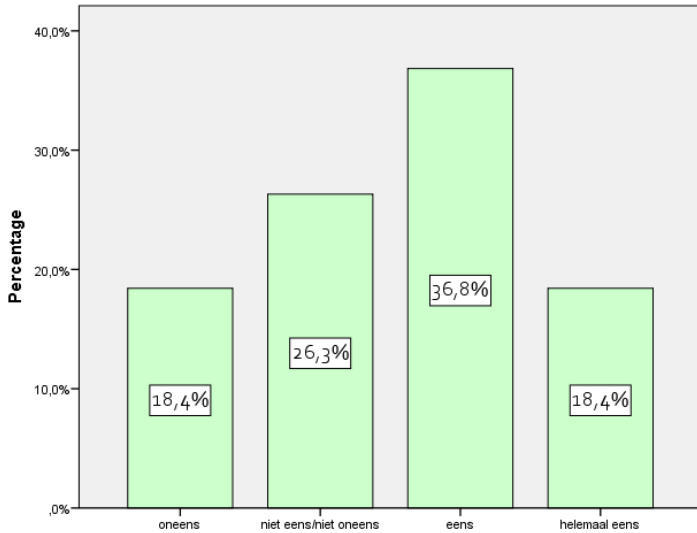
Figuur 4.21: Antwoorden op de stelling: "Het is belangrijk om als docent zelf een overzicht van de belangrijkste aspecten en standpunten van een vraagstuk te geven."



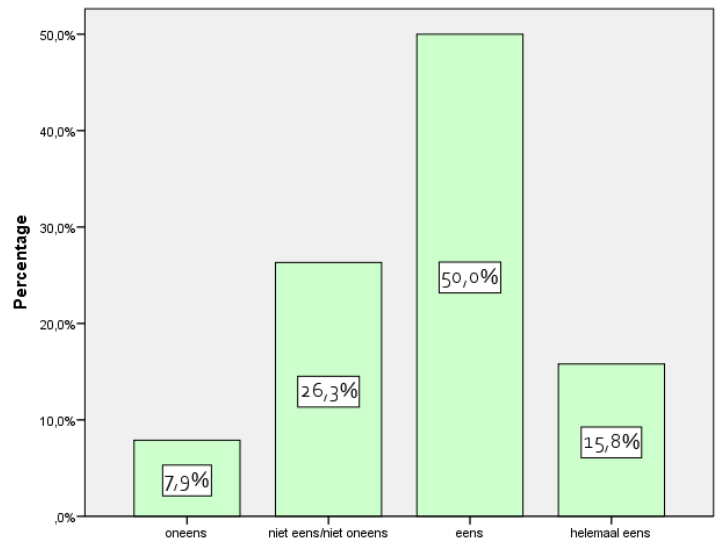
Figuur 4.22: Antwoorden op de stelling: "Het is belangrijk dat leerlingen zelf onderzoek doen naar meningen, standpunten en waarden in een vraagstuk"



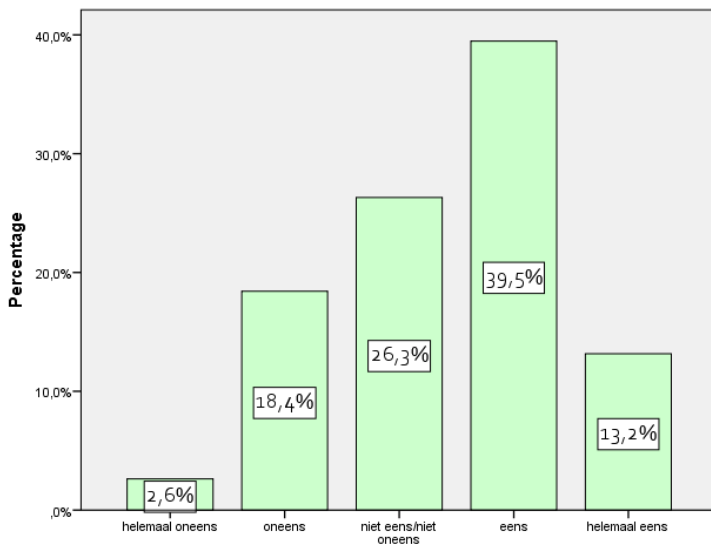
Figuur 4.23: Antwoorden op de stelling: "Als ik een vraagstuk behandel streef ik ernaar om alle standpunten over het vraagstuk mee te nemen, ook als deze bijvoorbeeld racistisch of seksistisch zijn"



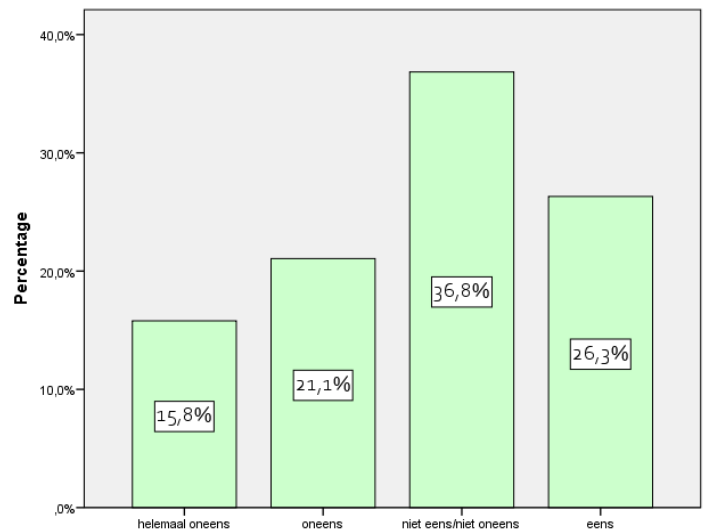
Figuur 4.24: Antwoorden op de stelling: "Ik stel vragen aan leerlingen om hun standpunten ten aanzien van het vraagstuk ter discussie te stellen en om ze in de goede richting te sturen"



Figuur 4.25: Antwoorden op de stelling: "Als ik controversiële onderwerpen in de les behandel, probeer ik dit zo neutraal mogelijk te doen"



Figuur 4.26: Antwoorden op de stelling: "Als ik controversiële vraagstukken behandel geef ik altijd expliciet mijn eigen mening"



Werkvormen die docenten gebruiken

In tabel 4.27 staan de werkvormen die docenten in de enquête voorgelegd hebben gekregen. Deze werkvormen zijn onder andere gebaseerd op werkvormen die zijn genoemd in Cotton (2008), Roberts (2013) en Mitchell (2013). Uit de tabel blijkt dat docenten vooral het gesprek aan gaan met leerlingen, zij maken namelijk het meest gebruik van discussie (97,4%) en dialoog (68,4%). Wat verder naar voren komt is dat docenten

Tabel 4.27 : Werkvormen die docenten gebruiken

Werkvorm	Frequentie	Percentage
Discussie	37	97,4%
Dialoog	26	68,4%
Onderzoekend leren	22	57,9%
Leerlingen het probleem laten benaderen vanuit een ander perspectief	21	55,3%
Directe instructie	19	50,0%
Leerlingen een mening laten vormen met behulp van bronnen	19	50,0%
Mindmaps	9	23,1%
Het stellen van Socratische vragen	8	21,1%
Anders	3	7,9%

leerlingen ook veelal zelf aan het werk zetten door ze onderzoekend te laten leren (57,9%), ze het probleem te laten benaderen vanuit een ander perspectief (55,3%) en ze een mening te laten vormen met behulp van bronnen (50,0%). In één van de interviews werd hier een voorbeeld van gegeven:

"Ik heb leerlingen wel eens een keer een opdrachtje laten maken over de voor en tegengeluiden van klimaatverandering, dat moesten ze zelf opzoeken. Toen moesten ze zelf opzoeken wat voorstanders en wat tegenstanders zeggen, dat werkte wel goed. Daarna hebben we er een gesprek over gevoerd."—2

Toch geeft ook de helft van de docenten aan de directe instructie te gebruiken om de meerdere perspectieven, waarden, belangen en het conflict rondom een onderwerp te verduidelijken. Zij geven dan een gestructureerd overzicht van alle standpunten en argumenten omtrent een onderwerp en de eventuele oplossingen die worden aangedragen. Het maken van mindmaps en het stellen van Socratische vragen worden beduidend minder gebruikt door docenten, met respectievelijk 23,1% en 21,1% van de docenten die deze werkvorm gebruiken. Docenten gaven aan ook andere werkvormen te gebruiken en ideeën te hebben over werkvormen die gebruikt zouden kunnen worden. Een voorbeeld dat in de interviews naar voren kwam is die van de redactie, waarbij leerlingen een krantenpagina moeten maken omtrent een onderwerp en hier zelf informatie over moeten opzoeken. Ze leren dan om een mening te vormen op basis van informatie (die zij op waarde moeten schatten) en ze leren om samen tot een overeenstemming te komen bij een controversieel onderwerp.

"Dan zitten ze met een aantal mensen in een redactie en dan moeten ze samen bepalen: wat wordt de kop? Klimaatverandering verdient veel aandacht of klimaatverandering kost veel geld?"—1

Op de vraag welke werkvorm door de docenten het meest wordt gebruikt, komen de klassikale discussie en dialoog alsook het onderzoekend leren het meest naar voren (zie figuur 4.28). Concluderend kan hierom worden gesteld dat docenten bij het behandelen van controversiële onderwerpen de leerlingen vooral actief proberen te laten participeren door met ze te discussiëren of ze zelf onderzoek te laten doen. Het lijkt erop dat docenten leerlingen willen prikkelen om na te

denken over de onderwerpen die in de les worden behandeld. Dit wordt tevens ondersteund door de interviews.

"Eigenlijk is een les goed als leerlingen nadenkend weglopen. Dus ze denken er nog over na." –1

Uit dit alles blijkt dat docenten willen dat leerlingen actief over het onderwerp nadenken. Minder overeenstemming is over de wijze waarop dit bereikt moet worden.

Docentrollen

De interactie die docenten met leerlingen zoeken in de vorm van discussie en dialoog komt overeen met het beeld dat in de literatuur omtrent controversiële onderwerpen wordt gegeven. In Cotton (2006) kwam naar voren dat docenten streven naar een neutrale of gebalanceerde houding in discussies, maar deze in praktijk niet bereiken. Om voor de context van het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs helder te krijgen welke houding (betrokken, neutraal of gebalanceerd) docenten aannemen, zijn de docenten een aantal stellingen voorgelegd.

Allereerst een stelling over balans. Over de stelling "Als ik een vraagstuk behandel streef ik ernaar om alle standpunten over het vraagstuk mee te nemen, ook als deze bijvoorbeeld racistisch of seksistisch zijn" zijn de meningen verdeeld. Docenten lijken dit lastig te vinden. Enerzijds zijn er docenten die het hiermee oneens zijn (18,4%) zij vinden dat racistische of seksistische standpunten achterwege moeten worden gelaten. Anderzijds is er een grote groep docenten die het eens (36,8%) of helemaal eens (17,9%) is met deze stelling. Zij zijn van mening dat ook deze standpunten moeten worden behandeld. Daartussen zit nog een groep twijfelende docenten (26,3%). Dit gevarieerde beeld kwam ook in de interviews naar voren. Zo vinden docenten het enerzijds belangrijk dat leerlingen alle standpunten die op een vraagstuk zijn meekrijgen.

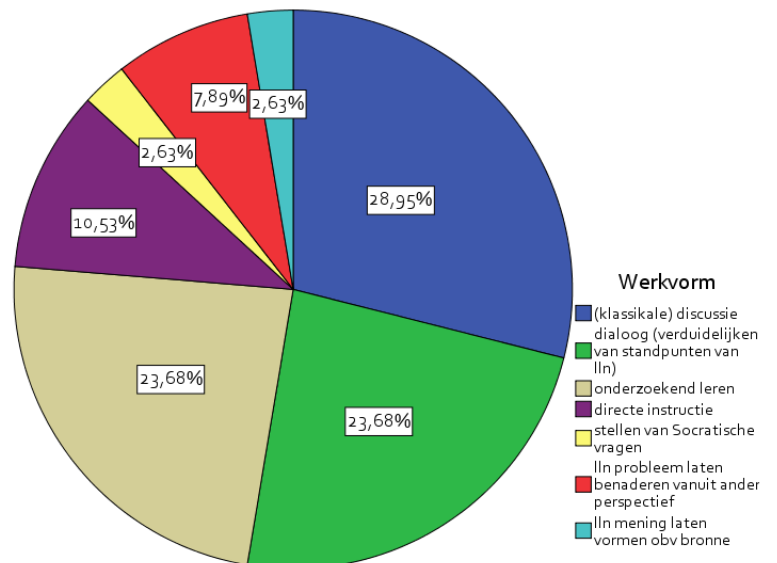
"Ook rondom duurzaamheid en wat zij daaraan bij kunnen dragen en toch het hele verhaal willen vertellen, dat ze alle kanten horen van het verhaal vind ik belangrijk." –2

Anderzijds brengt dit moeilijkheden met zich mee. In één van de interviews vertelde een docent dat hij niet altijd alles over alle standpunten die er op een vraagstuk zijn weet. Ook schemerde bij sommige docenten door dat zij liever niet hebben dat bepaalde (racistische of seksistische) standpunten in de les aan bod kwamen, omdat dit de veiligheid van de leeromgeving in gevaar kan brengen.

