

EEN FENOMENOLOGISCHE BENADERING IN HET AARDRIJKSKUNDEONDERWIJS



MASTERTHESIS GEO-COMMUNICATIE, MAART-AUGUSTUS 2015
NIENKE ROEST: 3796450
N.ROEST@GMAIL.COM

MASTER GEO-COMMUNICATIE, UNIVERSITEIT UTRECHT
FACULTEIT GEOWETENSCHAPPEN
BEGELEIDER MSC HANS PALINGS

*Denkend aan Holland
zie ik breede rivieren
traag door oneindig
laagland gaan,
rijen ondenkbaar
ijle populieren
als hooge pluimen
aan den einder staan;
en in de geweldige
ruimte verzonken
de boerderijen
verspreid door het land,
boomgroepen, dorpen,
geknotte torens,
kerken en olmen
in een grootsch verband.
de lucht hangt er laag
en de zon wordt er langzaam
in grijze veelkleurige
dampen gesmoord,
en in alle gewesten
wordt de stem van het water
met zijn eeuwige rampen
gevreesd en gehoord.*

Marsman, 1936

Masterthesis:

Een fenomenologische benadering in het aardrijkskundeonderwijs

Nienke Roest

Sociale geografie

Universiteit Utrecht, 2015

Op de voorpagina: Leerlingen van het Karel de Grote College te Nijmegen bezig met veldwerk.

Voorwoord

Voor u ligt mijn onderzoek dat ik heb uitgevoerd ter afronding van de master Geo-Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Enerzijds heb ik dit onderzoek geschreven als student, anderzijds heb ik dit geschreven als aardrijkskundedocent in het voortgezet onderwijs. Mijn (overigens wel nog prille) ervaring in het onderwijs heeft ertoe geleid dat dit onderzoek een zeer praktisch karakter heeft gekregen. Vanuit de suggestie van mijn begeleider Hans Palings iets te onderzoeken over *place* met betrekking tot onderwijs ben ik mij allereerst gaan verdiepen in de literatuur rondom dit thema en vervolgens heb ik het aardrijkskundeonderwijs onder de loep genomen. Al snel werd duidelijk dat het een praktijkonderzoek zou worden waarbij ik een veldwerkopdracht zou gaan formuleren en uitvoeren binnen de school waar ik werk: het Karel de Grote College te Nijmegen. Al snel besepte ik dat dit – het gemis van de belevingswaarde van de stof in de les – is wat mij ook vaak tegen de borst heeft gestuit binnen het onderwijs. Denk daarbij aan de vormgeving van het curriculum en de daarop gebaseerde lesmethodes en werkboeken. Dat is dan ook een van de redenen waarom ik een jaar geleden heb gekozen om op een Vrije School te gaan doceren. Op deze school wordt veel vanuit de beleving en het verhaal onderwezen. Dat maakt dat dit onderzoek dicht bij mijn eigen visie en de visie van de school waar ik werk staat.

Het onderzoek is tussen maart en augustus 2015 geschreven en heeft een heel eigen stijl gekregen. Het was mij nooit gelukt om dit voor elkaar te krijgen zonder hulp en steun van een aantal personen. Als eerste mijn lieve schoonzus Marit Pepplinkhuizen en broer Douwe Roest, zonder hen was dit onderzoek nooit geworden wat het nu is. Ik wil hen bedanken voor hun enorme steun tijdens het schrijven van dit epistel. De kennis van Marit, filosofe en docente van beroep, is van onschatbare waarde geweest voor de richting die dit onderzoek op is gegaan. Daarnaast heeft het logische denkvermogen van Douwe enorm geholpen om tussen alle ideeën en problemen verbanden te leggen. De gesprekken over de thematiek bij hen op de bank hebben mij allerlei nieuwe inzichten gebracht waardoor ik telkens weer verder kon werken. Beiden hebben mij aangemoedigd vrij te denken in het schrijven. Dat heeft eraan bij gedragen dat dit een onderzoek is geworden waarbij sociale geografie, schoolaardrijkskunde én filosofie zijn samengekomen.

Als tweede wil ik mijn begeleider Hans Palings bedanken voor zijn prettige begeleiding. De gesprekken die we voerden gingen niet alleen over de thesis. We praatten ook over het (aardrijkskunde)onderwijs in het algemeen. Wat wil men nu eigenlijk in het onderwijs? Wat is de drijfveer achter de dingen die een docent doet? Wat heeft een leerling nodig? Deze gesprekken ervoer ik als gesprekken tussen twee kritische docenten en niet als een gesprek tussen student en begeleider die het over een thesis moesten hebben. Ik had het gevoel dat hij oprechte interesse had in mijn ideeën. In alle vrijheid heb ik kunnen werken maar er zijn ook veel waardevolle handreikingen gedaan. Hij heeft mij veel vertrouwen gegeven in mijn eigen kunnen.

Daarnaast wil ik ook mijn vader, moeder en de vriend van mijn moeder noemen. Ondanks de tijd die het heeft gekost om überhaupt aan deze thesis te beginnen zijn zij mij altijd blijven steunen. Ook in tijden dat de vraag ‘Hoe gaat het met je thesis?’ niet gesteld mocht worden. Nooit hebben zij druk op mij gelegd dit laatste deel van de studie snel af te ronden. Zij wisten dat ik die druk ook wel voelde en tegelijkertijd met allerlei andere dingen bezig was zoals lesgeven. Ook wil ik mijn moeder en haar vriend bedanken voor hun betrokkenheid tijdens het schrijven in de afgelopen maanden. De discussies en gesprekken over menskunde, psychologie en filosofie aan de eettafel en op vakantie in

Zwitserland, het dak boven mijn hoofd en de maaltijden voor mijn neus die zij mij tijdens de laatste loodjes boden en het eindeloos reviseren van de teksten.

Als laatste wil ik mijn collega's van het Karel de Grote College bedanken voor hun hulp tijdens de voorbereiding en uitvoering van het veldwerk. Naast de interesse die getoond werd voor mijn onderzoek hebben een aantal collega's mij ook geholpen. Binnen de sectie aardrijkskunde was er alle wil om tijd te maken voor het uitvoeren van het veldwerk en binnen de sectie Nederlands is meegedacht en advies gegeven over het methode onderdeel waarbij leerlingen een gedicht moesten schrijven.

Uiteindelijk ligt hier dan mijn thesis. Behalve dat het naast mijn baan heel veel tijd en energie heeft gekost, heeft het mij ook inzicht gegeven in mijn manier van onderwijs geven. Ik hoop dat er in de toekomst meer en meer aandacht komt voor ervaringsgericht onderwijs.

Nienke Roest

Nijmegen, augustus 2015

Inhoud

VOORWOORD	3
INHOUD	5
1. INLEIDING	6
1.1 AANLEIDING	6
1.2 PROBLEEMSTELLING	7
1.3 RELEVANTIE	9
1.3.1 <i>Maatschappelijke relevantie</i>	9
1.3.2 <i>Wetenschappelijke relevantie</i>	10
2. LITERATUURSTUDIE	11
2.1 INLEIDING	11
2.2 OORSPRONG VAN DE GEOGRAFIE	11
2.3 VERKENNING VAN HET ACADEMISCHE WERKVELD	11
2.3.1 <i>Een korte geschiedenis van de academische geografie</i>	11
2.3.2 <i>Fenomenologie, een filosofische beschouwingwijze</i>	12
2.3.3 <i>Humanistische geografie</i>	14
2.3.4 <i>Place en sense of place</i>	15
2.4 HET SCHOOLVAK AARDRIJKSKUNDE	18
2.4.1 <i>Een korte geschiedenis van het schoolvak aardrijkskunde</i>	18
2.4.2 <i>Aardrijkskunde vandaag de dag</i>	19
2.4.3 <i>Sense of place en fenomenologie in het aardrijkskundeonderwijs</i>	22
2.5 TOT SLOT	23
3. ONDERZOEKSMETHODE	25
3.1 INLEIDING	25
3.2 VERANTWOORDING ONDERZOEKSMETHODE	27
3.3 KRITISCHE REFLECTIE OP DE ONDERZOEKSMETHODE	29
3.4 ONDERZOEKSONTWERP	29
3.4.1 <i>Inleiding</i>	29
3.4.2 <i>Ervaringsveldwerk</i>	29
3.4.3 <i>Stappenplan</i>	30
3.4.4 <i>Tot slot: voor de docent</i>	31
3.5 DATA-ANALYSE	32
3.5.1 <i>Dataverzameling</i>	32
3.5.2 <i>Analysemodel</i>	32
3.5.3 <i>Operationalisering</i>	34
4. RESULTATEN	37
4.1 INLEIDING	37
4.2 UITVOERING VAN HET VELDWERK	37
4.3 EEN EERSTE INDRUK	39
4.4 PERSPECTIEF VAN DE LEERLINGEN	41
4.5 BELEVING VAN DE LEERLINGEN	43
4.5.1 <i>Zintuiglijke ervaringen en introspectie</i>	43
4.5.2 <i>De tien belevingsvormen</i>	45
4.6 PERSPECTIEF VERSUS BELEVING	47
4.7 <i>SENSE OF PLACE</i>	47
5. CONCLUSIE EN DISCUSSIE	51
6. REFLECTIE	54
LITERATUUR	55
BIJLAGEN	59
BIJLAGE 1 WERKBLAD VOOR DE LEERLINGEN	
BIJLAGE 2 GEDICHTSUGGESTIES VOOR DE LEERLINGEN	
BIJLAGE 3 DOCENTENHANDLEIDING	
BIJLAGE 4 OPBRENGSTEN UITGEVOERDE VELDWERKOPDRACHT	
BIJLAGE 5 INHOUDSANALYSE GEDICHTEN	
BIJLAGE 6 SPSS UITDRAAIEN	
BIJLAGE 7 ANALYSEBESTAND	
BIJLAGE 8 CORRELATIE TUSSEN PERSPECTIEF EN MATE VAN <i>SENSE OF PLACE</i>	

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Een inherente interesse, open en verwonderde blik voor en over de wereld is voor mij de grote drijfveer om veel te reizen en twee geografische studies¹ te doen. Daardoor heb ik mij ontwikkeld² tot een jonge en veerkrachtige docent in het voortgezet onderwijs. En wat is mooier dan mijn houding en interesse te delen met anderen? Bijvoorbeeld met de jonge mens, ook wel de puber genoemd, die zichzelf nog volledig aan het ontwikkelen is tot volwassen persoon. Zij, die met hun jonge blik nog zo onwetend de wereld aan het verkennen zijn. Ik wil zo veel met ze doen; ze meenemen in mijn enthousiasme, de wondere wereld om hen heen aanschouwen, samen ontdekkingen doen, nadenken, proberen te begrijpen, inlevingsvermogen ontwikkelen, laten voelen dat school meer is dan alleen maar leren en iets ontplooiën wat ze mee kunnen nemen. Meenemen naar de toekomst. De bagage die ik hen wil meegeven is naast kennis ook een stukje bewustzijn. Bewustzijn over henzelf en de wereld om hen heen.

Wat ik wil sluit naadloos aan op wat de Inspectie van Onderwijs [IvO] (2015) en de Stichting Leerplanontwikkeling [SLO] (2012) graag willen zien in het onderwijs, alleen verwoorden zij het net wat anders. Het komt erop neer dat deze organisaties willen dat leerlingen actieve burgers worden, besef krijgen van hun toekomstige maatschappelijke verantwoordelijkheid en bewust worden van de keuzes die zij daarin moeten gaan maken in de toekomst. Nogal een klus als gekeken wordt naar onze westerse maatschappij waarin alles vanzelf lijkt te gaan, melk uit de fabriek komt, een mooie hardhouten tafel met één klik op de muisknop in huis gehaald is, vlees als gefabriceerd rechthoekig stukje op de grillplaat ligt en kleding die elders gemaakt is voor een prikkie in de winkel wordt gekocht. Een gemondialiseerde maatschappij waarin we steeds meer 'door' dat schermje van onze telefoon kijken, de werkelijkheid om ons heen langzaam uit het oog verliezen en waarin we steeds verder verwijderd raken van het oorspronkelijke leven. Om ervoor te zorgen dat leerlingen zich verbinden met de wereld om hen heen en zich bewust worden van hun rol, moet gekeken worden hoe die verbinding gemaakt kan worden in het onderwijs.

Er wordt namelijk heel wat gevraagd van de generatie van morgen. Hans Koppen (2012) - vroeger werkzaam als aardrijkskundedocent - stelt in zijn proefschrift *Het Fenomeen van de Geografische Ervaring* dat het belangrijk is dat jongeren meer betrokken raken bij de wereld en ruimtelijke kwesties omdat we voor enorme vraagstukken staan zoals het milieu- en herverdelingsvraagstuk. Volgens hem kan dat worden bewerkstelligd door in het onderwijs meer "aandacht [te hebben] voor de persoon van de leerlingen, wat ze drijft, wat ze als individu belangrijk vinden en hoe zij hun overtuigingen in relatie kunnen brengen met de plaatsen die zij bezoeken". Michael Bradford (2000), hoofd van de *Geography Association*, beaamt dit en stelt dat we goed moeten nadenken over de interactie tussen omgeving, milieu, economie, sociale en politieke processen, het verleden, heden en de toekomst. Het lijkt tegenstrijdig dat we aan de ene kant steeds verder verwijderd dreigen te raken van het milieu en onze omgeving terwijl aan de andere kant het milieu en onze omgeving toenemende aandacht en zorg vragen door de druk op onze aarde met haar zeven miljard bewoners.

Sirpa Tani en Outi Surma-aho (2012) die onlangs mee hebben gedaan aan een onderzoek van de *Academy of Finland* geven aan dat in onderwijskundig onderzoek vaker aandacht komt voor

¹ Voordat ik aan mijn master Sociale Geografie aan de Universiteit Utrecht ben begonnen heb ik de lerarenopleiding aardrijkskunde gedaan aan de Hogeschool Arnhem en Nijmegen.

² Deze ontwikkeling is uiteraard nog altijd flink gaande.

jongeren in relatie met hun omgeving. Zij zien dat in steeds meer studies de nadruk ligt op het dagelijkse leven van jongeren en hun veranderende rol ten aanzien van milieu en omgeving. Historicus en journalist Rutger Bregman (2014) benoemt mooi waar het om moet gaan in het onderwijs: *“het moet niet gaan over hoe jongeren later hun geld moeten verdienen, maar over hoe zij het willen verdienen”*. Koppen suggereert dat het in het onderwijs zodoende niet alleen om de inhoud moet gaan maar dat het ook moet gaan over zingevingvraagstukken (Van Mourik, 2013). Leerlingen zouden geografische ervaringen moeten opdoen want plekken die bewust worden waargenomen laten ons immers niet onverschillig (Koppen, 2012).

“Plekken doen wat met mensen en dat gevoel is al zo oud als de weg naar Rome.”

Hospers, 2013

1.2 Probleemstelling

De probleemstelling, zoals in deze paragraaf weergegeven, is gedurende het onderzoeksproces geformuleerd. Dit omdat het probleem pas goed naar voren is gekomen tijdens de uitgebreide literatuurstudie (zie hoofdstuk 2). Voor de logische opbouw van dit onderzoek is ervoor gekozen de probleemstelling vóór de literatuurstudie te plaatsen. Verduidelijking van begrippen zoals *place* en *sense of place* worden zodoende niet in deze paragraaf volledig uitgewerkt maar zijn te lezen in de literatuurstudie.

Zoals in de aanleiding geschetst is wordt van de volwassenen van morgen actief burgerschap verwacht waarin zij zich bewust zijn van de keuzes die zij moeten maken en beseft hebben van hun maatschappelijke verantwoordelijkheid. Zoals bij zo veel dingen geldt ook hier: jong geleerd is oud gedaan. Daarom zouden leerlingen dit op school moeten leren (SLO, 2012; IvO, 2015). Nemen we het onderwijs onder de loep, dan valt allereerst op dat leerlingen altijd van alles moeten leren. Toetsen worden aan de lopende band afgenomen om te bepalen of de leerling de stof wel beheerst; alles wat telt zijn cijfers. De nadruk bij aardrijkskunde ligt daarbij vooral op morfologische kenmerken (Béneker, 2012) en leerlingen moeten hoofdzakelijk analyseren en verklaren (Rawling, 2013). Daarbij wordt voornamelijk aandacht besteed aan vragen zoals ‘Hoe ziet de wereld eruit?’ en ‘Hoe werkt de wereld?’ en is er maar weinig aandacht voor de vraag ‘Wat betekent die wereld voor mij en voor anderen?’, terwijl die vraag volgens Huib Ernste, Fer Hooghuis en Bas Spierings (2009) juist zo belangrijk is. De directe omgang met de wereld wordt in de schoolbanken bedolven onder theoretische concepten (Wouters, 2010) die geleerd moeten worden en er is vrij weinig aandacht voor betekenisgeving en de geografische ervaring (Koppen, 2012). Eleanor Rawling, onderwijsgeograaf aan de Universiteit van Oxford, stelt dat er te weinig aandacht geschonken wordt aan ervaringsonderwijs en het gevoel van *‘being in place’*. Het is volgens haar een kwalijke zaak dat er geen belangstelling lijkt te zijn voor de emotionele en spirituele ervaring van jongeren. Dat terwijl *being in place* leerlingen juist bewust kan maken van de plek waar ze zijn. Als leerlingen plekken bewust ervaren dan laat dat hen ook niet onverschillig. Door *being in place* te zijn wordt een *sense of place* aangesproken wat betekent dat de leerling bewuster een plek ervaart en er zo een gevoel bij ontwikkelt. Door leerlingen zelf te laten nadenken over de vraag wat de wereld voor hen en voor anderen betekent kunnen zij later vanuit hun eigen verantwoordelijkheid participeren in de maatschappij (Ernste e.a., 2009). Daarnaast leren ze volgens Ernste e.a. (2009) op die manier dat er meerdere perspectieven kunnen zijn op ‘de werkelijkheid’. Tine Béneker (2012), docent-onderzoeker aan de Faculteit Geowetenschappen van de Universiteit Utrecht, geeft aan dat uit internationaal onderzoek blijkt dat er in Nederland maar geringe aandacht wordt besteed aan de individuele

ervaringen en keuzen van leerlingen. In de schoolbanken niet maar ook tijdens veldwerk niet waarbij de leerlingen toch echt de wereld *in* gaan. (Terwijl het toch logisch klinkt dat jongeren door eigen ervaringen in hun leven al leren over het rijk van de aarde waarop ze leven (Bradford, 2000).) Ook Liz Taylor (2005), onderwijsgeograaf aan de Universiteit van Cambridge, vindt dat tijdens veldwerk het meten van de omgeving wordt overgewaardeerd. Opdrachten zoals het maken van een bodemprofiel of het meten van de milieukwaliteit dragen bij aan het ontwikkelen van geografische kennis, maar leerlingen zouden volgens Taylor ook de tijd geboden moeten worden om een plek te ervaren en daar gewoon 'te zijn', of dat nu in een oude gletsjerbedding is of midden in een stadscentrum. Op die manier kunnen zij een *sense of place* ontwikkelen. Docenten moeten volgens Taylor beseffen dat een *sense of place* niet geleerd kan worden, zij geeft aan dat leerlingen deze alleen zélf kunnen ontwikkelen. De taak van de docent is om met vaardigheden bezig te zijn waardoor leerlingen gevoel voor een plek kunnen ontwikkelen. Ook Koppen (2012) vindt dat aardrijkskundedocenten zich bewust moeten zijn van het belang van de geografische ervaring:

“Onze waarneming van de omringende wereld is een holistisch, wederkerig proces, waarin ook zingevende en persoonlijke componenten een rol spelen. Willen wij de wereld begrijpen en daar betekenis aan toekennen, dan gebeurt dat mede vanuit ons waardepatroon. Tegelijkertijd worden wij als mens door onze omgeving gevormd.”

Volgens Bradford (2000) kunnen leerlingen door een plek te beleven leren reflecteren op hoe zij een plek gebruiken en wat een plek voor hen betekent. Dit heeft volgens Bradford invloed op hun stilzwijgende kennis en kan hun expliciete kennis omvormen.