"Je kunt het er niet mee eens zijn met de manier waarop mensen worden opgevangen en het beleid, maar ik wil niet dat er een één of andere Neonazi in mijn klas ontstaat." –5

Een belangrijk punt waarover docenten van mening verschillen is de mening van de docent. In de enquête is de docenten volgende stelling voorgelegd: "Als ik controversiële onderwerpen in de les

Figuur 4.28: Werkvormen die de docenten het meest gebruiken



behandel, probeer ik dit zo neutraal mogelijk te doen” Hierop geeft 13,2% van de docenten aan het helemaal eens te zijn met deze stelling, terwijl 2,6% het helemaal oneens is. De grootste groep docenten bevindt zich tussen deze twee uitersten. Waarbij een kleine meerderheid (39,5%) het eens is met deze stelling en dus zo neutraal mogelijk probeert te blijven. 18,4% is het oneens met de stelling en een relatief grote groep (26,3%) twijfelt hierover. Logischerwijs volgt ook uit de stelling “als ik controversiële vraagstukken behandel geef ik altijd expliciet mijn eigen mening” een divers beeld: 15,4% van de docenten geeft aan het hiermee helemaal oneens te zijn en 21,1% geeft aan het oneens te zijn. Daartegenover staat dat 26,3% het eens is en dat 36,8 twijfelt. Hieruit blijkt het beeld van Cotton (2006) ook voor de Nederlandse context te kloppen. Docenten lijken namelijk te streven naar een neutraal of gebalanceerd beeld, maar zijn zich er van bewust dat zij hun mening niet kunnen uitschakelen. Dit kan te maken hebben met de in de literatuur genoemde praktische moeilijkheid van het uitvoeren van de rol van neutraliteit. Anderzijds bleek uit de interviews dat leerlingen geregeld naar de mening van de docent vragen.

“Ja ik probeer alles aan te raken en ik probeer natuurlijk neutraal te zijn, maar op een gegeven moment gaan ze dan ook naar jouw mening vragen, die leerlingen. Van ja mevrouw hoe denkt u daar nou over? En dan uiteindelijk geef ik wel mijn eigen mening, dat vind ik wel belangrijk. Maar het is niet dat ik daarmee begin en dat dat het is, maar eerst gewoon alle kanten bekijken en neutraal zijn en dan op een gegeven moment geef ik wel mijn eigen mening. En ik vind ook wel dat dat moet kunnen, want op die manier leren de leerlingen zichzelf ook uitspreken.”-2

Uit de interviews bleek tevens dat docenten verschillende visies erop nahouden wat betreft het moment en de manier waarop docenten hun mening uitspreken. In het bovenstaande citaat vertelt de docent bijvoorbeeld dat zij haar mening bewaart tot het moment dat alle kanten van het verhaal zijn behandeld. Een andere docent gaf aan gedurende de gehele les zijn standpunt op het vraagstuk door te laten schemeren.

“Maar ik vind het ook wel belangrijk, zeker bij de start van zo’n les. Als er iets ter sprake komt, mijn mening telt ook in het geheel. Ik vind niet dat het een soort vrije discussie moet zijn waar ik als onpartijdige voorzitter moet zijn, ik mag ook iets vinden en als ik vind dat in een discussie heel erg een bepaalde mening naar voren komt, ook al is dat heel erg mijn mening, dan vind ik het heel belangrijk om toch ook de tegenliggende meningen naar boven te krijgen.”-4

Uit het bovenstaande citaat blijkt dat deze docent in de discussie stuurt om ook andere standpunten naar voren te laten komen. Dit wordt ook wel de ‘advocaat van de duivel’ (Oxfam, 2006) of Socratische vragen genoemd. Uit de laatste stelling over de houding van docenten is duidelijk geworden dat een ruime meerderheid van de docenten ook stuurt in een discussie door leerlingen vragen te stellen over hun standpunten. Zodoende worden standpunten ter discussie gesteld. In totaal was 50,0% van de docenten het eens en 15,8% van de docenten het helemaal eens met de stelling: “Ik stel vragen aan leerlingen om hun standpunten ten aanzien van het vraagstuk ter discussie te stellen en om ze in de goede richting te sturen.”

Uit deze gegevens valt op te maken dat docenten in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs ernaar streven dat leerlingen in aanraking komen met meerdere standpunten, visies en perspectieven op een vraagstuk. Dit sluit aan bij de door Cotton (2006) genoemde gebalanceerde houding. Over de vraag in hoeverre de docent het vraagstuk neutraal met leerlingen moet behandelen verschillen de

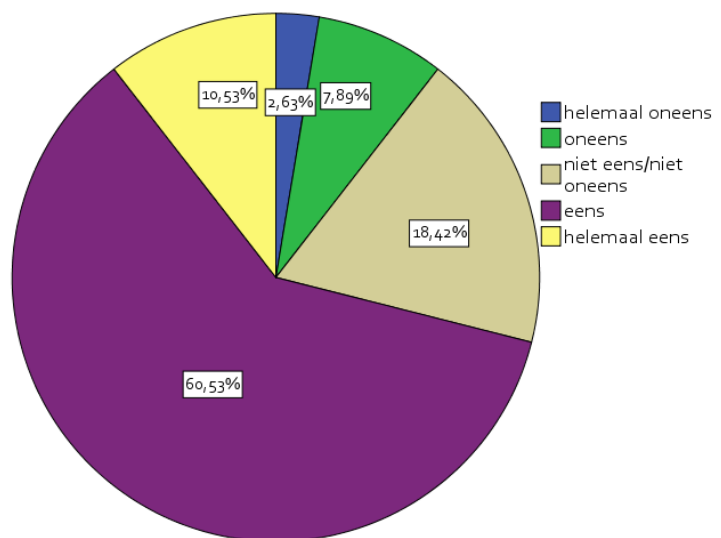
meningen, maar wat uit de interviews is gebleken, is dat docenten hun eigen mening in de meeste gevallen wel degelijk uitspreken en vinden dat hier ruimte voor moet zijn. Hieruit blijkt dat docenten een combinatie hanteren van een gebalanceerde en betrokken houding bij het behandelen van controversiële onderwerpen. Als de docentrollen van Oxfam (2006) hierop worden toegepast dan nemen docenten vooral de houding van de 'advocate' aan, hoewel sommigen die van de (objectieve) academicus nastreven.

4.3 verbeterpunten voor controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs

Nu duidelijk is welke controversiële onderwerpen door docenten worden behandeld en op welke wijze alsook de reden hierachter, kan er worden gericht op de verbeterpunten die docenten zien. Dit staat centraal in de derde deelvraag: "Wat kan er volgens docenten verbeterd worden aan de manier waarop controversiële onderwerpen worden behandeld in het aardrijkskundeonderwijs en waar hebben zij behoefte aan?"

Om deze deelvraag te kunnen beantwoorden zijn de docenten acht stellingen voorgelegd. Hierop konden zij antwoorden op een vijfpunts-schaal die liep van helemaal oneens tot helemaal eens. Allereerst de stelling: "het behandelen van controversiële vraagstukken in mijn aardrijkskundelessen kan beter." Uit de antwoorden van de docenten blijkt dat zij in het algemeen vinden dat dit beter kan. Van alle docenten is 60,5% het eens met deze stelling en 10,5% is het helemaal eens. Toch is er ook een groep docenten die twijfelt (18,4%) en het oneens is 7,7% (fig 4.29). Ook in de interviews kwam dit beeld naar voren.

Figuur 4.29: Antwoorden op de stelling: "Het behandelen van controversiële onderwerpen in mijn aardrijkskundelessen kan beter"



Steun

In de literatuur kwam naar voren dat de mate van steun vanuit collega's, schoolleiding en vakorganisaties belangrijk is voor docenten om controversiële onderwerpen te behandelen. In de enquête zijn daarom twee stellingen opgenomen over steun. Enerzijds is er gevraagd naar steun vanuit de sectie en schoolleiding en anderzijds is er gevraagd naar steun vanuit vakorganisaties (zoals het KNAG).

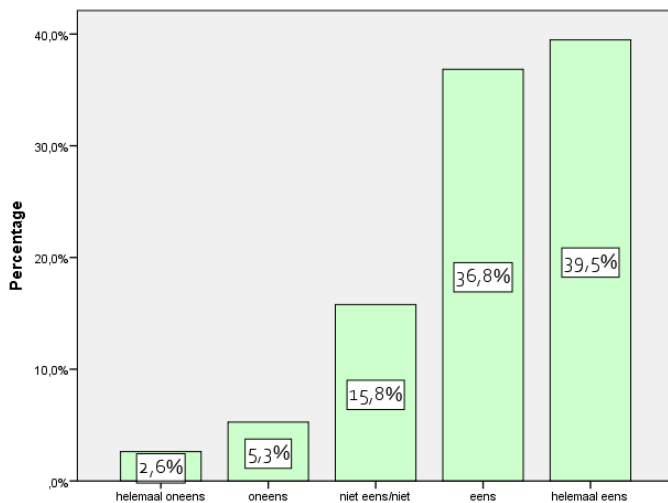
Op de stelling "Ik voel me voldoende gesteund vanuit de sectie en schoolleiding om controversiële vraagstukken te behandelen" antwoordden de meeste docenten met eens (36,8%) of helemaal eens (39,5%). Dit geeft aan dat docenten in het algemeen tevreden zijn over de steun vanuit de sectie en schoolleiding. Toch zijn er ook docenten die twijfelen (15,8%) of het oneens (5,1%) of helemaal oneens (2,6%) zijn met de stelling. Dit geeft aan dat er binnen sommige secties toch ook onenigheid kan zijn. In de interviews is hier aandacht aan besteed. Hieruit bleek dat er binnen sommige secties inderdaad

sprake is of kan zijn van onenigheid wat betreft bepaalde vraagstukken. Desalniettemin gaven deze docenten aan dat de professionaliteit hierbij voorop stond en dat hier altijd een oplossing voor gevonden kan worden.

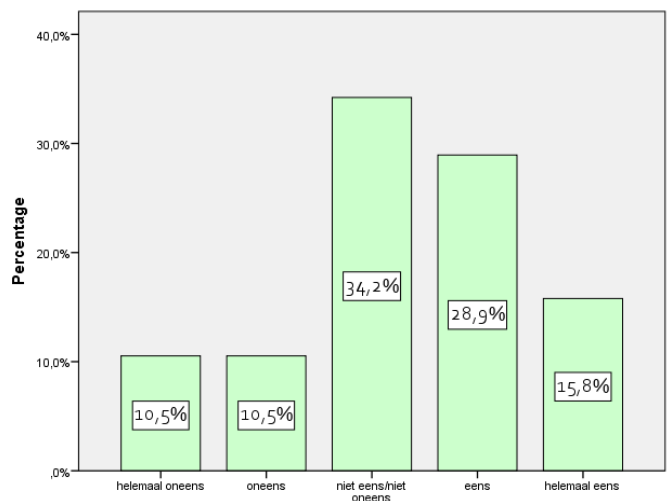
"Ja wat je daar dan als collega's hebt is dat je daar gewoon professioneel met elkaar om moet gaan. Dus dat betekent ook dat je daar dus, niet per se dezelfde standpunten hebt, maar wel hetzelfde doel nastreeft."—5

Wat betreft de steun vanuit vakorganisaties als het KNAG zijn docenten verdeeld. De grootste groep docenten reageert positief op de stelling "Ik voel me voldoende gesteund vanuit vakorganisaties om controversiële vraagstukken te behandelen." Bij deze stelling gaf 28,9% namelijk aan het eens te zijn en 15,4% van de docenten gaf aan het helemaal eens te zijn. Toch twijfelt een relatief grote groep (34,2%) en is de rest van de docenten het oneens of helemaal oneens.