Dat er weinig aandacht wordt besteed aan *being in place* en *sense of place* in het voortgezet onderwijs kwam tijdens de aardrijkskunde-olympiade in 2008 duidelijk naar voren. In de uitwerking van een van de veldwerkopdrachten over de identiteit van Nijmegen bleek dat leerlingen het betekenis geven aan een plaats lastig vonden. Ze gingen voornamelijk op zoek naar de identiteit van Nijmegen via morfologische en historische kenmerken. Ze zochten naar kwantificeerbare gegevens en verwezen nauwelijks naar hun eigen beleving en ervaringen. Dat terwijl de centrale gedachte van de veldwerkopdracht juist was dat de identiteit van een plaats niet vastligt, maar door verschillende actoren - en dus ook door henzelf - wordt geconstrueerd. Ernste e.a. (2009), mede organisatoren van de olympiade, concludeerden dat *“er een wereld van verschil ligt tussen de inhoud van de schoolaardrijkskunde en de hedendaagse geografiebeoefening op de universiteiten.”*. Want in de academische geografie wordt tegenwoordig veel geschreven over de identiteit van plekken.

De kloof tussen de academische geografie en het schoolvak is wellicht ontstaan doordat binnen de academische geografie een opmerkelijke kanteling heeft plaatsgevonden van een meer ruimtelijke, analytische benadering in de jaren '50 en '60 naar een meer humanistische benadering vanaf de jaren '70 waarin steeds meer aandacht is gekomen voor de beleving van plekken (ofwel een *sense of place*). Deze ontwikkeling heeft plaatsgevonden ten tijde van de ook groeiende aandacht voor kwalitatief onderzoek binnen alle mens- en socialewetenschapsvelden (Wouters, 2009; Aydin, 2007) en heeft sterke wortels in de filosofische fenomenologische beschouwingwijze (Koppen, 2012). Deze nieuwe blik en interpretatie van plekken, zoals bij de olympiade in 2008 bleek, is echter niet doorgedruppeld in het onderwijs. Leerlingen zijn het niet gewend om op zo'n manier naar een plek te kijken, op school hebben ze vooral geleerd naar steden te kijken op basis van vorm en functie (Béneker, 2012). Dit is opmerkelijk want een aantal veranderingen binnen de academische geografie hebben volgens Béneker:

“...interessante perspectieven opgeleverd over identiteiten, verschillen, macht, representatie en gebruik van ruimte. Perspectieven die toegepast in school de aardrijkskunde misschien wel dichter bij de leefwereld van jongeren kunnen brengen.”

Er lijkt dus een lacune te zijn tussen academische geografie en schoolaardrijkskunde. De concepten *place*, *being in place* en *sense of place* zijn echter uitermate geschikt voor het aardrijkskundeonderwijs omdat het hierbij gaat om de persoonlijke beleving van een plek. En de persoonlijke beleving van een plek staat enerzijds dicht bij de leefwereld van een persoon en kan er anderzijds ook voor zorgen dat deze persoon zich bewust wordt van zijn omgeving. Deze concepten hangen sterk samen met de fenomenologische beschouwingswijze waarbij ervan uit wordt gegaan dat de werkelijkheid voor iedereen anders is en vanuit het eigen bewustzijn wordt vormgegeven. Het werk van Yi-Fu Tuan, grondlegger van de humanistische geografie, is gebaseerd op deze filosofische stroming (verdere uitwerking van deze concepten, de humanistische geografie in relatie met filosofie, is te lezen in de literatuurstudie). Daarnaast suggereert Koppen in een artikel in het vakblad *Geografie* dat een fenomenologische kijk op plaats en ruimte ertoe zou kunnen leiden dat leerlingen zich meer verbinden met de plekken waarover ze moeten leren (Van Mourik, 2013). Behalve dat dit hen meer verbindt met de stof zorgt dit er volgens hem voor dat leerlingen meer betrokken raken bij de wereld en bij ruimtelijke kwesties. In dit onderzoek wordt gekeken of een fenomenologische benadering in het aardrijkskundeonderwijs een *sense of place* bij leerlingen bevordert. Dat heeft geleid tot de volgende probleemstelling:

“In hoeverre kan een fenomenologische benadering bij veldwerk tijdens de aardrijkskundeles een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van sense of place bij leerlingen.”

1.3 Relevantie

1.3.1 Maatschappelijke relevantie

Het schoolvak aardrijkskunde moet, zo zeggen Ernste e.a. (2009), leerlingen bewust maken van de relatie tussen lokaal en mondiaal en de rol die zij daarin zelf hebben. Aardrijkskunde moet verder gaan dan de vragen ‘Hoe ziet de wereld eruit?’ en ‘Hoe werkt de wereld?’. Er moet nagedacht worden over de vraag ‘Wat betekent die wereld voor mij en voor anderen?’. Als gekeken wordt naar de schoolaardrijkskunde dan is deze nog vooral gebaseerd op theorie en het beschrijven en verklaren van verschijnselen. Door dit als uitgangspunt te nemen lopen we volgens Ernste e.a.

“...achter de feiten aan en komt de dynamiek van de ruimtelijkheid van het dagelijkse leven niet echt in beeld, laat staan dat we dan de leerlingen kunnen opvoeden vooruitblikkend en verantwoordelijk met die leefomgeving om te gaan. Aardrijkskunde moet bijdragen aan de vorming van leerlingen tot burgers die vanuit hun eigen verantwoordelijkheid participeren in een gemonialiseerde samenleving.”

Filosoof Edmund Husserl stelt ruim honderd jaar geleden al dat het theoretisch denken steeds belangrijker wordt gevonden en dat de werkelijkheid langzaam uit het oog verloren raakt (Wouters, 2010). In de wetenschap, maar ook in het onderwijs. Theorie neemt de plaats in van de fysieke dingen zelf. Het is niet meer het landschap dat telt maar de kaart waar zij op staat weergegeven, aldus filosoof en fenomenoloog Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Dit heeft tot een nieuwe filosofische stroming geleid: de fenomenologie. Binnen de fenomenologie wordt het theoretische begrip weer terug gebracht tot de zintuiglijke inhoud (Wouters, 2009). Deze filosofische

methode heeft in de loop van de 20^e eeuw grote invloed gehad op mens- en sociale wetenschappen, waar het sociaal geografische onderzoeksveld onder valt.

Als er naar het hedendaagse onderwijs wordt gekeken is hier weinig van terug te vinden. Lesmethodes zijn voornamelijk gebaseerd op theorie en er lijkt weinig ruimte te zijn voor de individuele en geografische ervaring van leerlingen. Terwijl het van onschatbare waarde is als jongeren zich meer dan alleen met de theorie verbinden. In de continu veranderende wereld waarin wij nu leven is het enorm belangrijk dat leerlingen bewust handelen, zij moeten zich bewust zijn van hun rol in de wereld en nadenken over de vraag wat de wereld voor hen en voor anderen betekent. Als dit bewustzijn er is kunnen zij later vanuit hun eigen verantwoordelijkheid participeren in de maatschappij (Ernste e.a., 2009). Daarnaast leren ze op die manier dat er meerdere perspectieven kunnen zijn op 'de werkelijkheid'. Iedereen schept zijn eigen leefwereld op zijn eigen manier. Wij constitueren de wereld. Hoe gaan we met de werkelijkheid om? Dat is een belangrijke maatschappelijke vraag en de leerlingen moeten als burgers van morgen besluiten kunnen nemen en antwoord kunnen geven op de vraag "Wat heb ik nog aan de wereld om mij heen?". Leerlingen kunnen later beter om gaan met dit soort grote vragen als zij zich verbonden voelen met de wereld waar zij *in* staan. Vooral nu in een tijd waarbij er een grote druk rust op de aarde met al haar milieu- en herverdelingsvraagstukken (Koppen, 2012). Het milieu en onze omgeving spelen een steeds belangrijker rol in ons leven terwijl we er steeds verder van verwijderd lijken te raken.

1.3.2 Wetenschappelijke relevantie

Zoals in paragraaf 1.3.1 te lezen is, is er een grote maatschappelijke relevantie om te onderzoeken hoe het aardrijkskundeonderwijs ingericht moet worden. Het is van belang dat we weten op welke manier leerlingen het beste onderwijs kunnen genieten om later bewuste keuzen te kunnen maken en besef te kunnen creëren van hun maatschappelijke verantwoordelijkheid. Het huidige aardrijkskundeonderwijs is veel op theorie, het verklaren en begrijpen van verschijnselen gebaseerd terwijl uit verschillende studies blijkt dat zingevingvraagstukken en individuele ervaringen van leerlingen van onschatbare waarde kunnen zijn voor de ontwikkeling van een *sense of place*. Op die manier gaan leerlingen zich verbinden met de plekken waarover ze moeten leren en raken ze meer betrokken bij de wereld en bij ruimtelijke kwesties. Dit is echter niet gangbaar in het onderwijs en in het curriculum wordt er geen aandacht aan besteed. Er moet onderzocht worden hoe die betrokkenheid meer ontwikkeld kan worden bij leerlingen. Ook is een fenomenologische benadering in het aardrijkskundeonderwijs niet gangbaar terwijl deze filosofische denkmethode wellicht een grote bijdrage kan leveren aan de manier waarop docenten met hun leerlingen naar de wereld om hen heen kunnen kijken. Het wetenschappelijke onderzoek naar onderwijsgeografie kan ons verschillende inzichten geven en de lacune tussen wetenschapsgeografie en het schoolvak aardrijkskunde verkleinen. Het kritische oog waarmee in dit onderzoek is gekeken naar het aardrijkskundeonderwijs en het resultaat van de ontworpen methode kan docenten, leraaropleiders en onderwijsgeografen (en zo ook het SLO en het KNAG) tot het inzicht brengen kritisch naar de eigen onderwijsvisie te kijken. Wat willen we met het vak aardrijkskunde? Wat willen we dat de leerlingen weten en kunnen? Hoe willen we dat het vak de leerling vormt tot zelfstandige, denkende burgers die hun verantwoordelijkheden nemen?

2. Literatuurstudie

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de literatuurstudie weergegeven. Na een korte introductie op de oorsprong van de academische- en onderwijsgeografie wordt in paragraaf 2.3 het academische werkveld belicht. Daarbij wordt ingezoomd op de academische geografie, fenomenologie, de humanistische geografie en de termen *place* en *sense of place*. Vervolgens wordt in paragraaf 2.4 het schoolvak aardrijkskunde onder de loep genomen. De ontwikkeling van het schoolvak in de loop der jaren en het doel van het vak vandaag de dag worden besproken. Hierbij wordt gekeken in hoeverre *place*, *sense of place* en *fenomenologie* terug te vinden zijn in het vmbo programma. Tot slot volgt in de laatste paragraaf een conclusie als opstap naar de methode van het onderzoek.

2.2 Oorsprong van de geografie

Geografie is een wetenschap en schoolvak dat sinds de tweede helft van de 19^e eeuw bestaat. Uiteraard bestaat de beoefening van geografie door wetenschappers al veel langer (Koppen, 2012) maar als echte discipline gaat de geografie nog geen twee eeuwen terug. Door de jaren heen is binnen de geografie, net zoals bij alle andere wetenschapsrichtingen, enorm veel veranderd. Zo had geografie in de 19^e eeuw vooral een koloniaal doel en heeft het veel invloed gehad op de formatie van naties en ging zodoende hand in hand met imperialisme en kolonialisme (Harvey, 2005; Anderson, Askings, Cook, e.a., 2008). Men wilde gebieden ontdekken, koloniseren, beschrijven en in kaart brengen en de burger hierover onderwijzen middels het vak aardrijkskunde (Koppen, 2012). In de loop der tijd hebben verschillende denkbeelden elkaar in hoog tempo opgevolgd, zowel binnen de wetenschap als het onderwijs.

2.3 Verkenning van het academische werkveld

2.3.1 Een korte geschiedenis van de academische geografie

Zoals gezegd is de wetenschap, zo ook de geografie, voortdurend in ontwikkeling. Gezegd kan worden dat geografen zich inherent bezig houden met de relaties tussen samenleving en natuur, en de verschillen die daarbij ontdekt worden tussen gebieden (sociaal en fysisch bekeken) (Koppen, 2012). Maar de manier waarop naar gebieden wordt gekeken verandert continu. Sinds de tijd dat deze wetenschap vanuit een koloniaal oogpunt werd bedreven hebben er een aantal grote veranderingen plaatsgevonden wat maakt dat de sociale geografie van vandaag de dag nog maar weinig lijkt op die uit de 19^e eeuw. Zo was in de jaren vijftig en zestig de ruimtelijke analyse zeer gangbaar. Men wilde, net zoals in de natuurkunde, tot wetten en theorieën kunnen komen. Mensen werden gezien als rationele wezens of objecten, niet rekening houdend met wat ze denken of voelen (Cresswell, 2008). Dat betekende dat individuele motieven, cognitieve processen, mentale beelden en besluitvorming niet expliciet zichtbaar werden (Emmelkamp, 2004). De Pater en Van der Wusten (zoals aangehaald door Emmelkamp, 2004) zeggen daarover: *“alsof mensen natuurkundige deeltjes zijn die zich verplaatsen door de tijd-ruimte”*. Individuele gevoelens en ervaringen werden lange tijd als onwetenschappelijk beschouwd (Koppen, 2012). Voor de menselijk-emotionele en subjectieve kant van de geografie is pas in de jaren '70 meer belangstelling gekomen. Deze ontwikkeling, waarover meer in paragraaf 2.3.3, heeft sterke wortels in de fenomenologische beschouwingwijze (Koppen, 2012). In paragraaf 2.3.2 wordt een introductie gegeven op de fenomenologie waarna in paragraaf 2.3.3 verder ingegaan wordt op de humanistische geografie.

2.3.2 Fenomenologie, een filosofische beschouwingwijze

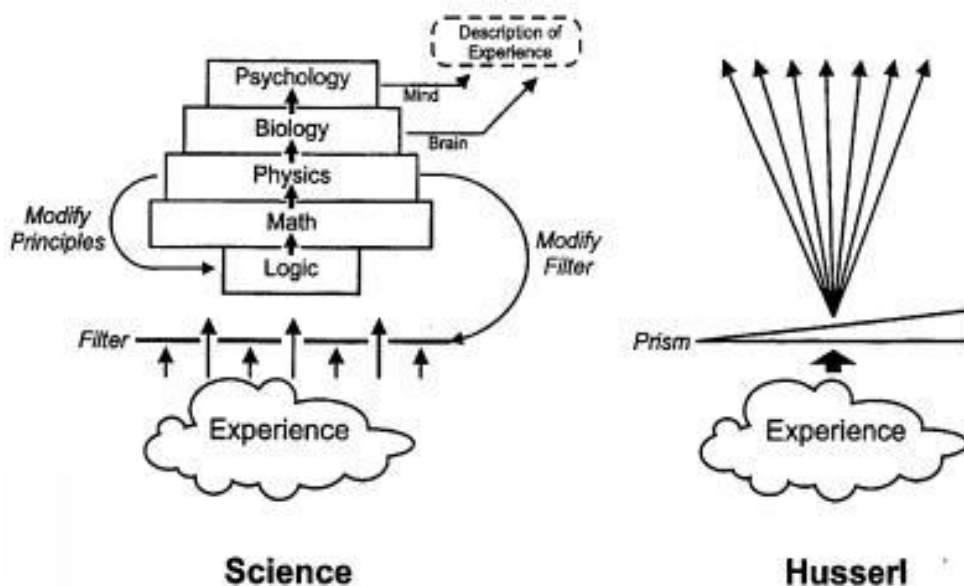
Inleiding

Zoals gezegd is de fenomenologische beschouwingwijze diep geworteld in de humanistische geografie en volgens Koppen (2012) zou een fenomenologische benadering in het aardrijkskundeonderwijs van toegevoegde waarde kunnen zijn omdat leerlingen op die manier betrokken raken bij de wereld om hen heen. Deze beschouwingwijze is enerzijds een filosofie en anderzijds een onderwijsmethode. In deze paragraaf wordt de fenomenologie als filosofie en beschouwingwijze uiteengezet en in paragraaf 2.4.3 wordt deze gekoppeld aan het onderwijs.

Binnen de filosofie zijn er vele deelthereinen waarover wordt gefilosofeerd. De fenomenologie is een stroming die valt onder de kennisleer³. Binnen de kennisleer worden een aantal centrale vragen gesteld zoals 'Wat is kennis?', 'Hoe komen we aan kennis?', 'Wat kunnen we weten?', 'Wat betekent weten?', 'Welke soorten kennis zijn er?', 'Bestaat er zoiets als zekere en ware kennis?'. Binnen de kennisleer zijn er twee hoofdstromingen: het empirisme en het rationalisme. Fenomenologen denken vanuit het empirisme wat betekent dat er vanuit het lichaam en de zintuigen wordt beredeneerd in tegenstelling tot het rationalisme, waar de rede / het denken als uitgangspunt wordt genomen.

Filosoof Edmund Husserl (1859-1938) is de grondlegger van de fenomenologie. Rond 1900 stelt Husserl dat theorieën hoe langer hoe meer de plaats innemen van de dingen zelf, en dat is volgens hem een bedreiging voor onze cultuur (Dodd, 2005; Wouters, 2010), hij noemt dit theoretische denken zelfs een "crisis in de wetenschap". Hierdoor verliezen we de werkelijkheid uit het oog, en zodoende ook onszelf, de menselijkheid (Husserl, zoals aangehaald door Wouters, 2010). Links in figuur 1 is dit theoretisch denken schematisch weergegeven. Dit kan opgevat worden alsof er in de wetenschap direct een filter op de ervaring wordt gelegd terwijl Husserl (rechts in figuur 1) een prisma op de ervaring legt. Het prisma van Husserl zorgt ervoor dat de complexiteit wordt blootgelegd die anders ongezien zouden blijven (Warren, 2009). Uiteindelijk heeft deze stroming pas sinds de jaren '70 en '80 van de vorige eeuw – ten tijde van de eveneens groeiende aandacht voor

Figuur 1: Wat is kennis?



Bron: Hut, 2009

³ Andere deelthereinen binnen de filosofie zijn bijvoorbeeld logica, natuurfilosofie en ethiek.

kwalitatief onderzoek – grote invloed gehad op alle mens- en socialewetenschapsvelden (Wouters, 2009; Aydin, 2007), dit als reactie op de sterk kwantitatieve en positivistische benadering van wetenschap in die tijd.

Fenomenologie, een introductie

In de loop van de 20^e eeuw zijn er veel verschillende filosofen geweest die allemaal net weer iets anders tegen fenomenologie aan kijken (Aydin, 2007). Maar in zijn algemeenheid kan wel gesteld worden dat ze ervan uitgaan dat alle menselijke kennis op ervaring gebaseerd is en dat deze toegang geeft tot de werkelijkheid. Zij gaan uit van de directe en intuïtieve ervaring van verschijnselen en zetten zich af tegen het van buitenaf bekijken van objecten (Willemsen, 2014; Welten, 2010). Dat houdt in dat niet meteen in problemen, verklaringen en oplossingen gedacht wordt maar dat geprobeerd wordt zo onbevangen mogelijk waar te nemen met de focus op de belevingswaarde (Wouters, 2009).

Fenomenologie gaat dus terug naar de oorspronkelijke aanschouwing en gaat uit van het bewustzijn, *“want er zit meer wijsheid in onze ‘zin-tuigen’ dan we vermoeden”*, aldus Wouters. Als je bijvoorbeeld tijdens een wintersportvakantie aan het skiën bent op een zonnige dag en je geniet van de verwarmende zon en de koude lucht die langs je gezicht waait (directe ervaring), is dat iets anders dan als je met 24,7 km per uur een helling in een hoek van 28° af skiet (wetenschappelijk). In het eerste geval wordt niet gekeken door een wetenschappelijke bril maar wordt uitgegaan van de directe ervaring. Op die manier komt het object zelf zo goed mogelijk tot zijn recht. Het objectieve zit in het pure bewustzijn van de ervaring, niet in de theorieën die daarna ontstaan. Belangrijk is te beseffen dat bewustzijn voor empiristen en rationalisten iets geheel verschillends is. Rationalisten denken dat bewustzijn een ding is dat in je zit, je geest. Terwijl voor empiristen bewustzijn niet per se denken is. Bewustzijn is volgens hen het lichamelijk ervaren en heeft daarom ook te maken met het in contact zijn met de wereld.