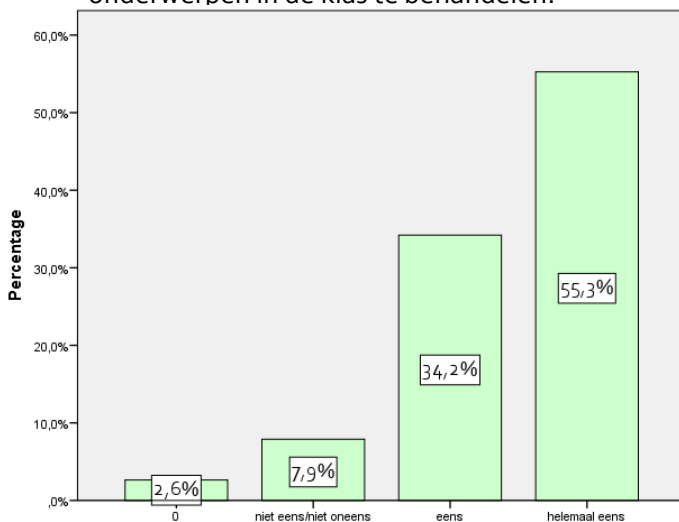
Figuur 4.30: Antwoorden op de stelling: "Ik heb voel me voldoende gesteund vanuit de sectie en schoolleiding om controversiële vraagstukken te behandelen"



Figuur 4.31: Antwoorden op de stelling: "Ik voel me voldoende gesteund vanuit vakorganisaties om controversiële vraagstukken te behandelen."



Figuur 4.32: Antwoorden op de stelling: "Ik voel me zelfverzekerd genoeg om controversiële onderwerpen in de klas te behandelen."



Om meer duidelijkheid te krijgen over waar docenten tegenaan lopen en waar zij behoefte aan hebben zijn docenten een aantal stellingen voorgelegd die zijn gebaseerd op aanknopingspunten in de literatuur. Zo is de docenten een stelling over hun zelfverzekerdheid voorgelegd. Hieruit blijkt dat verreweg de meeste docenten zich zelfverzekerd genoeg voelen om dit soort onderwerpen in de klas aan te snijden. Op de stelling "ik voel me zelfverzekerd genoeg om controversiële onderwerpen in de klas te behandelen" antwoordden de meeste docenten namelijk met eens (36,8%) of helemaal eens (55,3%). De overige docenten antwoordden met niet eens/ niet oneens. Onzekerheid bij docenten blijkt hiermee in het Nederlandse onderwijs dus geen beperkende factor.

Docenten voelen zich zelfverzekerd bij het aansnijden van controversiële onderwerpen, maar hoe denken ze over de professionele vaardigheden die zij daarbij nodig hebben? Als docent heb je bij het behandelen van controversiële onderwerpen enerzijds vak(didactische) kennis nodig en anderzijds pedagogische vaardigheden. Uit de stellingen blijkt dat docenten in het algemeen vinden dat zij voldoende vakkennis hebben om goed les te kunnen geven over controversiële onderwerpen. Op de stelling "ik heb voldoende inhoudelijke vakkennis betreffende de controversiële vraagstukken die ik behandel om er goed les over te kunnen geven" antwoordde 57,9% van de docenten met eens en 25,6% met helemaal eens. De overige docenten antwoordden niet eens/ niet oneens. Toch bleek uit de interviews dat docenten bij bepaalde onderwerpen, zoals geopolitiek of grensconflicten niet altijd alles van het onderwerp af weten. Hierbij concrete voorbeelden als situaties op de Krim, Oost-Oekraïne en Syrië genoemd.

"Ik denk dat je altijd meer vakkennis kunt hebben, omdat er best wel wat onderwerpen zijn, waar ik sec gewoon niet genoeg vanaf weet om goede debatten te kunnen voeren met leerlingen. —3

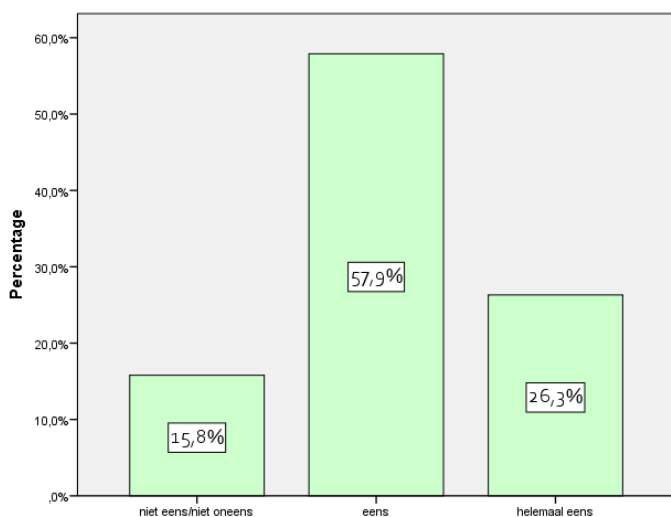
Over de pedagogische vaardigheden zijn docenten in het algemeen tevreden. Op de stelling "ik heb voldoende pedagogische vaardigheden om een les over een controversieel vraagstuk in goede banen te kunnen leiden" antwoordden de meeste docenten instemmend. Het grootste deel van de docenten was het eens (50,0%) of helemaal eens (36,8%) met de stelling, waar ongeveer 10,5% twijfelde en één docent het oneens was met de stelling.

Scholing en didactiek

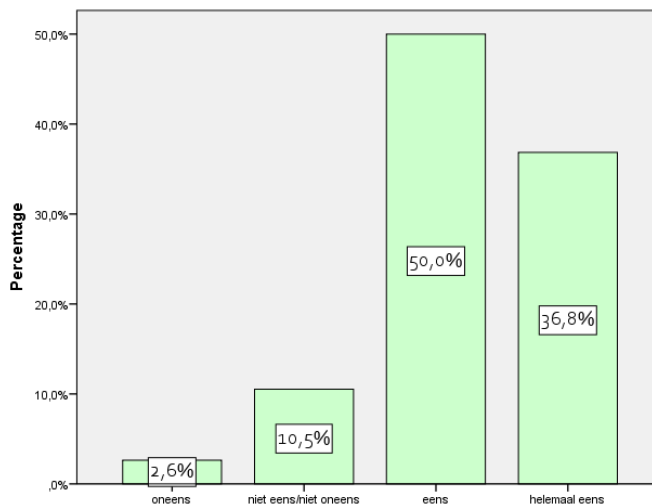
Nu duidelijk is dat docenten vinden dat het behandelen van controversiële onderwerpen in de les beter kan, maar docenten toch ook wel tevreden zijn over hun professionele vaardigheden blijft de vraag over wat zij dan graag verbeterd zouden zien worden of waar zij behoefte aan hebben. Uit de interviews is gebleken dat de ontevredenheid van docenten vooral zit in het verloop van de les. Leerlingen denken niet altijd even goed en actief mee en discussies komen niet altijd goed van de grond. Dat blijkt onder meer uit het volgende citaat:

"Dan ga je met goede bedoelingen de les in en dan komt het er toch niet helemaal uit. Er zijn ook genoeg leerlingen die niet zo heel erg van het discussiëren zijn. Zij zeggen van vertel me maar wat ik moet weten voor de toets. (...)Er komt niet altijd uit wat jij wilt, je hebt het niet altijd in de hand natuurlijk."—1

Figuur 4.33: Antwoorden op de stelling: "Ik heb voldoende inhoudelijke vakkennis betreffende de controversiële vraagstukken die ik behandel om er goed les over te kunnen geven."



Figuur 4.34: Antwoorden op de stelling: "Ik heb voldoende pedagogische vaardigheden om een les over een controversieel vraagstuk in goede banen te kunnen leiden."



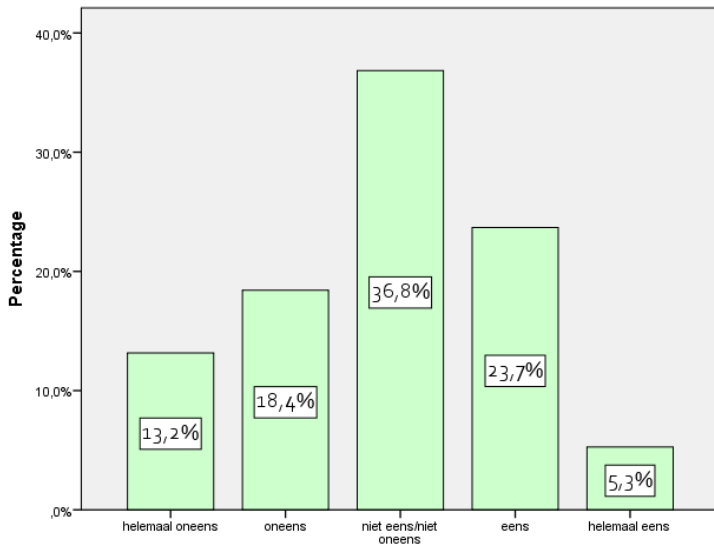
Om erachter te komen waar docenten behoefte aan hebben is ook in de enquête een stelling opgenomen over scholing: "Ik heb behoefte aan scholing om controversiële vraagstukken effectief te kunnen behandelen." Hierop werd door docenten erg wisselend gereageerd. De grootste groep docenten (39,5%) twijfelt. Daarnaast is een relatief grote groep het oneens (18,4%) of helemaal oneens (13,2%) met de stelling, maar zijn er ook docenten die wel behoefte hebben aan scholing. Immers 23,7% antwoordde met eens op deze stelling en 5,3% antwoordde met helemaal eens (figuur 4.35). Deze wisselende reacties kwamen ook in de interviews naar voren. Een verklaring voor de negatieve reacties zit voor een deel in het drukke docentenbestaan. In interviews gaven docenten namelijk aan hier vaak geen tijd voor te hebben naast alle werkzaamheden die zij moeten vervullen. Anderzijds noemen docenten de aard en de invulling van de cursussen en scholing die docenten in het algemeen krijgen.

"Ik denk dat de meeste docenten vooral behoefte hebben aan voorbeelden, van hoe zit dit in de praktijk? Heel vaak gaat het om didactische trucjes, docenten zijn er heel goed in om die op te pikken van 'hé hij doet dat zo of zij doet dat zo en ik zie dat dat werkt bij leerlingen'. Dan zijn ze heel erg geneigd om terug te gaan naar de eigen school en dat ook eens te proberen met leerlingen. Maar als een professor gaat zeggen: jullie moeten meer dit doen en meer dat, ja dat hoor je continu als docent." –1

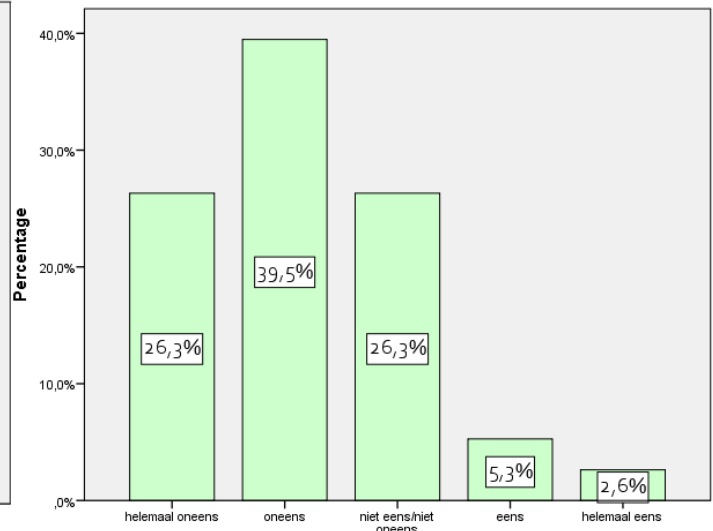
Hieruit blijkt dat is docenten vooral behoefte hebben aan didactische aanknopingspunten, voorbeelden en praktische tips. Dit is in meerdere interviews aangegeven, ook bij het deel van de docenten dat aangeeft wel geïnteresseerd te zijn in scholing. Docenten geven aan vooral behoefte te hebben aan werkvormen didactisch gereedschap om een les over controversiële onderwerpen in goede banen te leiden. Dit geeft aan dat docenten openstaan voor scholing, zolang de cursussen een praktische insteek hebben. Wat tevens in de interviews genoemd werd is een behoefte aan actueel

lesmateriaal, zodat de docent middels opdrachten, bronnen en werkvormen de actualiteit kan verwerken in de les.

Figuur 4.35: Antwoorden op de stelling: "Ik heb behoefte aan scholing om controversiële onderwerpen effectief te kunnen behandelen."



Figuur 4.36: Antwoorden op de stelling: "Aardrijkskundemethoden behandelen controversiële onderwerpen op een adequate manier."



Aardrijkskundemethoden

Een belangrijke rol in het aardrijkskundeonderwijs is weggelegd voor de aardrijkskundemethoden als leidraad, leerlijn en informatiebron. In het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs zijn dit voornamelijk De Geo, BuiteNLand, Wereldwijs en Humboldt. Om er achter te komen hoe docenten tegen de methoden aankijken ten aanzien van controversiële onderwerpen is hen de volgende stelling voorgelegd: "Schoolaardrijkskundeboeken behandelen controversiële onderwerpen op een adequate manier." Wat opvalt is dat het grootste deel van de docenten niet positief is over de manier waarop controversiële onderwerpen in schoolboeken worden behandeld. Immers 39,5% van de docenten is het oneens met de stelling en 39,5% is het zelfs helemaal oneens. Van de overige docenten twijfelt 25,6% en zijn respectievelijk 5,1% en 2,6% het eens of helemaal eens met de stelling (figuur 4.36). Wat docenten vooral benoemen is dat er in methoden weinig aandacht is voor verschillende standpunten en perspectieven in de methodes. Daarnaast geven zij aan dat er weinig wordt stilgestaan bij het feit dat het onderwerp controversieel is.