“Als abstracte regels en modellen ons wereldbeeld en handelen bepalen, telt de kaart van het landschap, en niet het landschap zelf.”

Merleau-Ponty (1908-1961)

De fenomenologie van Merleau-Ponty

Voor fenomenologen staat lichamelijke dus centraal. Filosoof en fenomenoloog Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) stelt dat het lichaam een eenheid van betekenis is en datgene is waarin de betekenis zich uitdrukt (SLO, 2002; SLO, 2007). Dat betekent dat een persoon vanuit het lichaam betekenis geeft aan de wereld, want door de plaats van het lichaam in ruimte en tijd wordt de waarneming bepaald (SLO, 2002). Deze empirische benadering staat haaks op het rationalistische idee van bijvoorbeeld René Descartes (1596-1650) dat alleen het denken zekerheid kan bieden aan de mens. Descartes zegt dat er een ik is en dat de wereld zich op een scherm in het hoofd van deze ik voltrekt. Zou de mens niet denken dan kan alles evengoed een illusie of droom zijn, aldus Descartes (SLO, 2007).

Onze primaire relatie met de wereld is volgens Merleau-Ponty dus niet dat mensen tegenover de wereld en hun eigen lichaam staan (alsof de mens een toeschouwer is), zoals Descartes zegt, maar in de wereld zijn. Ze zijn hun lichaam, in plaats van dat ze een lichaam hebben. Al onze waarnemingen zijn volgens Merleau-Ponty belevingen via ons gevoelige lichaam en vanuit het lichaam wordt betekenis gegeven aan die wereld (SLO, 2007). De mens is vooral datgene wat hij zelf

beleeft, dat betekent ook dat de wetenschappelijke theorie altijd een reconstructie van de door de mens beleefde werkelijkheid is. En dat is precies waar Ernste e.a. (2009) naartoe wilden in de veldwerkopdracht van de aardrijkskunde-olympiade in 2008: de identiteit van een plaats ligt niet vast maar wordt door iedereen anders ervaren.

Zoals in de aanleiding gezegd is moet onderwijs volgens Koppen niet alleen gebaseerd zijn op de inhoud maar moet het ook gaan over zingevingvraagstukken. Dat sluit goed aan bij de vraag die Merleau-Ponty zichzelf stelt: Wat is de betekenis van de wereld met al haar verschijnselen voor de mens en wat is daarbij het belang van de waarneming? Het zien en waarnemen is vanzelfsprekend een van de hoofdactiviteiten binnen de geografie en zo ook wordt binnen de fenomenologie over beide veel gezegd. Maar de fenomenologische methode biedt meer dan alleen dat. Zo worden ook alle andere zintuigen aangesproken en wordt er niet direct in problemen, verklaringen en oplossingen gedacht. Het is de bedoeling dat leerlingen onbevangen en theorieeloos beschouwen vanuit al hun zintuigen. Voor zover dat mogelijk is want juist doordat we in de wereld zijn, zijn we hier altijd al door gevormd. Dit onderkennen en kritisch onderzoeken kan de onbevangenheid bevorderen. Zo kunnen leerlingen het gevoel ontwikkelen van *being in place* (Rawling, 2013) en raken zij betrokken met de wereld om hen heen (Koppen, 2012) en ontwikkelen ze een *sense of place*. Ook interessant is te beseffen dat onder filosofen steeds meer belangstelling is voor plaats en ruimte en wat deze voor mensen kunnen betekenen (Koppen, 2012). Koppen geeft daarbij aan dat filosofen anders tegen plaats en ruimte aankijken dan geografen. Zij benaderen het kijken naar plaats en ruimte vanuit zijn totaliteit (en dat is wat het filosofisch denken zo eigen is). En juist dit laatste kan daarom verrijkend en verhelderend zijn voor geografen, aldus Koppen. Fenomenologie lijkt onontbeerlijk om *sense of place* aan te moedigen in het onderwijs.

Fenomenologie als denkgereedschap

Er wordt bij het denken continu een verbinding gelegd tussen twee elementen (Wouters, 2010). Enerzijds is er de ik-figuur (ofwel het subject) en anderzijds datgene waarop het subject gericht is (het object). Het object hoeft echter niet echt te bestaan. Een droom bijvoorbeeld wordt ook als object gezien. Wouters (2010) behandelt in zijn boek *Denkgereedschap 2.0* acht verschillende filosofische manieren waarop naar de verhoudingen tussen subject en object gekeken kan worden. Hij geeft ook een fenomenologische benadering waarbij het doel is *“de voorwaarden te scheppen waaronder het object zelf zoveel mogelijk tot zijn recht kan komen”*. Het subject (de leerling in dit geval) moet zich bij deze benadering volledig openstellen voor het object. Het subject moet proberen zo zuiver mogelijk te ervaren en zo belevingsgetrouw mogelijk zijn. Husserl stelt dat je op die manier in staat gesteld wordt het object te begrijpen. Met andere woorden, op die manier wordt de leerling in staat gesteld de wereld om zich heen te begrijpen. Als deze methode in het onderwijs wordt toegepast dan wordt er volgens Mcphail (1995) gezocht naar de kern van verschijnselen. Daarnaast geeft het de leerling ook de mogelijkheid te beseffen dat plekken door iedereen anders geïnterpreteerd worden.

2.3.3 Humanistische geografie

Zoals in paragraaf 2.3.1 naar voren is gekomen, is voor de menselijk-emotionele en subjectieve kant van de geografie pas in de jaren '70 meer belangstelling gekomen (Cresswell, 2008). Grondlegger van deze nieuwe manier

“The challenge to the humanist geographer is to see afresh these ordinary objects and motions of life, to take delight in them for what they are, as they appear, then to dive under for hidden relations and meanings, and, finally, to present both-surfaces and depths, the seen and the unseen-in a language that is subtle yet vigorous.”

Tuan, 1998, p. 6

van denken is geograaf Yi-Fu Tuan. Tuan stelde zichzelf als kind grote vragen zoals “*What we are [we] doing here, what we want out of life?*” en “*Are we determined by our environment, including its physical elements, or are we free?*”. Deze vragen heeft hij nooit los gelaten en hierover zegt hij in 1998 tijdens zijn *Haskins Lecture* aan de *American Council of Learned Societies* het volgende:

“...rather than seek an answer in the great abstractions of philosophy and religion, I began my quest at the down-to-earth level of how people make a living in different places and environments. This, to me, was and is the substantive core of human geography.” (Tuan, 1998, p. 3)

Naast zijn studie sociale geografie, studeerde hij ook geomorfologie waarna hij zich in eerste instantie ook op het geomorfologisch onderzoek van landschappen richtte. Maar al snel ging zijn aandacht weer meer naar de sociale geografie (Tuan, 1998). Binnen zijn opleidingen was er weinig aandacht voor de vragen uit zijn jeugd dat maakte dat Tuan zelf op onderzoek uit ging. Op basis van zijn nieuwe manier van kijken naar het landschap heeft hij in 1974 het boek *Topophilia* gepubliceerd waarin hij systematisch beschrijft hoe mensen verbonden raken aan plekken. Dit boek wordt tegenwoordig gezien als het eerste werk van een nieuwe stroming binnen de geografie: de humanistische geografie.

Tuan stelt dat geografen meer aandacht moeten schenken aan de subjectieve ervaring van mensen (Cresswell, 2008). Daarbij zouden de ervaringen en emotionele verbondenheid van mensen met de fysieke wereld om hen heen meer centraal moeten staan, aldus Cresswell. Op die manier wordt meer rekening gehouden met de menselijke emoties en overtuigingen in het handelen binnen de fysieke wereld in plaats van dat er alleen gekeken wordt middels een ruimtelijke analyse. Dat is broodnodig volgens Tuan die Husserl's stellingnamen onderschrijft dat er een crisis in de wetenschap is en dat theorieën alsmaar meer de plaats innemen van de dingen zelf. Tuan's denkbeelden zijn dan ook gebaseerd op de filosofische traditie van fenomenologie waarbij gekeken wordt naar het dagelijks geleefde en de gevoelde ervaring van de mens in de wereld (Taylor, 2005).

De toenemende aandacht voor humanistische geografie, fenomenologie en kwalitatief onderzoek binnen de wetenschap is niet gek, want over het feit dat plekken iets doen met onze gedachten, gevoelens en gedrag wordt al eeuwen door filosofen, geografen en psychologen gedacht (Hospers, 2013). Plekken laten ons namelijk zelden onverschillig (Koppen, 2012) en doen iets met de mens en de mens doet daartegenover ook iets met plekken (Hospers, 2013). We zijn er allemaal mee verbonden. Deze omslag heeft binnen de sociale geografie nieuwe termen opgeleverd zoals *place*, *space*, *sense of place*, *being in place* en *place attachment* (Hospers, 2013). Tuan (zoals aangehaald door Hospers, 2013) introduceerde zelfs in zijn gelijknamige boek het begrip *Topophilia*, ofwel topofilie. Hiermee bedoelt hij de liefde die men kan voelen voor een plek. Belangrijk punt daarbij is, aldus Tuan, dat iedereen een ander gevoel kan hebben bij een plek. Een plaats roept bij iedereen andere emoties op (Hospers, 2013). Het is een, zoals Merleau-Ponty zegt, door de mens beleefde werkelijkheid die voor iedereen anders is. Een kind zal een wandeling door de Ooijpolder anders ervaren dan zijn ouders of een toerist. Allen kunnen ze genieten van de wandeling, maar allen zullen daar ook een ander gevoel bij hebben.

2.3.4 Place en sense of place

Inleiding

Tuan introduceerde in zijn boek *Topophilia* de begrippen *place* (plek) en *space* (ruimte, of plaats) waarna Relph in 1976 de term *sense of place* introduceerde. Beiden stelden dat een plek niet alleen

een 3-dimensionale ruimte is, maar ook iets heeft dat niet direct definieerbaar is. Sinds de introductie van deze termen is er enorm veel geschreven over de beleving van plekken. De conceptualisering van deze termen heeft ervoor gezorgd dat binnen de sociale geografie de focus van *space* naar *place* is gegaan (Emmelkamp, 2004). De grote aandacht voor

“... *places are far more than tangible structures of brick and stone; they are also synecdoches of human individuals and groups, they constitute human relationships, they embody human strivings and aspirations.*”

Tuan, 1999, pp. 111-112

place en *sense of place* sinds de jaren '70 is een reactie geweest op de groeiende *placelessness* in westerse samenlevingen (Caton, 2008). Met *placelessness* wordt bedoeld dat verschillende plekken steeds meer op elkaar gaan lijken en dat men zich steeds minder verbonden voelt met de plek waar men leeft. Dit komt volgens Tuan en Relph (zoals aangehaald door Caton, 2008) doordat men plekken steeds moeilijker kan onderscheiden van elkaar en doordat men steeds verder van de eigen omgeving en natuur komt te staan. Maar Relph zet hier tegenover authentieke *places*. Hij stelt dan ook een dualisme in *places*: “*sense of place may be authentic and genuine, or it can be inauthentic and contrived or artificial.*” (Relph, 1976).

Space versus place

Met het begrip *space* bedoelt Tuan de driedimensionale, fysieke ruimte; de abstracte ruimte zonder enige wezenlijke betekenis. Bij het concept *place* daarentegen heeft Tuan het over hoe men een bepaalde plek ervaart en welke betekenis aan deze plek gegeven wordt. Vele geografen hebben in de loop der tijd over *place* geschreven. Enerzijds is *place* een heel simpel begrip, en anderzijds is het zeer gecompliceerd (Lambert & Morgan, 2010; Taylor, 2005). Over het algemeen zeggen sociaal geografen dat we *place* moeten zien als sociaal geconstrueerd (Cresswell, 2008; Lambert & Morgan, 2010). Maar er is nog veel meer over *place* geschreven. Enkele geografen die hierover wat gezegd hebben zullen kort besproken worden.

De definities die sinds de jaren '70 gegeven zijn van *place* zijn volgens Cresswell gefocust op de combinatie van locatie (een objectieve, definieerbare plek in de ruimte/*space*) en betekenis. Ofwel, *place* is een locatie met een betekenis. Door de focus op *place* te leggen in plaats van *space* wordt er aandacht besteed aan hoe wij, als mensen, in de wereld staan, hoe wij in relatie staan tot onze leefomgeving en hoe we van deze leefomgeving een *place* maken. De sleutel zit hem in de ervaring. Taylor (2005) geeft aan dat *sense of place* een concept is dat een afgeleide is van een fenomenologische traditie waarbij gekeken wordt naar het dagelijks geleefde en de gevoelde ervaring van de mens in de wereld. *Place* is daarbij volgens Cresswell (2008) niet schaal-gebonden. Het kan zo klein zijn als een tafelsetting of zo groot zijn als de aarde. Bij deze benaderingswijze zegt men eigenlijk dat een *place* bij iedereen andere emoties oproept (Hospers, 2013). Major (2010) stelt dat het begrip *place* soms gelinkt wordt aan het verleden van een plek. Zij voegt daaraan toe dat het belangrijk is om te beseffen dat het ook maakt wie we nu zijn, waar we leven, werken en spelen én wie we zullen zijn. ‘*Places* zijn waar de toekomst ontkiemt en waar mogelijkheden zich aandienen’, aldus Major.

Relph merkt in zijn boek *Place and placelessness* (1976) op dat er een duidelijk dualisme is binnen *place* door het spreken over *insideness* en *outsideness*. Hij zegt hierover: “*to be inside a place is to belong to it and to identify with it, and the more profoundly inside you are the stronger is this identity with the place.*”. “*Being inside is knowing where your are*”, zegt Lyndon, zoals aangehaald door Relph (1976). Van buitenaf (*outsideness*) kijk je volgens Relph naar een *place* zoals een reiziger vanaf een afstandje naar een onbekende stad kijkt terwijl je als insider een *place* ervaart, je bent

erdoor omgeven en bent er onderdeel van. Dit is volgens Relph de essentie van *place*. Hospers (2013) maakt dezelfde vergelijking en maakt op die manier het onderscheid tussen een *landscape* en een *sensescape*: *outsideness* zijn de plaatsjes en de praatjes van een *place*, aldus Hospers. Dat maakt van de *place* een *landscape*. *Insideness* is een zintuigelijke totaalervaring die betekenis voor je krijgt, dat maakt van een *place* een *sensescape*. Het belang van dit onderscheid zit hem volgens Hospers erin dat buitenstaanders een plek heel anders ervaren dan mensen die er zich op de een of andere wijze mee verbonden voelen. Maar dit kan natuurlijk verder uitgebreid worden, elk individu is een uniek wezen dat op zijn eigen manier de omgeving interpreteert (Emmelkamp, 2004). Het idee dat daarbij volgens Emmelkamp belangrijk is, is “*dat de interactie tussen mensen en plaatsen de kennis, die mensen hebben van hun omgeving, gepercipieerd wordt door zintuigen als zicht, gehoor, reuk, gevoel, smaak en verwerkt wordt in de hersenen*”. Ofwel, elke *place* kan voor iedereen een andere zintuiglijke totaalervaring zijn.

In de jaren '90 is door geografen zoals Massey en Harvey een heel ander beeld gegeven van *place* (Cresswell, 2008). Daar waar *place* in de jaren '70 altijd werd weergegeven als iets herkenbaars en positiefs belichten zij 'de donkere kant' van *place*. Zij, en ook Cresswell zelf, menen namelijk dat het lijkt alsof *place* iets natuurlijks is, maar dat *place* alles behalve dat is. Deze visie op *place*, geïnspireerd op feministische en marxistische zienswijzen (aldus Cresswell, 2008; Lambert & Morgan, 2010), gaven aan dat *place* geconstrueerd is door sociale processen (en dan voornamelijk in kapitalistische landen). De structuur van een *place* is volgens hen vaak een resultaat van beslissingen die genomen zijn door de meest invloedrijken. Dat in contrast met de meesten van ons, die alleen plekken kunnen 'bouwen' op een relatief kleine (maar niet minder belangrijke!) schaal. Harvey, zoals aangehaald door Cresswell, zegt daarover zelfs:

“The first step down the road is to insist that place, in whatever guise, is, like space and time, a social construct. The only interesting question that can be asked is, by what social process(es) is place constructed?” (Harvey, 1993, p. 4)

Massey en Harvey beschrijven *place* dus op een heel andere manier dan humanistische geografen zoals Tuan.

Sense of place

Het idee van *sense of place* gaat onder andere over het gevoel dat mensen hebben bij een *place* en de betekenis die deze plek voor hen heeft (Caton, 2008). *Sense of place* refereert aan de betekenissen (individueel dan wel gedeeld) die worden toegekend aan een *place*, aldus Cresswell.

Bradford (2000) stelt dat beter gesproken kan worden over *senses of place* omdat het volgens hem een complex concept is waarbij alle associaties bij de *place* van belang zijn. Hij is tot deze conclusie gekomen doordat hij is gaan kijken naar plekken en mensen die belangrijk voor hem zijn geweest. Al snel viel hem op dat de herinnering aan die plekken alle zintuigen aansprak. Hij associeerde ze met de herinnering, geuren, emotionele gevoelens, lichamelijke gevoelens. Eigenlijk zoals Hospers (2013) *sense of place* ook definieert: een zintuiglijke totaalervaring die betekenis voor je krijgt. Maar Bradford herinnerde zich meer dan alleen de zintuiglijke ervaringen. Hij dacht ook aan de taal, ongelijkheid in de buurt, protesten, verschillen en plezier. Ofwel, hij combineert het humanistische concept van *place* met de politieke en economische concepten van de *place*. Ook Adams (2009) zegt dat *sense of place* meer is dan alleen een zintuiglijke totaalervaring. Hij vindt dat territorialiteit hier ook mee te maken heeft. Daarmee bedoelt hij dat de *sense of place* beïnvloed wordt door macht, communicatie en grenzen.

Het is interessant om op deze verschillende zienswijzen van *place* en *sense of place* in te gaan, maar binnen dit onderzoek wordt vastgehouden aan de term *place* zoals deze is omschreven door humanistische geografen. Voor deze conceptualisering is gekozen omdat in dit onderzoek gewerkt wordt met fenomenologisch veldwerk waarbij leerlingen een *sense of place* ontwikkelen. Zodoende gaat het om hun individuele fenomenologische totaalervaring met de *place* waarbij alle zintuigen van belang zijn. Dat maakt dat met *sense of place* ook vast wordt gehouden aan de humanistische benadering van het woord. Hierbij wordt vastgehouden aan de definiëring van Bradford: *Sense of place* gaat om: herinnering, geuren, emotionele gevoelens en lichamelijke gevoelens. De politieke en economische concepten van *place* die hij noemt worden niet direct in dit onderzoek meegenomen omdat het gaat om een fenomenologische benadering. Het doel is namelijk dat leerlingen het gevoel hebben *being in place* te zijn.

Sense of place in het onderwijs?

Verschillende onderwijsgeografen hebben onderzoek gedaan naar *sense of place* en de positie die deze geografische benadering van plekken inneemt in het onderwijs. Deze ideeën worden in dit stuk besproken. Wat opvalt is dat docenten niet direct een duidelijk beeld hebben bij de begrippen *place* en *sense of place*. Rawling (in Major, 2010) geeft aan dat voor veel docenten en leerlingen het begrip *place* een soort containerbegrip blijft met allerlei details over verschillende plekken van de wereld.