"Nou wat je ziet is dat ze niet zozeer een standpunt proberen in te nemen, wat ik ansich wel netjes vind, maar wat ik ook niet merk is dat ze heel erg duidelijk maken dat er veel verschillende standpunten zijn. Een red-flag bijvoorbeeld van nu komt er een ingewikkeld onderwerp, dit is een mening, zoiets." -3

Docenten geven aan nu zelf te benoemen dat er verschillende standpunten op het vraagstuk zijn. Wat docenten ook noemen is dat de methoden niet altijd actueel zijn. Aanvullende lesbrieven en materiaal zou hierbij behulpzaam zijn.

"Er is natuurlijk wel lesmateriaal te vinden in boeken, maar dat is vaak verouderd, dus op zich iets van actueel lesmateriaal zoals een lesbrieven, dat zou ik wel heel erg fijn vinden." -2

4.5 Controversiële onderwerpen in Geo Future School modules

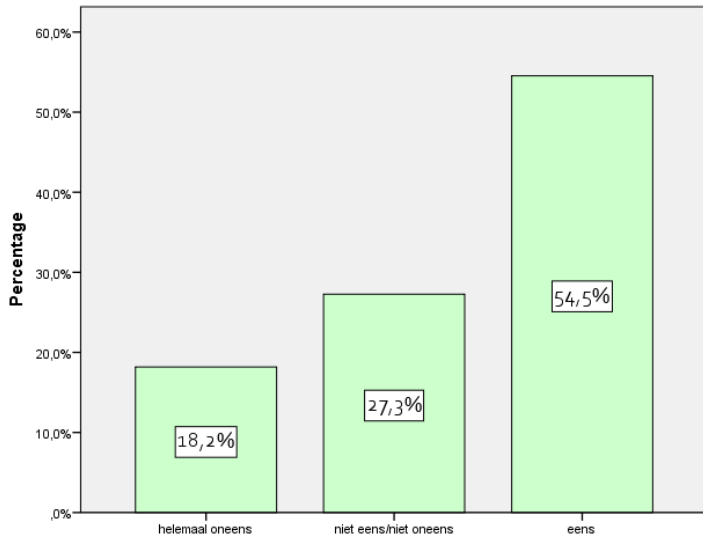
Duidelijk is dat docenten vinden dat het behandelen van controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs beter kan en ook ideeën hebben over wat hen daarbij zou kunnen helpen. Nu rest de vraag hoe docenten die lesgeven op een Geo Future School aankijken tegen controversiële onderwerpen in Geo Future School modules alsook wat hieraan verbeterd zou kunnen worden. Hiermee staat de vierde deelvraag centraal: Wat kan er volgens docenten in Geo Future School modules worden verbeterd aan de manier waarop controversiële onderwerpen worden behandeld? Er zal eerst in worden gegaan in hoeverre docenten controversie in de modules belangrijk vinden, vervolgens wordt gepeild in hoeverre docenten de manier waarop controversiële onderwerpen nu in de modules verwerkt zijn adequaat achten en wat de verbeterpunten zijn.

Allereerst is in de enquête aan de docenten gevraagd of in een Geo Future School module een controversieel onderwerp centraal dient te staan (Figuur 4.37). Het grootste deel van de docenten (54,5%) is het met deze stelling eens. Toch is dit geen overtuigende meerderheid. Geen enkele docent is het helemaal eens met de stelling, 27,3% van de docenten twijfelt en 18,2% is het helemaal oneens met de stelling. In de interviews kwam naar voren dat het er vooral mee te maken dat het primaire doel van een Geo Future School module is om een groot vraagstuk in het heden en de toekomst centraal te stellen. Het gaat er in die zin niet zozeer om dat het controversieel is, maar dat het een groot vraagstuk is. Wel zijn veel van deze grote vraagstukken, zoals klimaatverandering controversieel van aard. Daarom is aan de docenten de volgende stelling voorgelegd "bij de Geo Future School modules dient er expliciet aandacht te worden gegeven aan de controverse rondom het onderwerp." Ook op deze stelling reageerden de docenten wisselend. De meerderheid van de docenten (63,6%) is het met deze stelling eens. Toch zijn er ook docenten die het oneens (27,3%) of helemaal oneens (9,1%) zijn met deze stelling (figuur 4.38). Ondanks dat de meerderheid van de docenten dus vindt dat er aandacht aan moet worden besteed, zijn er ook een aantal kanttekening. De belangrijkste is dat docenten wel vinden dat er aandacht moet worden besteed aan de controverse rondom het vraagstuk, maar dat dit niet ten koste moet gaan van de verdieping in het onderwerp.

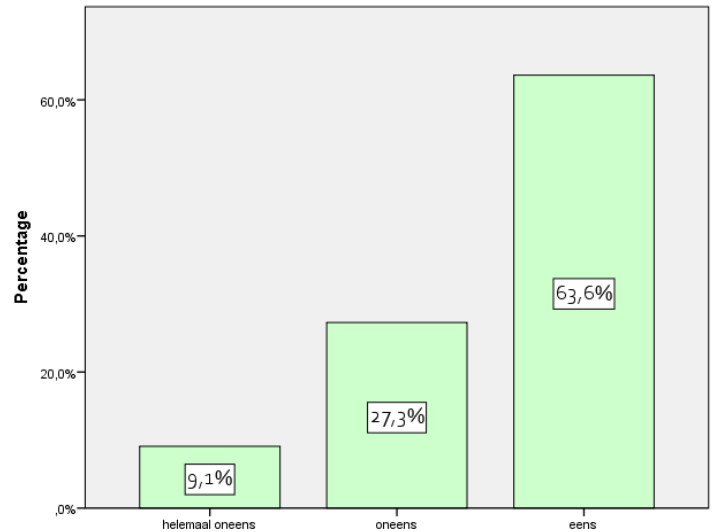
"Ja als ik voor mezelf spreek, zou ik dat denk niet zo interessant vinden omdat er nog zoveel meer over het onderwerp te vertellen is. Want over de module over klimaat hebben we het over tipping points in het klimaat, dat zijn kantelpunten in het klimaat. En dat is juist heel interessant om juist daar heel diep op in te gaan. Als je een module bij klimaatverandering gaat bouwen rondom controverse dan kom je weer op dat algemene stukje, over de voor en tegenstanders, over de moeilijkheden enzo."—2

Ook werd genoemd dat het controversiële karakter van onderwerpen als klimaatverandering, zoals eerder genoemd, volgens veel docenten al relatief achterhaald is.

Figuur 4.37: Antwoorden op de stelling: "Bij een Geo Future School module dient een controversieel onderwerp centraal te staan."



Figuur 4.38: Antwoorden op de stelling: "Bij de Geo Future School modules dient er expliciet aandacht te worden gegeven aan de controversie rondom het onderwerp."



Tevredenheid

In de interviews gaven docenten aan dat Geo Future Schools een belangrijke rol kan spelen bij het behandelen van controversiële onderwerpen. Hierbij doelen de docenten er vooral op dat leerlingen bij Geo Future School modules actief met vraagstukken bezig zijn en er zelf over nadenken.

"Ja ik denk een hele grote rol, omdat die modules echt gaan over actuele dingen die spelen in het heden, maar vooral in de toekomst. Dus ik denk juist dat we in die modules heel erg moeten inspelen op controversiële onderwerpen. En dat leerlingen er vooral zelf mee aan de slag gaan, dat het niet per se is dat je een uitleg geeft en dat ze dan in discussie gaan, maar dat ze echt met een creatieve opdracht met dat onderwerp aan de slag gaan." –2

Om er achter te komen in hoeverre de docenten tevreden zijn over de manier waarop controversiële onderwerpen in Geo Future School modules zijn verwerkt zijn de docenten vier stellingen voorgelegd, waarmee de tevredenheid gemeten kan worden op basis van een Likert-schaal:

- de aandacht voor verschillende perspectieven op het vraagstuk
- de mate waarin leerlingen worden gestimuleerd om kritisch over het vraagstuk na te denken
- de mate waarin leerlingen worden aangespoord om over meerdere oplossingen en toekomstscenario's na te denken
- de mate waarin leerlingen worden gestimuleerd om samen tot een oplossing voor een vraagstuk te komen.

De Cronbach's Alfa van deze Likertschaal is 0,697 en geeft dus aan dat deze Likertschaal nagenoeg intern consistent is. De gemiddelde Likertscore van de Likert-items is 3,75. Dit geeft aan dat

docenten gematigd tevreden over de wijze waarop controversiële onderwerpen in de modules aan bod komen. Om hier meer inzicht in te verkrijgen, zullen de stellingen nu afzonderlijk behandeld worden.

Wat betreft de stelling "in de modules van de Geo Future School is voldoende aandacht voor verschillende perspectieven op het vraagstuk" zijn docenten met een gemiddelde score van 3,27 verdeeld. De meningen van docenten lopen hierover uiteen. Zo is 36,4% van de docenten het oneens met de stelling, twijfelt 18,2% en is 27,3% van de docenten het eens en 18,2% van de docenten het helemaal eens met deze stelling (figuur 4.39). Over de mate waarin leerlingen worden aangespoord om kritisch over hun eigen standpunten en die van anderen na te denken zijn de meningen ook verdeeld. De stelling "In de modules van Geo Future Schools worden leerlingen voldoende aangespoord om kritisch over hun eigen standpunten en die van anderen na te denken" kreeg een gemiddelde score van 3,55, daarmee zijn docenten hier gemiddeld gematigd tevreden over. Immers 45,5% is het eens en 2,6% is het helemaal eens met de stelling. De andere docenten (36,4%) twijfelen of zijn het oneens (2,6%) (figuur 4.40).

"Dat kan ook zeker wel meer, er kunnen zeker nog wel dingen gebeuren. Wat belangrijk is, is dat het niet het uitgangspunt is om iets met GFS te doen, maar wel een groot vraagstuk inrichten in de toekomst. Daar zit wel heel vaak iets controversieels in, anders was het al gebeurd. (...) Als leerlingen daarover nadenken dan kunnen ze vaak wel echt een stap verder, daar kunnen ze wel over nadenken." –1

Over de andere twee stellingen zijn de docenten meer eensgezind. De meerderheid van de docenten is het eens (63,6%) of helemaal eens (27,3%) met de stelling "in de modules van Geo Future Schools worden leerlingen voldoende aangespoord om over meerdere oplossingen en toekomstscenario's omtrent een vraagstuk te denken." Slechts één docent twijfelt over deze stelling. Met een gemiddelde score van 4,18 blijken docenten hier dus tevreden over (figuur 4.41). Ook over de mate waarin leerlingen worden gestimuleerd om samen tot een oplossing te komen zijn docenten (met een gemiddelde score van 4,00) tevreden. De meerderheid van de docenten was het eens (45,5%) of helemaal eens (27,3%) met de stelling en 27,3% van de docenten twijfelt hierover (figuur 4.42). In de interviews gaven docenten aan dat Geo Future Schools modules er goed in slagen om leerlingen over het vraagstuk na te laten denken:

"Ze denken er veel meer over na dan wanneer ze je een hoofdstuk over energiebronnen geeft uit een boek. Zo van ik ga dit hoofdstuk doorwerken voor een toets." –4

Onderwerpen

Tevens is de docenten gevraagd welke controversiële onderwerpen zij graag in een Geo Future School module zouden zien. Door de elf docenten die de vragenlijst hebben ingevuld zijn een aantal suggesties gedaan, waaronder vooral voedselvraagstukken, migratie en vluchtelingen en geopolitiek (spanningen in de wereld) genoemd werden.

In de interviews werd aangegeven dat er op dit moment wordt gewerkt aan een module over voedselvraagstukken. Bij dit onderwerp gaven docenten aan het interessant te vinden om stil te staan bij de controversie rondom dit onderwerp. Er werd onder andere gerefereerd aan tekorten,

overschotten, verdeling en de kwaliteit van voedsel, maar ook over bijvoorbeeld de wijze waarop het geproduceerd wordt. Dit zijn volgens docenten onderwerpen en aspecten waar leerlingen nog relatief weinig over weten en waar ze middels een module een gefundeerde mening over kunnen vormen.

"Maar als we het dan bijvoorbeeld hebben over voedselproblematiek waar we dan ook een module over maken: Waarom zou je in godesnaam organische landbouw willen in plaats van de grootschalige landbouw of willen we nou wel of geen genetisch gemodificeerd voedsel? Ja daar kunnen leerlingen echt nog een mening over ontwikkelen. Daarvan weet je gewoon, daar hebben ze nog niet echt een standpunt in. Dan vind het heel belangrijk dat ze dat leren. En daar is de Geo Future School fantastisch voor want dan laat je ze beide kanten opzoeken en een standpunt kiezen." –4

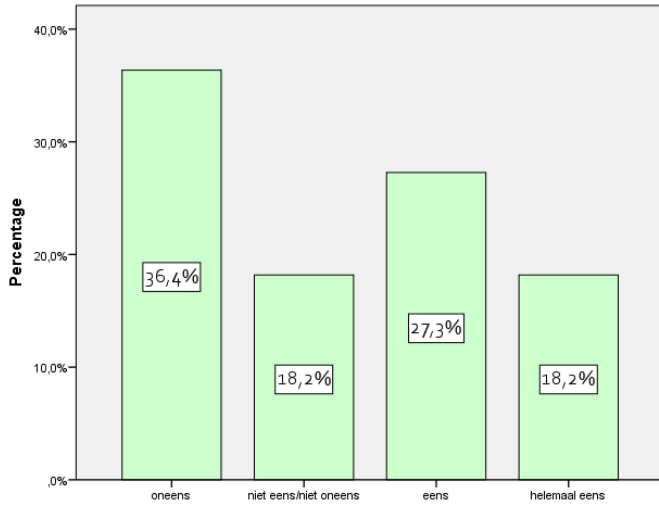
Ook gaven docenten aan grote interesse te hebben in een module over geopolitiek. Tegelijkertijd gaven zij aan dat dit op dit moment nog niet van de grond komt. Dit heeft naar wat er in de interviews is genoemd, vooral te maken met de complexiteit van het onderwerp.

"Ja omdat het een beetje een abstract onderwerp is, ik denk natuurlijk in hele grote lijnen, in belangen van landen en dergelijken. Maar het gaat eigenlijk om de werkelijkheid achter de feiten die gebeuren, dus wat je niet ziet." –1

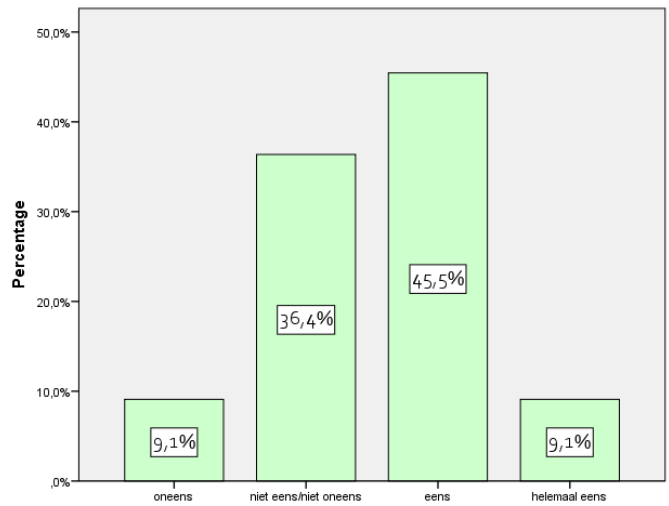
Een onderwerp dat gelieerd is aan geopolitiek, waar wel een module over wordt gemaakt is grensconflicten. Een docent gaf aan daar mee bezig te zijn en vooral aandacht te besteden aan de ontwikkeling van dit soort conflicten, de tegengestelde belangen en de belangrijke momenten in zulke conflicten. Ook voor de modules over klimaatvraagstukken hebben de docenten nog ideeën. Zo noemde een docent dat hij er graag een opdracht in zou willen hebben waarin leerlingen zelf een klimaatakkoord moeten sluiten. Op die manier kunnen ze dan discussiëren over standpunten, argumenten en belangen om vervolgens samen tot een oplossing te komen. Een andere docent noemde overschotten en tekorten aan water als gevolg van klimaatverandering als een interessant onderwerp om in een module te verwerken.

Op de vraag of de docenten nog ideeën hebben over hoe controversiële onderwerpen in Geo Future School modules beter tot hun recht zouden komen, gaven docenten in de open vraag van de enquête aan dat ze behoefte hadden aan tips en handvatten over hoe ze behandeld zouden kunnen worden. Ook werden werkvormen voorgesteld waarin ruimte is voor meerdere perspectieven en meerdere toekomstscenario's.

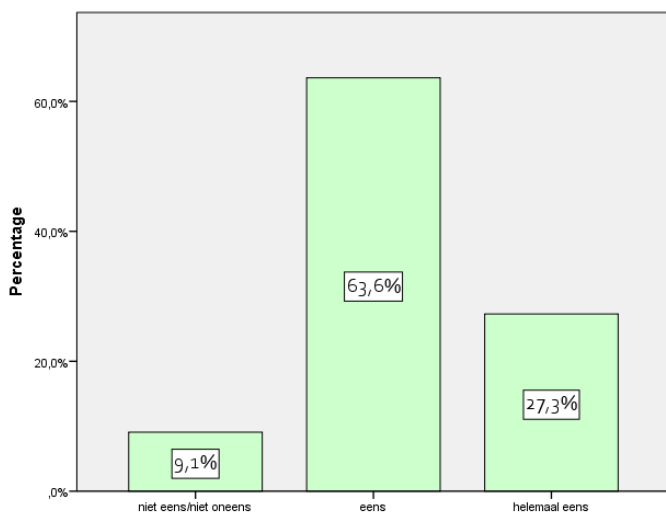
Figuur 4.39: Antwoorden op de stelling: "In de modules van de Geo Future School is voldoende aandacht voor verschillende perspectieven op het vraagstuk."



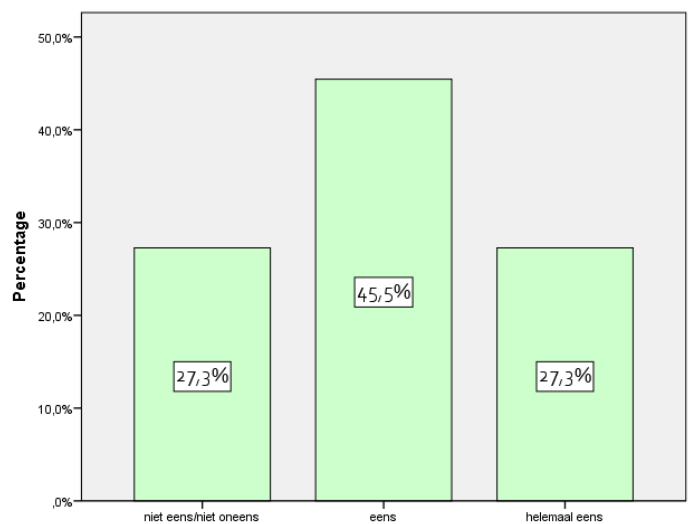
Figuur 4.40: Antwoorden op de stelling: "In de modules van Geo Future Schools worden leerlingen voldoende aangespoord om kritisch over hun eigen standpunten en die van anderen na te denken.."



Figuur 4.41: Antwoorden op de stelling: "In de modules van Geo Future Schools worden leerlingen voldoende aangespoord om over meerdere oplossingen en toekomstscenario's omtrent een vraagstuk te denken."



Figuur 4.42: Antwoorden op de stelling: "In de modules van Geo Future Schools worden leerlingen voldoende gestimuleerd om samen tot een oplossing voor een vraagstuk te komen."



5. Conclusie en discussie

Op basis van de gegenereerde data en de analyse hiervan in dit onderzoek, kan nu antwoord worden gegeven op de hoofd- en deelvragen van dit onderzoek. Deze worden na een korte schets van het doel van dit onderzoek beantwoord (5.1). Daarna wordt gekeken wat deze uitkomsten betekenen en wat de beperkingen zijn van dit onderzoek (5.2). Daarin zullen ook enkele aanbevelingen worden gedaan voor wetenschappelijk in het aardrijkskundeonderwijs. Tot slot zal er een kritische reflectie van dit onderzoek en het proces worden gegeven (5.3).

5.1 Conclusie

Het onderzoek dat in deze thesis is beschreven is een verkennend onderzoek. Het doel van dit onderzoek was om in kaart te brengen welke controversiële onderwerpen in het Nederlandse onderwijs worden behandeld alsmede de didactische wijze hiervan. Hierbij was het van belang om ook de achterliggende motieven en visies hiervoor te achterhalen. Ook moest duidelijk worden wat volgens docenten om welke reden verbeterd kon worden aan het behandelen van controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs en in Geo Future School modules. Met behulp van de in dit onderzoek gegenereerde resultaten en de literatuurstudie, kan nu een antwoord worden gegeven op de centrale onderzoeksvraag. *Op welke wijze komen controversiële onderwerpen aan bod in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs en wat zijn volgens docenten verbeterpunten?*

In het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs wordt voornamelijk bij de vraagstukken omtrent klimaat(verandering), energie, voedsel en water, maar ook bij onderwerpen, zoals geopolitiek, terrorisme, territorialiteit en ontwikkelingshulp, stilgestaan bij de controversie rondom de vraagstukken. Docenten kiezen hiervoor omdat deze onderwerpen veel in de actualiteit voor komen, waardoor leerlingen er vragen over hebben en er over willen leren. Dergelijke onderwerpen houden het vak levend, relevant en betekenisvol. Docenten vinden het belangrijk dat leerlingen leren dat er verschillende perspectieven zijn op deze vraagstukken. Het is hierin belangrijk dat leerlingen over belangrijke vraagstukken die in de wereld spelen gaan nadenken, er een mening over vormen, deze kunnen onderbouwen met gefundeerde argumenten en met elkaar in discussie kunnen gaan. Een kritische en open houding is hierbij van groot belang. Docenten zien het behandelen van controversiële onderwerpen dan ook als een belangrijke tool om burgerschap in het aardrijkskundeonderwijs vorm te geven. Docenten maken gebruik van verschillende didactische werkvormen om dergelijke onderwerpen in de aardrijkskundelessen vorm te geven. Van belang vinden docenten dat leerlingen actief over het vraagstuk nadenken. Mede hierom kiezen zij veelal voor interactieve werkvormen als discussie, dialoog en onderzoekend leren. Daarnaast geven docenten zelf ook instructie over de onderwerpen om ervoor te zorgen dat leerlingen een beeld krijgen van alle standpunten die er op een vraagstuk zijn. Docenten streven hierin een gebalanceerde houding na, zodat er in de les ook aandacht is voor alle standpunten. Docenten geven in het algemeen ook vaak expliciet hun eigen mening, zij vinden het belangrijk dat zij kunnen laten zien dat zij zelf ook mensen zijn met een mening en proberen door zelf een gefundeerde mening te geven leerlingen te stimuleren om een gefundeerde mening te vormen. De mate en lesfase waarin alsook de manier waarop zij hun mening uiten verschillen echter sterk per docent.

Ondanks dat docenten het belang van controversiële onderwerpen ten aanzien van burgerschapsvorming in het aardrijkskundeonderwijs inzien, hier naar proberen te handelen en

zelfverzekerd zijn over hun eigen vakkennis en pedagogische vaardigheden, lopen zij ook tegen problemen aan. Zo vinden docenten het in bepaalde sociale contexten moeilijk om onderwerpen als migratie en ouderdomskwesties van de aarde bespreekbaar te maken. In sommige gemeenschappen of klassen levert dit problemen op, omdat leerlingen afwijkende meningen hebben (meegekregen van de ouders), heftig kunnen reageren of onwenselijke uitspraken kunnen doen. Docenten vinden het in deze gevallen moeilijk om met de leerlingen op interactieve wijze over controversiële onderwerpen te praten. Anderzijds stellen docenten dat sommige discussies stroef verlopen omdat leerlingen blijven hangen in sociaalwenselijke antwoorden omtrent bijvoorbeeld duurzaamheid of helemaal niet meewerken aan discussies. Docenten hebben daarom vooral behoefte aan didactische aanknopingspunten, werkvormen, tips en actueel lesmateriaal, zodat zij dit kunnen gebruiken om hun lessen effectief in te kleden. Hierin zou scholing kunnen helpen, mits de scholing voldoende op de praktische lessituatie gericht is en de docenten hier tijd voor kunnen vinden.

Een ander struikelblok zijn de methoden die in het aardrijkskundeonderwijs worden gebruikt. Ondanks dat de meningen hierover verdeeld zijn, vinden docenten dat controversiële onderwerpen in schoolmethoden beter behandeld kunnen worden. Ze noemen dat de methoden er niet in slagen om bij controversiële onderwerpen duidelijk te maken dat er verschillende perspectieven op de onderwerpen (kunnen) zijn en behandelen de onderwerpen vooral zakelijk en feitelijk. Daarnaast ontbreekt de link met de actualiteit. Deze moeten docenten vaak zelf maken. Hiertoe hebben ze behoefte aan aanvullend lesmateriaal als actuele lesbrieven of aanvullende opdrachten.