Volgens Taylor (2005) wordt er veel te weinig aandacht besteed aan *sense of place*. Er zou door docenten meer tijd vrijgemaakt moeten worden zodat leerlingen kunnen ervaren hoe het is om op een plek te zijn, of dat nu een oude gletsjerbedding is of midden in een stadscentrum. Alleen op die manier kan een *sense of place* worden ontwikkeld. Want, zo zegt Taylor, een docent kan een leerling geen *sense of place* aanleren, deze kan een leerling alleen zelf ontwikkelen. De docent kan de leerling slechts helpen vaardigheden aan te leren om een gevoel bij een plek te ontwikkelen.

Lambert en Morgan (2010) geven aan dat het voor docenten belangrijk is om te beseffen dat *place* geconstrueerd is door verschillende economische, sociale, politieke en culturele processen. Daarnaast moeten ze ook beseffen dat zij als docent zelf actief betrokken zijn bij de constructie en representaties van deze *places* en zichzelf de vraag moeten stellen: wiens *place* ben ik aan het representeren?

2.4 Het schoolvak aardrijkskunde

2.4.1 Een korte geschiedenis van het schoolvak aardrijkskunde

Net zoals binnen de academie is het schoolvak aardrijkskunde de afgelopen eeuw ook enorm veranderd. In eerste instantie is het aardrijkskundeonderwijs in de tweede helft van de 19^e eeuw ingevoerd door de overheid om de nationale eenheid in Nederland te versterken (Centrum voor Educatieve Geografie [CEG], 2009) en het creëerde een nationale en lokale identiteit (Harvey, 2005; Anderson, 2008). Door middel van onderwijs kon de staat actief een nationale (en lokale) identiteit creëren. Dit werd volgens het CEG en Harvey gedaan door het beschrijven van regio's en het maken van kaarten. Geografische kennis was immers ontzettend belangrijk bij de formatie van naties. Deze informatie werd door overheden verzameld waardoor kaarten van gebieden gemaakt konden worden over bijvoorbeeld de spreiding van grondstoffen. Op die manier kon de overheid invloed uitoefenen op hoe men naar de ruimte en de verschillende gebieden keek. Net zoals de academische geografie uit die tijd, had aardrijkskunde in de schoolbanken een koloniaal karakter waarbij regionale verscheidenheid werd onderwezen. Veelal ging het om kennis over plaatsen, landen en volken (Van der Schee in: CEG, 2009). Een echte 'vaderlandse wetenschap'. In de jaren '50 en '60 van de 20^e

eeuw wordt het aardrijkskundeonderwijs meer thematisch waarbij geografische begrippen geplaatst worden in verschillende regio's. Maar lesboeken uit die tijd blijven vooral opsommingen van feiten, aldus Joop van der Schee, hoogleraar geografie en educatie aan de Universiteit Utrecht (in: CEG, 2009). In de loop van de jaren '60 heeft een grote verandering plaatsgevonden. Het onderwijs is zich steeds meer gaan richten op het ontwikkelen van inzicht van leerlingen door begrippenkennis op verschillende regio's toe te passen. Van der Schee geeft daarbij als voorbeeld *“dat feitenkennis over Afrika werd verdrongen door aandacht voor mechanismen van onderontwikkeling”*. Tot in de jaren '90 werd het onderwijs nog thematischer. Rond de eeuwwisseling vond wederom een kentering plaats omdat men vond dat aardrijkskunde concreter en herkenbaarder voor de leerling moest worden. Een gebied zou moeten worden bestudeerd op verschillende schaalniveau's, mede omdat lokale en mondiale processen meer en meer met elkaar verbonden zijn (Van Ginkel, zoals aangehaald door Van der Schee in: CEG, 2009). *“Het vormen van een eigentijds geografisch wereldbeeld dient [tegenwoordig] een belangrijke doelstelling van het aardrijkskundeonderwijs te zijn”* (Van der Vaart, zoals aangehaald door Van der Schee in: CEG, 2009). Daarbij is de fysische geografie sinds het jaar 2000 ook weer belangrijker geworden. Volgens Vankan (zoals aangehaald door Van der Schee in: CEG, 2009) is het aardrijkskundeonderwijs sinds de jaren '70 veranderd van een weetjes-vak in een vak waarbij leerlingen zelf kennis moeten construeren door er actief mee om te gaan.

2.4.2 Aardrijkskunde vandaag de dag

Inleiding

In dit deel wordt het huidige aardrijkskundeonderwijs verder uitgediept. Er zal voornamelijk ingegaan worden op het vmbo-programma omdat dit onderzoek zich richt op het vmbo-t.

“Aardrijkskunde gaat over het wel en wee van onze planeet. Over de natuurlijke omgeving en de mensen die daar in leven. Op welke manier de mens en hun natuurlijke omgeving elkaar beïnvloeden. Over de wereld om ons heen. Schoolaardrijkskunde probeert leerlingen een wereldbeeld te laten opbouwen. Een wereldbeeld dat een startpunt is voor verdere ontwikkeling.”

Bron: SLO, 2013

Aardrijkskunde in het VMBO

Het SLO (2012) geeft aan dat aardrijkskunde in het vmbo een venster biedt op de wereld waarin een aantal grote vraagstukken van vandaag en morgen worden behandeld. Zodoende is er voor het vmbo een *“eigentijds programma”* gemaakt dat de leerlingen helpt zicht te krijgen op de wereld van vandaag en morgen. Daarin wordt door het SLO op een *“voor aardrijkskundig kenmerkende werkwijze”* een samenhang blootgelegd waardoor leerlingen verschijnselen uit de eigen omgeving kunnen verbinden met verschijnselen op regionaal, nationaal en mondiaal niveau. Van de Schee (in: CEG, 2009) geeft aan dat het schoolvak jongeren moet laten oriënteren op de wereld waarin ze leven. Om zich goed te kunnen oriënteren moeten leerlingen zich volgens Van der Schee realiseren dat verschillende gebieden op aarde verschillende kenmerken en uitgangssituaties hebben. Deze kenmerken zijn bepalend voor hun deelname in de wereld, hun leefmilieu en hun sociaal-economische ontwikkeling. Leerlingen moeten vertrouwd raken met het idee dat er meerdere perspectieven zijn op 'de werkelijkheid' (Ernste e.a., 2009). Daarbij is het belangrijk dat er aandacht wordt besteed aan de samenhang tussen sociale, politieke, culturele, economische en natuurlijke kenmerken. Van der Schee benoemt ook de wisselwerking tussen de mens en plekken: leerlingen moeten zich ervan bewust worden dat enerzijds de aarde als leefomgeving invloed heeft op henzelf

en anderzijds dat hun gedrag invloed heeft op de leefomgeving. Volgens Ernste e.a. is het vak nog altijd vooral gebaseerd op theorie en het beschrijven en verklaren van verschijnselen. Door dit als uitgangspunt te nemen lopen we volgens Ernste e.a.

“...achter de feiten aan en komt de dynamiek van de ruimtelijkheid van het dagelijkse leven niet echt in beeld, laat staan dat we dan de leerlingen kunnen opvoeden vooruitblikkend en verantwoordelijk met die leefomgeving om te gaan. Aardrijkskunde moet bijdragen aan de vorming van leerlingen tot burgers die vanuit hun eigen verantwoordelijkheid participeren in een gemonialiseerde samenleving.”

Hieruit kan opgemaakt worden dat de thema's van het vak goed zijn, maar dat in de manier waarop met die thema's wordt gewerkt iets wordt gemist. De dynamiek en wisselwerking van plekken wordt niet echt in beeld gebracht en de verbinding met de eigen omgeving wordt wederom vooral op feitelijke en onderzoekende wijze gemaakt. Dit is ook het geval bij veldwerkactiviteiten. Binnen het aardrijkskundeonderwijs is hier steeds meer aandacht voor en al decennia lang wordt veldwerk opgenomen in de doelen en eindtermen van het SLO (Oost, in: CEG, 2012). Uit het promotieonderzoek van Katie Oost (in CEG, 2012), geografiedocent aan de Hogeschool Arnhem en Nijmegen, blijkt dat docenten bij veldwerk vooral gericht zijn op het verwerven van kennis en vaardigheden. Oost constateert dat er weinig aandacht lijkt te zijn voor de eigen inbreng van de leerling en zeer weinig aandacht voor persoonlijke betekenisgeving. De helft van de docenten geeft in het onderzoek aan geen aandacht te besteden aan andere zintuigen dan kijken. Het is dan ook niet gek dat Caton (2008) constateert dat leerlingen geografisch veldwerk of het leren buiten dan ook als een kwantitatieve ervaring zien waarbij het gaat om het testen van hypothesen of wetenschappelijke feiten. Deze constatering komt overeen met hoe de leerlingen tijdens de aardrijkskundeolympiade in 2008 het veldwerk aanpakten; zij gingen voornamelijk op zoek naar kwantificeerbare gegevens door op zoek te gaan naar morfologische en historische kenmerken om zo de identiteit van de plek te kunnen weergeven.

Examenprogramma en lesmethoden

Binnen het nieuwe vmbo examenprogramma dat vanaf 2015 ingaat is het doel dat leerlingen inzicht krijgen in de relatie tussen mens en natuur, dat zij een wereldbeeld ontwikkelen, dat ze leren aardrijkskundig te denken en als laatste, dat zij zich bewust worden van hun maatschappelijke verantwoordelijkheid en de keuzes die zij daarbinnen hebben (SLO, 2012). Deze uitgangspunten zijn door het SLO ondergebracht binnen zes inhoudelijke thema's die allen op drie schaalniveaus worden uitgewerkt (zie figuur 2). Deze thema's zijn gekozen vanwege hun belang voor mens en natuur in het huidige tijdsgewricht, *“thema's waarover aardrijkskunde belangwekkende dingen te zeggen heeft”* aldus het SLO (2012).

Binnen de thema's worden verschillende regio's op verschillende schaalniveaus als synthese gebruikt. Zo wordt er binnen het thema *Bronnen van energie* gekeken naar de eigen regio (lokaal), Nederland & Frankrijk (nationaal/Europa) en Brazilië (wereld). Het feit dat elk thema ook op de eigen regio wordt betrokken laat zien dat er veel mogelijkheden zijn binnen het aardrijkskundeprogramma om leerlingen bewust te maken van de wereld om hen heen.