Ook in Geo Future School modules komen controversiële onderwerpen als klimaat, voedsel en energie voor. Docenten zijn in het algemeen positief over de wijze waarop deze in de modules worden ingevuld. Dit zit vooral in het feit dat Geo Future School modules er volgens de docenten goed in slagen om leerlingen actief over grote vraagstukken na te laten denken. Ze krijgen opdrachten die zij vaak in groepsverband moeten uitvoeren en denken na over de uitdagingen en oplossingen voor het probleem. Waar nog verbetering zou kunnen plaatsvinden is de aandacht voor de verschillende perspectieven op deze vraagstukken in de modules, zodat leerlingen zich bewust worden van de maatschappelijke complexiteit. Desalniettemin vinden docenten, ondanks dat er wel aandacht voor controverse moet zijn, niet dat de controverse centraal moet komen te staan omdat dit ten koste zou kunnen gaan van de verdieping in het onderwerp. Controversiële onderwerpen die docenten graag nog in een module zien, en waar in een aantal gevallen al aan wordt gewerkt, zijn voedselvraagstukken, grensproblematiek, geopolitiek en migratie.

5.2 Discussie en aanbevelingen

Mitchell (2013) stelde dat het beter is om controverse in schoolaardrijkskunde naar voren te brengen en vragen te stellen dan controverse te vermijden. Dit onderzoek heeft laten zien dat ook Nederlandse docenten de waarde van controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs inzien. Met dit onderzoek kan de stelling van Roberts (2017) dat geografische kennis behoort tot powerful knowledge vanuit het perspectief van docenten namelijk worden onderschreven. De uitkomsten van dit onderzoek laten immers zien dat leerlingen van huis uit standpunten, visies en ideeën meekrijgen over controversiële onderwerpen als migratie. Door bij aardrijkskunde bij deze onderwerpen stil te staan, proberen docenten leerlingen in aanraking te laten komen met andere (geografische) wijzen om naar de wereld en de vraagstukken die er spelen te kijken. Zij behandelen verschillende visies en standpunten en ze behandelen het vraagstuk in de geografische context van het schoolvak.

Leerlingen doen hierdoor kennis op over deze vraagstukken die zij zonder het aardrijkskundeonderwijs niet mee zouden krijgen. Hierdoor ontwikkelen leerlingen kennis en vaardigheden die zij nodig hebben om met de complexe vraagstukken in de wereld om te gaan en ontwikkelen ze begrip voor de wereld en de vraagstukken die hierin spelen. Ook worden leerlingen zich ervan bewust dat deze vraagstukken nauw gerelateerd zijn aan waarden en belangen die bij beslissingen over de vraagstukken worden meegenomen en dat deze beslissingen hun weerklink op verschillende schaalniveaus kunnen hebben. Het behandelen van actuele controversiële onderwerpen biedt docenten daarnaast de mogelijkheid om alledaagse kennis met geografische kennis te verbinden. Controversiële onderwerpen hebben immers een sterke link met de actualiteit waarvan docenten aangeven deze graag in de les te verwerken. Controversiële onderwerpen worden op die manier in een geografische context geplaatst en krijgen betekenis. Dit onderzoek laat zien dat geografische kennis *powerful* is omdat het leerlingen handvatten kan bieden om dergelijke vraagstukken vanuit een breder perspectief te benaderen en er kritisch over na te denken.

Het behandelen van controversiële onderwerpen bij aardrijkskunde biedt kansen voor het behouden en versterken van de positie van aardrijkskunde in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Het kan namelijk bijdragen aan het door de commissie Schnabel bepleite stevigere kader voor burgerschap (Ons Onderwijs, 2016) in het onderwijs en het door Leenders en Veugelers (2005) genoemde kritisch democratisch burgerschap. Dit onderzoek heeft laten zien dat docenten vinden dat leerlingen ervan kunnen leren om kritisch naar de eigen standpunten en die van de ander te kijken, maar ook om met elkaar hierover in dialoog te gaan. Leerlingen leren om naar elkaar te luisteren en om een eigen mening te vormen en deze te onderbouwen met een valide argumentatie. In een pitch van het KNAG (2016) is genoemd dat meningen en attitudes van toekomstige burgers nooit los van vakgerelateerde inhoud worden gevormd, maar juist door intensief hiermee bezig te zijn. Door leerlingen een mening en attitude te laten vormen over een controversieel onderwerp kunnen vakinhoud en burgerschap met elkaar gecombineerd worden. Dit is nodig want volgens Béneker, Tani, Uphues en Van Der Vaart (2013) beoordelen Nederlandse leerlingen hun aardrijkskundeonderwijs laag op het vormen en bespreken van meningen. Leerlingen hebben nog niet het gevoel dat aardrijkskunde een vak is dat hen de ruimte geeft om hun mening over internationale vraagstukken te geven en worden er volgens hen relatief weinig discussies gevoerd. Door aandacht te besteden aan de controversie rondom een onderwerp kan dit 'gat' gedicht worden en kan het schoolvak aardrijkskunde zich nog sterker positioneren in het veranderende onderwijslandschap waarin burgerschap een steeds belangrijkere rol gaat spelen.

Ondanks dat docenten de waarde van het behandelen van controversiële onderwerpen inzien, moeten er stappen worden gezet om het behandelen van controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs te verbeteren. Vervolgonderzoek kan hier een belangrijke rol in spelen. Vanuit dit onderzoek volgen hiertoe een aantal suggesties. Ten eerste is naar voren gekomen dat docenten bij het behandelen van controversiële onderwerpen bij aardrijkskunde tegen problemen aanlopen. Zoals in het onderzoek van Byford, Lennon en Russel (2009) ook naar voren kwam. Dit onderzoek heeft deze behoeften in beeld gebracht, maar biedt geen concrete handvatten voor docenten. Om concrete werkvormen en lesmaterialen aan docenten te kunnen toereiken, zou een ontwerponderzoek kunnen worden uitgevoerd. Hierin zou in samenspraak met docenten en vakdidactici gekeken kunnen worden op welke manier controversiële onderwerpen als klimaat- en energievraagstukken adequaat behandeld zouden kunnen worden. Er zouden bijvoorbeeld tools kunnen ontwikkeld om gefundeerde discussies te kunnen voeren of er zou lesmateriaal ontworpen

kunnen worden waarin leerlingen met behulp van bronnen meerdere perspectieven en de achterliggende waarden en belangen in kaart moeten brengen.

Ook is naar voren gekomen dat niet alle docenten vinden dat schoolaardrijkskundemethoden controversiële onderwerpen op een adequate manier behandelen. In de interviews is gebleken dat dit vooral te maken heeft met het gebrek aan de link met de actualiteit. Dit gegeven maakt het relevant om in een vervolgonderzoek de aardrijkskundemethoden te analyseren. Zo zou door middel van een inhoudsanalyse gekeken kunnen worden op welke wijze migratievraagstukken, klimaatvraagstukken of geopolitiek worden behandeld. Aandacht zou dan kunnen worden gegeven aan in hoeverre er aandacht is voor de meerdere perspectieven op het vraagstuk, of in hoeverre leerlingen worden aangespoord om kritisch over het onderwerp na te denken. Ook zou er kunnen worden gekeken naar de mate van objectiviteit of balans of in hoeverre bepaalde aspecten van controversiële onderwerpen worden vermeden.

Ten slotte kent dit onderzoek een belangrijke beperking. In het theoretisch kader is al naar voren gekomen dat onderzoek naar controversiële onderwerpen en waarde-onderwijs zich tot nu toe vooral heeft gefocust op docenten, maar dat er nog te weinig aandacht is voor het standpunt van de leerlingen (Hopwood, 2007). Ook dit onderzoek heeft leerlingen, omwille van de praktische uitvoerbaarheid binnen de beperkte tijd, niet meegenomen. Vervolgonderzoek zou deze zogenoemde '*research gap*' kunnen dichten. Hierbij is het dan vooral relevant om te kijken naar *wat* leerlingen belangrijke (controversiële) onderwerpen vinden om over te leren, alsook *hoe* zij erover zouden willen leren en hoe zij tegen het behandelen van controversiële onderwerpen bij aardrijkskunde aankijken. Hiertoe zouden enquêtes met stellingen voor leerlingen kunnen worden opgesteld of kunnen er focusgroepen met leerlingen worden georganiseerd.

5.3 Reflectie

Dit onderzoek was gezien de focus op de context van het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs verkennend van aard. Wetenschappelijk onderzoek heeft zich tot nu toe vooral gefocust op controversiële onderwerpen in onder andere het Britse en Amerikaanse aardrijkskundeonderwijs. Het gevolg hiervan is dat dit onderzoek verschillende kanten op kon gaan. Dit maakte het in het begin lastig om een goede gegronde keuze te maken voor de afbakening van dit onderzoek. Hiertoe is in eerste instantie voor een relatief lange tijdsperiode gefocust op de bestaande literatuur. De omvangrijke literatuurstudie was voor dit onderzoek erg waardevol omdat het heeft geholpen om het vraagstuk en de context helder te krijgen. Daarnaast hebben de inzichten van onder andere Roberts, Cotton (2006), Mitchell (2013), Byford, Lennon en Russel (2009) en Berg, Graeffe en Holden (2013) dit onderzoek sturing gegeven. Door deze uitgebreide literatuurstudie kon een afgewogen keuze worden gemaakt.

Het nadeel van deze omvangrijke literatuurstudie zit in de tijd die deze innam. Het onderzoek moest ten gevolge van de studieplanning in een relatief korte periode worden uitgevoerd. Doordat er zo lang is stilgestaan bij de literatuurstudie en de opzet van het onderzoek, ging dit ten koste van de tijd die voor de dataverzameling stond. Het krijgen van voldoende respons op de enquête en het regelen van interviews bleek tijdens het proces moeilijker dan van tevoren is ingeschat. In eerste instantie zou dit onderzoek louter worden gericht op docenten die lesgeven op Geo Future Schools om de data op inhoudelijke gronden te kunnen selecteren. Het bleek echter dat docenten het in de laatste weken voor de zomervakantie zodanig druk hadden dat velen geen tijd willen of kunnen vrijmaken om mee

te werken aan het onderzoek. Toen de respons tegen bleek te vallen, is besloten om ook reguliere aardrijkskundedocenten te benaderen om aan dit onderzoek mee te werken. Dit heeft het onderzoek enerzijds goed gedaan, omdat dit heeft geleid tot input van een relatief groot aantal aardrijkskunde docenten. Het heeft echter ook gevolgen gehad voor de generaliseerbaarheid van het onderzoek. Het gevolg van het later vergroten van de responsgroep is dat er geen representativiteitsanalyse kon worden uitgevoerd op de enquêtedata. Hierdoor kon de representativiteit niet statistisch worden onderbouwd. Desalniettemin heeft de beschrijving van de responsgroep uitgewezen, dat er een gevarieerde mix was van niveaus, leservaring, bevoegdheid en ruimtelijke spreiding, waardoor het kwalitatief gezien een goed beeld oplevert van het aardrijkskundeonderwijs in Nederland.

Ook de keuze voor de methoden hebben enkele beperkingen met zich meegenomen. Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen is namelijk gebruik gemaakt van enquêtes en interviews. Dit heeft een goed beeld opgeleverd van hoe docenten over het behandelen van controversiële onderwerpen bij aardrijkskunde aankijken en bij welke onderwerpen zij in welke mate stilstaan bij de controverse rondom deze onderwerpen. Doordat er geen lesobservaties hebben plaatsgevonden is echter niet duidelijk geworden wat er precies in de les gebeurt, hoe vaak en hoe lang er wordt stilgestaan bij de controverse rondom een onderwerp. Ook is niet duidelijk waartoe het heeft geleid. Zijn leerlingen ook daadwerkelijk over een vraagstuk gaan nadenken? Kijken leerlingen nu kritisch naar hun eigen standpunten en naar die van anderen? Kunnen leerlingen ook daadwerkelijk op inhoudelijke wijze met elkaar in discussie gaan? In een vervolgonderzoek zouden om dit gat te dichten lesobservaties kunnen worden uitgevoerd, waarbij de focus op de concrete lesinvulling en leeropbrengsten ligt. Deze lesobservaties zouden eventueel ondersteund kunnen worden door leerlingen na de les kort te bevragen over de door hun ervaren leeropbrengsten.

Een andere belangrijke beperking van dit onderzoek is dat met de gebruikte methoden niet duidelijk is in hoeverre docenten hetgeen ze in de enquêtes en interviews hebben aangegeven ook daadwerkelijk op die manier in de praktijk uitvoeren. In het onderzoek van Cotton (2006) kwam bijvoorbeeld naar voren dat docenten zeggen een gebalanceerde of neutrale houding proberen na te sterven bij het behandelen van klimaatvraagstukken, maar dat dit in de lespraktijk toch complexer lag. Zij beïnvloedden de leerlingen meer met hun mening dan dat zij zeiden, wisten of dachten. Om tot deze conclusie te komen heeft Cotton naast het afnemen van semigestructureerde interviews ook lesobservaties uitgevoerd in verschillende lessen(series). In een vervolgonderzoek naar controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs zou een dergelijke aanpak gebruikt kunnen worden om in beeld te krijgen in hoeverre de praktische lessituatie verschilt van het beeld dat docenten schetsen.

Literatuur

Advisory Group on Citizenship (1998), Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship [online]

<http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>

Asimeng-Boahene, L. (2007), Creating strategies to deal with problems of teaching controversial issues in social studies education in African schools, *Intercultural Education*, 18 (3), pp. 231-242.

Apple, M. (2004), *Ideology and Curriculum* (3e ed.), New York: RoutledgeFalmer.

Ashton, E. & Watson, B. (1998), Values education: a fresh look at procedural neutrality, *Educational Studies*, 24 (2), 183-193.

Béneker, T., Stalborg, van. M. & R. van der Vaart (2009), *Vensters op de wereld, canon voor wereldburgerschap*, NCDO.

Béneker, T., Tani, S., Uphues, R. & R Van Der Vaart (2013), Young people's world-mindedness and the global dimension in their geography education: a comparative study of upper secondary school students' ideas in Finland, Germany and the Netherlands, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 22 (4), pp.322-336.

Berg, W., Greaffe, L. & C. Holden (2003), *Teaching Controversial Issues: a European Perspective*, Londen: CiCe Thematic Network Project.

Biesta, G. (2009 A), Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education, educational assessment, *Evaluation and Accountability*, 21 (1), pp.33-46.

Biesta, G. (2009 B), What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen, *European Educational Research Journal*, 8 (2), pp.146-158.

Butt, G. (2008), Is the future secure for geography education?, *Geography*, 93 (3), pp.158-165.

Butt, G. (2011), *Geography, Education and the Future*, Londen: Bloomsbury.

Byford, J., Lennon, S. & W. B. Russell (2009), Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82 (4), pp. 165-170.

Clarke, P. (2001), Teaching Controversial Issues: a four step classroom strategy. <https://bctf.ca/GlobalEd/TeachingResources/ClarkePat/TeachingControversialIssues.html>
geraadpleegd: 5-5-2017

Cotton, D. R. E. (2006), Teaching controversial issues: neutrality and balance in the reality of the classroom, *Educational Research*, 48 (2), pp. 223- 241.

DUO onderwijsonderzoek (2017), *Integratie op school: Meningen, observaties en ideeën vanuit het onderwijs zelf*. [online] <http://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2017/01/Rapportage-Integratie-op-school-1-februari-2017.pdf>

Firth, R. (2011), Debates about Knowledge and the Curriculum: Some Implications for Geography Education. In Butt, G. (Red.), *Geography, Education and the Future* (pp.141-162). Londen: Bloomsbury.

Halstead, J. M. (1996), Values and values education in schools. In: Halstead, J. M. & M. J. Taylor (Red.), *Values in education and education in values* (pp.3-14). Londen: Falmer Press.

Halstead, J. M. & M. J. Taylor (2000), Learning and Teaching about Values: A review of recent research, *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), pp. 169-202.

Hess, D. E. (2004), Controversies about Controversial Issues in Democratic Education, *Political Science and Politics* 37 (2), pp.257-243.

Hopwood, N. (2007), Values and Controversial Issues, GTIP think piece. [online]
<http://www.geography.org.uk/gtip/mentoring/geography/teachinggeography/valuesandcontroversialissues/>

Jeliazkova, M. & R. Hoppe (2012), Kritisch denken over politieke problemen, In Bernaerts, M. H. & C. van Kesteren (2012), *Maatschappijleer hoofdzaak*, pp.7-40.

KNAG (2016), Pitch KNAG - reactie op Ons Onderwijs 2032 tijdens bijeenkomst PVVVO. [online]
<http://geografie.nl/sites/default/files/2016%20september%20-%20Pitch%20KNAG%20-%20reactie%20op%20Ons%20Onderwijs%202032%20tijdens%20bijeenkomst%20PVVVO.pdf>
geraadpleegd: 22-7-2017

KNAG (2017), Onderwijs 2032, KNAG en curriculumherziening. [online]
<http://geografie.nl/onderwijs/belangenbehartiging/onderwijs2032>
geraadpleegd: 3-5-2017

Lam, C. C. & Lai, E. (2003) 'What is geography?' In the eyes of junior secondary students in Hong Kong, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 12 (3), pp.199-218.

Leenders, H. & W. Veugelers (2005), Waardevol onderwijs en burgerschap, *Pedagogiek*, 24 (4), pp. 361-375.

Leenders, H., Veugelers, W. & E. de Kat (2008), Teachers views on citizenship in secondary education in the Netherlands, *Cambridge Journal of Education*, 38 (2), pp. 155-170.

McPartland, M. (2006), Strategies for Approaching Values Education. In Balderstone, D. (Red.), *Secondary Geography Handbook*. Sheffield: Geographical Association.

Martin F. (2011). Global Ethics, Sustainability and Partnership. In Butt, G. (Red.), *Geography, Education and the Future* (pp.206-224). Londen: Bloomsbury.

Mitchell, D. (2013), Chapter 17, How do we deal with controversial issues in a relevant school geography? In: D. Lambert & M. Jones (red.) *Debates in Geography Education*, pp. 232-243.

Morgan, A. (2011). Morality and Geography Education. In Butt, G. (Red.), *Geography, Education and the Future* (pp.187-205). Londen: Bloomsbury.

National Council for the Social Studies (2001), *Creating effective citizens*.

<http://www.socialstudies.org/positions/effectivecitizens/>

Geraadpleegd: 6-5-2017

Onderwijsraad (2003), *Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid*. Den Haag: Onderwijsraad.

Ons Onderwijs, (2016). *Ons onderwijs 2032, Eindadvies*. <http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf>

Geraadpleegd: 7-5-2017

Overbeek, M., Knippels, M. C. & L. de Bakker (2015), *Een dialoog in de klas over morele dilemma's, Podium voor Bio-ethiek*, 22 (1), pp. 4-7.

Oxfam (2017), *Global Citizenship*, geraadpleegd van <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship>

geraadpleegd: 4-5-2017

Pauw, I. (2013), *De vormende kant van aardrijkskunde*, In Van Den Berg (Red.), *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde* (pp. 81-90). [online]

<http://www.expertisecentrum-aardrijkskunde.nl/handboek/>

Rittel, H. & M. Webber (1973), *Dilemmas in a general theory of planning*, *Policy Science*, 4, pp. 155-169.

Roberts, M., (2013), *Controversial issues in geography*. In Roberts, M., *Geography Through Enquiry* (pp.114-127). Sheffield: Geographical Association.

Roberts, M., (2017), *Geographical education is powerful if...*, *Teaching Geography* 42 (1), pp. 6-9.

Slater, F. (2001), *Values and values education in the Geography Curriculum in Relation to Concepts of Citizenship*. In Lambert, D. & Machon, P. (2001), *Citizenship Through Secondary Geography*, Londen: RoutledgeFalmer, pp.42-67.

Stradling R., Noctor, M. and Baines, B. (1984) *Teaching Controversial Issues*. Arnold: London.

Maslowski, R., van der Werf, M.P.C, Oonk, G.H, Naayer, H., Isac, M.M. (2012), *Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*.

Eindrappport van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) in Nederland, Rijksuniversiteit Groningen [online]

<http://www.rug.nl.proxy.library.uu.nl/research/portal/files/14427415/Burgerschapscompetentiesonderbouw.pdf>

Wellington, J. J. (ed) (1986), *Controversial Issues in the Curriculum*, Oxford: Blackwell.

Van der Schee, J. (2013), Aardrijkskunde, wat is dat voor vak? In Van Den Berg (Red.), Handboek vakdidactiek aardrijkskunde (pp. 7-30) [online] <http://www.expertisecentrum-aardrijkskunde.nl/handboek/>

Van der Schee, J., Vankan, L. & I. Pauw (2013), Meer dan een goede les. In Van Den Berg (Red.), Handboek vakdidactiek aardrijkskunde (pp. 305-351) [online] <http://www.expertisecentrum-aardrijkskunde.nl/handboek/>

Veugelers, W., Derriks, M. & E. de Kat (2008), Mondiale vorming en wereldburgerschap, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam [online] http://www.kortlopendonderzoek.nl/onderwijs_pdf/pk70_mondiale%20vorming%20oen%20wereldburgerschap.pdf

Veugelers, W. (2011), A humanist perspective on moral development and citizenship education. In Veugelers, W, Education and Humanism (pp. 9-34), Dordrecht: Sense Publishers.

Young, M., & Lambert, D. (2014). Knowledge and the future school: Curriculum and social justice. London: Bloomsbury.

Bijlagen

A. Enquête voor docenten

Graag nodig ik u uit om deel te nemen aan een onderzoek naar controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs. Uw medewerking aan de enquête wordt zeer gewaardeerd. Het kost u ongeveer 10 minuten om deze enquête in te vullen. Bij elke vraag is slechts één antwoord mogelijk, tenzij anders aangegeven.

Deze enquête is anoniem. De informatie uit dit onderzoek zal dan ook vertrouwelijk behandeld worden.

1. Algemene gegevens

Kruis aan wat in uw geval van toepassing is.

1. Hoeveel jaar leservaring heeft u?

 Jaar

2. Wat is uw lesbevoegdheid

- Eerstegraads
- Tweedegraads
- Ik ben nog in opleiding
- Onbevoegd

3. Indien u op de universiteit heeft gezeten: wat is uw vakinhoudelijke achtergrond?

- Sociale geografie (en planologie)
- Fysische geografie (aardwetenschappen)
- Anders, namelijk...
- Ik heb geen universitaire achtergrond.

4. Op welke niveaus geeft u op dit moment les?

- Gymnasium
- Atheneum
- Havo
- Vmbo – TL
- Anders, namelijk...

5. In welke leerjaren geeft u op dit moment les?

- Leerjaar 1
- Leerjaar 2
- Leerjaar 3
- Leerjaar 4
- Leerjaar 5
- Leerjaar 6

6. In welke provincie geeft u op dit moment les?

- Drenthe
- Flevoland
- Friesland
- Gelderland
- Groningen
- Limburg
- Noord-Brabant
- Noord-Holland
- Overijssel
- Utrecht
- Zeeland
- Zuid-Holland

7. Geeft u les in een stad of dorp?

- Stad (G4: Amsterdam, Den Haag, Rotterdam, Utrecht)
- Middelgrote stad
- Dorp

2. Controversiële onderwerpen in het aardrijkskundeonderwijs

Deze enquête gaat over controversiële vraagstukken in het aardrijkskundeonderwijs. Hieronder worden complexe vraagstukken verstaan die sterk gelinkt zijn aan de actualiteit en waarin tegenstrijdige waarden en belangen spelen. Dit soort vraagstukken roepen vaak emoties op en kunnen groepen mensen tegen elkaar opzetten. Voorbeelden hiervan in het aardrijkskundeonderwijs zijn onder andere migratie, klimaatverandering, geopolitieke onderwerpen en watervraagstukken.

8. Bij welk van de onderstaande controversiële vraagstukken besteedt u in uw les aandacht aan de controversie rondom het onderwerp? (hiermee wordt bedoeld dat u expliciet stilstaat bij de meerdere perspectieven, waarden, belangen en het conflict rondom een onderwerp)

- De ouderdom van de aarde
- Energievraagstukken
- Geopolitiek
- Klimaatverandering
- Leefbaarheidsvraagstukken
- Migratievraagstukken
(vluchtelingenproblematiek)
- Ontwikkelingshulp
- Plaattektoniek
- Politieke spanningen
- Religie
- Samenleven met andere culturen
- Sociaaleconomische ongelijkheid
in steden
- Territoriale conflicten (Israël-
Palestina, de Krim)
- Terrorisme
- Voedselvraagstukken
- Watervraagstukken
- Ik besteed geen aandacht aan de
controversie rondom een
onderwerp

9. Zijn er nog andere onderwerpen die u controversieel vindt waaraan u in uw aardrijkskundelessen aandacht besteedt? Zo ja, welke?

- Ja, namelijk.....
- Nee.

Er volgen nu een aantal stellingen over hoe u tegen het behandelen controversiële onderwerpen aankijkt en hoe u denkt dat leerlingen erover denken en leren.

10. Kruis aan wat in uw geval van toepassing is.

Stellingen	Zeer oneens	Oneens	Niet oneens/ niet eens	Eens	Zeer eens
Als onderwerpen in de klas en de gemeenschap waarin ik lesgeef gevoelig liggen, vermijd ik deze liever.					
Als een controversieel vraagstuk in de actualiteit speelt, verwerk ik dit graag in mijn lessen.					
Het is belangrijk dat leerlingen begrijpen dat er meerdere perspectieven op een controversieel vraagstuk bestaan.					
Gezien het aantal onderwerpen dat ik moet behandelen, heb ik geen tijd om stil te staan bij de controverse omtrent een onderwerp.					
Door aandacht te besteden aan de controverse rondom een onderwerp, kan ik verdieping aanbrengen in mijn lessen.					
Het behandelen van controversiële onderwerpen bij aardrijkskunde leert leerlingen sociale vaardigheden zoals het leren luisteren naar elkaar.					
Het behandelen van controversiële onderwerpen bij aardrijkskunde biedt een kans om leerlingen te leren om kritisch naar hun eigen standpunten en standpunten van anderen te kijken.					
Leerlingen zijn geïnteresseerd in onderwerpen en vraagstukken die actueel en controversieel zijn.					
Leerlingen vinden controverse rondom een onderwerp maar lastig, ze hebben vooral behoefte aan een duidelijk verhaal en feiten die ze kunnen leren.					

3. Controversiële vraagstukken behandelen in de klas

Er volgen nu een aantal stellingen over de werkvormen om controversiële onderwerpen in de klas te behandelen.

11. Kruis aan wat in uw geval van toepassing is.

Stellingen	Zeer oneens	Oneens	Niet oneens/ niet eens	Eens	Zeer eens
Controversiële onderwerpen moeten in de les behandeld worden als vraagstukken met meerdere perspectieven en meerdere oplossingen.					
Klassikale discussie om controversiële onderwerpen in de les te behandelen is een goede methode.					
Het is belangrijk om als docent <u>zelf</u> een overzicht van de belangrijkste aspecten en standpunten van een vraagstuk te geven.					
Het is belangrijk dat leerlingen zelf onderzoek doen naar meningen, standpunten en waarden in een vraagstuk.					
Als ik een vraagstuk behandel streef ik ernaar om alle standpunten over het vraagstuk mee te nemen, ook als deze bijvoorbeeld racistisch of seksistisch zijn					
Ik stel vragen aan leerlingen om hun standpunten ten aanzien van het vraagstuk ter discussie te stellen en om ze in de goede richting te sturen.					
Als ik controversiële onderwerpen in de les behandel, probeer ik dit zo neutraal mogelijk te doen.					
Als ik controversiële vraagstukken behandel geef ik altijd expliciet mijn eigen mening.					

12. Welk van de onderstaande werkvormen om controversiële onderwerpen te behandelen gebruikt u in uw les? (u kunt meerdere antwoorden aankruisen)

- (klassikale) discussie
- Dialoog (verduidelijken van standpunten van leerlingen)
- Onderzoekend leren
- Directe instructie (overzicht bieden)
- Het stellen van Socratische vragen
- Leerlingen het probleem laten benaderen vanuit een ander perspectief
- Leerlingen een mening laten vormen op basis van bronnen
- Het maken van mindmaps
- Anders, namelijk.....

13. Welke van de onderstaande werkvormen om controversiële onderwerpen te behandelen gebruikt u het meest? (één antwoord)

- (klassikale) discussie
- Dialoog (verduidelijken van standpunten van leerlingen)
- Onderzoekend leren
- Directe instructie (overzicht bieden)
- Het stellen van Socratische vragen
- Leerlingen het probleem laten benaderen vanuit een ander perspectief
- Leerlingen een mening laten vormen op basis van bronnen

- Het maken van mindmaps
- Anders, namelijk.....

4. Verbeterpunten

Er volgen nu een aantal stellingen over hoe docenten het behandelen van controversiële onderwerpen bij aardrijkskunde ervaren en wat er verbeterd kan worden.

14. Kruis aan wat in uw geval van toepassing is.

Stellingen	Zeer oneens	Oneens	Niet oneens/ niet eens	Eens	Zeer eens
Ik voel me zelfverzekerd genoeg om controversiële onderwerpen in de klas te behandelen.					
Ik heb voel me voldoende gesteund vanuit de sectie en schoolleiding om controversiële vraagstukken te behandelen.					
Ik voel me voldoende gesteund vanuit vakorganisaties om controversiële vraagstukken te behandelen.					
Ik heb voldoende inhoudelijke vakkennis betreffende de controversiële vraagstukken die ik behandel om er goed les over te kunnen geven.					
Ik heb voldoende pedagogische vaardigheden om een les over een controversieel vraagstuk in goede banen te kunnen leiden.					
Het behandelen van controversiële vraagstukken in mijn aardrijkskundelessen kan beter.					
Ik heb behoefte aan scholing om controversiële vraagstukken effectief te kunnen behandelen.					
Schoolaardrijkskundeboeken behandelen controversiële onderwerpen op een adequate manier.					

5. Controversiële onderwerpen in Geo Future School modules

In de modules van Geo Future Schools staan de grote vraagstukken van het heden en de toekomst centraal. Er zullen nu een aantal stellingen volgen over controversiële onderwerpen in de Geo Future School modules.

15. Kruis aan wat in uw geval van toepassing is.

Stellingen	Zeer oneens	Oneens	Niet oneens/ niet eens	Eens	Zeer eens

Bij een Geo Future School module dient een controversieel onderwerp centraal te staan.					
Bij de Geo Future School modules dient er expliciet aandacht te worden gegeven aan de controverse rondom het onderwerp.					
In de modules van de Geo Future School is voldoende aandacht voor verschillende perspectieven op het vraagstuk.					
In de modules van Geo Future Schools worden leerlingen voldoende aangespoord om kritisch over hun eigen standpunten en die van anderen na te denken.					
In de modules van Geo Future Schools worden leerlingen voldoende aangespoord om over meerdere oplossingen en toekomstscenario's omtrent een vraagstuk te denken.					
In de modules van Geo Future Schools worden leerlingen voldoende gestimuleerd om samen tot een oplossing voor een vraagstuk te komen.					

16. Zijn er controversiële onderwerpen die u graag in een Geo Future School module zou zien? Zo ja, welke?

- Ja, namelijk.....
- Nee.

17. Heeft u nog ideeën over hoe controversiële onderwerpen in een Geo Future School modules beter tot hun recht zouden komen? Zo ja, welke?

- Ja, namelijk.....
- Nee.

Dit is het einde van de enquête. Ik wil u hartelijk danken voor uw medewerking. Heeft u nog vragen of opmerkingen naar aanleiding van deze enquête?

B. Topiclijst voor de interviews met docenten

Algemene gegevens (zelf invullen)

Datum/tijd interview:

Plaats interview:

Interviewer:

Geïnterviewde:

Leeftijd:

Leservaring:

Bevoegdheid:

Geeft les in klassen:

1. **Introductievraag:** kunt u iets meer over uzelf vertellen (hoe in het onderwijs terechtgekomen, welke achtergrond, hoeveel jaar leservaring)?

Controversiële vraagstukken in het aardrijkskundeonderwijs. Hieronder worden complexe vraagstukken verstaan die sterk gelinkt zijn aan de actualiteit en waarin tegenstrijdige waarden en belangen spelen. Dit soort vraagstukken roepen vaak emoties op en kunnen groepen mensen tegen elkaar opzetten. Voorbeelden hiervan in het aardrijkskundeonderwijs zijn onder andere migratie, klimaatverandering, geopolitieke onderwerpen en watervraagstukken.

2. **Welke controversiële onderwerpen en waarom (deelvraag 1)**

- Wanneer is een onderwerp of vraagstuk volgens u controversieel?
- Welke controversiële onderwerpen behandelt u in uw aardrijkskundelessen?
- Waarom behandelt u juist deze onderwerpen? Waarom vindt u deze onderwerpen belangrijk? Wat dragen ze bij aan het AK onderwijs?
- Zijn er ook onderwerpen die u juist vermijdt in uw lessen? Waarom?
- Zijn er nog controversiële onderwerpen die u niet behandelt, maar wel graag zou willen behandelen?

3. **Didactiek (deelvraag 2)**

- Op welke manier behandelt u controversiële onderwerpen? Discussie, verhaal vertellen, leerlingen zelf laten uitzoeken, onderzoekend leren, socratische vragen, directe instructie.
- Waarom behandelt u deze onderwerpen op die manier?
- Drie houdingen (Cotton), welke houding neemt de docent aan, wat streeft hij/zij na? Lukt dit in praktijk ook? (committed, neutral, balanced)
- Vraagstuk als vraagstuk: besteedt de docent ook aandacht aan het maatschappelijke vraagstuk rondom een onderwerp (bijv. migratie, klimaatverandering).

- Wat vindt de docent dat leerlingen moeten leren van het behandelen van CO → in het kader van burgerschapsvorming (waarden, sociale vaardigheden, leren argumenteren etc.)
- Wat kan het behandelen van controversiële onderwerpen volgens u bijdragen aan burgerschapsvorming in het ak onderwijs?
- Moet controversie in de les uiteindelijk verdwijnen of juist worden benadrukt?

4. Verbetering en behoefte (deelvraag 3)

- Bent u tevreden over hoe controversiële onderwerpen worden behandeld in uw lessen en in het algemeen? → doorvragen naar didactische vaardigheden, pedagogische vaardigheden, vakkennis
- Heeft de docent ergens behoefte aan?/ wat zou de docent kunnen helpen om CO beter te kunnen behandelen?
- In hoeverre voelt een docent zich gesteund om CO te behandelen of juist geremd?(sectie, schoolleiding, vakorganisaties als het KNAG), wat mist of krijgt de docent?
- Hoe worden controversiële onderwerpen in de schoolboeken behandeld? Kan dit misschien beter?
- Voorbeeld van Good practice

5. Verbetering en behoefte GFS

- Moet in een GFS module een controversieel onderwerp centraal staan? Waarom? → Moet er in ieder onderwerp en module een controversie aanwezig zijn/ expliciet aandacht aan controversie worden geschonken?
- Moet een module eraan bijdragen dat de controversie rond een onderwerp verdwijnt of juist meer wordt toegespitst?
- In hoeverre bent u tevreden over de manier waarop CO in GFS modules worden behandeld? Waarom? (voldoende verschillende perspectieven, aansporen tot kritisch nadenken, aanleiding tot dialoog/ discussie, aandacht voor waarden)
- Zijn er nog controversiële onderwerpen die u graag in een GFS module ziet? (Geopolitiek), waarom?
- Doorvragen of controversie eventueel in de weg zit bij het schrijven van een module.

C. Codeerschema voor de interviews

Belangrijk: Onder 'citaat' worden citaten met redenen voor bepaalde keuzes of visies opgenomen en niet louter het noemen van een onderwerp of keuze.

Groepscode	Code	Citaat
Deelvraag 1: Aan welke controversiële onderwerpen besteden aardrijkskundedocenten aandacht in hun lessen en waarom?		
Visie	Visie op controversieel	
Onderwerpen	Wat leerlingen ervan leren	
	Interesse leerlingen	
	Klimaatvraagstukken	
	Energievraagstukken/ duurzaamheid	
	migratievraagstukken	
	Voedselvraagstukken	
	Politieke spanningen	
	Ouderdom van de aarde	
Andere onderwerpen	Mobiliteit	
	Gentrification	
	Cultuur	
	Democratie	
Vermijden	Reden van vermijden van bepaalde onderwerpen	
Burgerschap	Relatie CO met burgerschap	
Leerlingen	Interesse	
Deelvraag 2: Op welke wijze (didactiek) besteden aardrijkskundedocenten aandacht aan controversiële onderwerpen en waarom zo?		
Werkvorm / didactiek	Discussie	
	Dialogoog	
	Onderzoekend leren	
	Directe instructie	
	Overig: krantredactie	
	Overig: simulatie van besluitvorming	
	Overig: pitch	
	Overig: nieuws bespreken	

	Overig: inleven in anderen	
Actualiteit	Belang van actualiteit	
Houding	Neutraal	
	Gebalanceerd	
	betrokken	
Vorm vraagstuk	Vraagstuk als vraagstuk	
Verdwijnen van controverse	Controverse verdwijnen	
Deelvraag 3: Wat kan er volgens docenten verbeterd worden aan de manier waarop controversiële onderwerpen worden behandeld in het aardrijkskundeonderwijs en waar hebben zij behoefte aan		
Verbetering	Discussie	
	Vakkennis en pedagogische vaardigheden	
	Geen tijd	
	Methoden	
Behoefte	Scholing	
	Didactische trucjes	
	Lesmateriaal	
	Werkvormen	
Sectie	Verschillende visies	
Deelvraag 4: Wat kan er volgens docenten in Geo Future School modules worden verbeterd aan de manier waarop controversiële onderwerpen worden behandeld?		
CO in GFS	Aandacht voor controverse	
	Controverse centraal stellen	
tevreden	Kritisch denken over heden en toekomst	
	Sociale vaardigheden	
Nieuwe onderwerpen	Geopolitiek	
	Voedsel	
	Klimaatverandering	
	Migratie	
	Grensconflicten	