Zoals in figuur 3 te zien is wordt daarbij vaak de nadruk gelegd op het beschrijven en verklaren. Veel minder wordt verwacht dat leerlingen kunnen waarderen, problemen oplossen en voorspellen. Van een vmbo-kb en vmbo-bb leerling wordt dit überhaupt bijna niet verwacht omdat het CvE (2014) dit als te complexe informatie beschouwt.

Figuur 2: Thema's, regio's en schaalniveaus in de exameneenheden van het vmbo examenprogramma aardrijkskunde vanaf 2015.

Examineenheden en thema	Schaalniveau en regio's		
	Eigen regio	Nederland /Europa	Wereld
K 1, 2, 3 Leervaardigheden	Leervaardigheden (1, 2, 3)	Leervaardigheden (1, 2, 3)	Leervaardigheden (1, 2, 3)
K 4 Weer en klimaat	Eigen regio (4)	Nederland & Spanje (5)	Verenigde Staten (6) V1: casus VS (22)
K 5 Bronnen van energie	Eigen regio (7)	Nederland & Frankrijk (8)	Brazilië (9) V2: casus Brazilië (23)
K 6 Water	Eigen regio (10)	Nederland (11)	Midden-Oosten & China (12) V3: casus Midden-Oosten (24)
K 7 Arm en rijk	Eigen regio (13)	Nederland (14)	Nigeria & Verenigde Staten (15) V4: casus Nigeria (25)
K 8 Bevolking en ruimte	Eigen regio (16)	Nederland & Duitsland (17)	China (18) V5: casus China (26)
K 9 Grenzen en identiteit	Eigen regio (19)	Nederland & België (20)	Rusland (21) V6: casus Rusland (27)

SE & CE SE CE

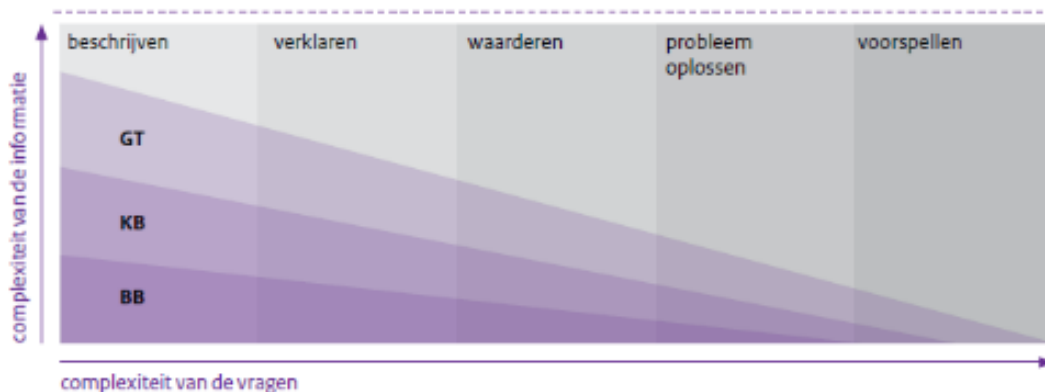
Cursief = niet voor bb

() tussen haakjes = nummers eindtermen
V casus = alleen voor gt

Bron: SLO (2012)

Als gekeken wordt naar de lesmethoden is te zien dat vragen die zij moeten beantwoorden veelal beschrijvend zijn ('Wat is daar?', 'Waar is dat?') dan wel verklarend ('Waarom is dat daar?', 'Waarom is dat daar zo?', 'Wie krijgt wat, waar en waarom?'). Dat de focus hier vooral op ligt wordt duidelijk als de eindtermen nader bekeken worden. Daarbij valt het ook op dat er weinig aandacht is voor de beleving van de leerling. Wel is er ruimte zichtbaar om hier wat mee te doen. Zo geeft het SLO (2012) aan dat het "bijzonder relevant [is] om bij aardrijkskunde over, in en voor de eigen leefomgeving te leren". Daarbij gaat het er echter vooral om dat de leerlingen leren verbanden te leggen tussen de thema's die in de les zijn besproken met de eigen leefwereld. Het SLO hoopt op die manier dat opgedane kennis en inzichten leiden tot "een aangepast gedrag van leerlingen met positieve uitwerkingen in/op de eigen leefomgeving". Het doel om het gedrag, ofwel het handelen van de leerling, te veranderen is dus duidelijk. Het programma is echter vooral gericht op het bestuderen en vergelijken van gebieden. Dat is bijvoorbeeld duidelijk te zien in eindterm 20: "De kandidaat kan verschillen in regionale identiteit en de manier waarmee men daarmee omgaat in Nederland en een contrasterende regio elders in Europa, beschrijven en verklaren en de situatie in beide gebieden vergelijken."

Figuur 3: Niveaudifferentiatie in het vmbo



Bron: College van Examen, 2014

De sense of place en fenomenologie in het lesprogramma?

Als in de handreiking voor het schoolexamen vanaf 2015 van het SLO (2012) gezocht wordt naar 'ervaring' dan kom je meteen terecht bij het gedeelte 'eigen regio in het examen'. Het SLO omschrijft het belang van de ervaring van de leerling als volgt:

“Het gaat er vooral om verbanden te leggen met de ervaringen die leerlingen in hun eigen leefwereld hebben met het thema. Dan gaat de begripsmatige kennis leven en wordt kennis en inzicht wendbaarder en makkelijker te hanteren in andere situaties en omgevingen. Ervaringskennis snijdt immers dieper dan losse feitenkennis. Uiteindelijk mogen we ook hopen dat de kennis en de inzichten leiden tot een aangepast gedrag van leerlingen met positieve uitwerking in/op de eigen leefomgeving. Daarmee draagt aardrijkskunde bij aan burgerschapsvorming.”

Het SLO zoekt hierin dus duidelijk de koppeling tussen dat wat een leerling dagelijks ervaart en de stof. Alles wordt echter direct aan kennis gekoppeld. De koppeling tussen de ervaring en een gevoel (*sense of place*) komt niet naar voren in de eindtermen. Wordt er gezocht naar 'gevoel' in de handreiking dan wordt het woord vier keer gevonden, de term wordt drie maal gekoppeld aan 'gevoel van (on)veiligheid' en eenmaal aan 'identiteitsgevoelige landschappen'. Er wordt dus niet gerefereerd aan het gevoel van de leerling zelf.

Kijken we naar de lesmethoden dan blijkt uit een onderzoek van Hans Palings (in CEG, 2012), docentonderzoeker aan de Faculteit Geowetenschappen van de Universiteit Utrecht, over het beeld van landen en regio's in de lesmethoden dat methoden vaak de nadruk leggen op de diversiteit aan landen en gebieden in de wereld. Leerlingen moeten, zoals ook eerder in deze paragraaf geconstateerd is, vaak gebieden met elkaar vergelijken. Uit het onderzoek “... blijkt dat er maar weinig aandacht wordt besteed aan de perceptie en representatie van gebieden, de manier waarop informatie over gebieden wordt gegeven en de wijze waarop mensen naar de gebieden kijken”, aldus Palings (in: CEG, 2012). Hieruit kan opgemaakt worden dat er weinig aandacht wordt besteed aan de dynamiek van een plek en het idee dat een plek meerdere identiteiten kan hebben.

2.4.3 Sense of place en fenomenologie in het aardrijkskundeonderwijs

Om ervoor te zorgen dat er meer aandacht komt voor de dynamiek van een plek en het idee dat een plek meerdere identiteiten kan hebben is volgens Ernste e.a. (2009) geen herziening van het examenprogramma nodig. Het kan volgens hen gerealiseerd worden binnen de bestaande domeinen. In de brugklas kunnen docenten dit bijvoorbeeld doen door leerlingen verschillende representaties te laten maken van de eigen omgeving. En in het examenprogramma havo/vwo kan hier bijvoorbeeld op ingehaakt worden binnen het domein *Wereld* waarbij mondiale vraagstukken worden behandeld. In het vmbo kan dit gedaan worden binnen bijvoorbeeld het domein *Bevolking en ruimte*. De leerling moet hier namelijk de 'bevolkingsontwikkeling en ruimtegebruik in de eigen regio kunnen beschrijven en verklaren', ook zijn er mogelijkheden binnen het domein *Grenzen en identiteit* waarbij leerlingen een verband moeten leggen tussen verschillende soorten grenzen in de eigen regio en identiteit.

Ook binnen veldwerk is veel ruimte om met *sense of place* en fenomenologie aan de gang te gaan. Zo kan veldwerk vanuit een fenomenologisch perspectief, zoals beschreven door filosoof Paul Wouters (2010), benaderd worden. Op die manier kunnen alle zintuigen aangesproken worden waardoor leerlingen niet alleen denken en waarnemen maar ook echt ervaren. Ervaren is meer dan alleen het veld in gaan en hier opdrachtjes maken of rondkijken. Nee, ervaren middels deze methode betekent dat leerlingen gestimuleerd worden zich volledig open te stellen voor het object (in deze

dus 'het veld') waardoor ze dit zo zuiver mogelijk kunnen ervaren, ervaren met alle zintuigen. Het gaat daarbij om bewustzijn waarbij de leerling vanuit het lichaam betekenis geeft aan de wereld. Naast het geven van betekenis kunnen leerlingen bovendien beseffen dat een zelfde plek voor iedereen een andere betekenis kan hebben. Behalve tijdens het veldwerk kan in de lesbanken het onderwijs eveneens op een fenomenologische manier benaderd worden.

Verschillende onderwijsgeografen zoals Rawling (2013), Caton (2008), Jones en Fitzgerald (2010) en Tani en Surma-aho (2012) stellen daarbij dat creatieve expressie leerlingen extra bewust kan maken van de plek waar ze zijn. Bijvoorbeeld door kunst, foto's, creatief schrijven of dichten. Rawling (2013) denkt dat het schrijven van een tekst of gedicht een krachtig middel kan zijn om jongeren een bepaalde plek te laten beleven. Rawling stelt dat leerlingen zo een idee krijgen van wat het betekent om op die plek te zijn, het laat hen beseffen wat hun verbinding is met die plek en wellicht laat het hen zelfs beseffen dat ze die plek willen behouden. Zij onderbouwt haar argument met de suggestie van Bate (2000) dat de rol van dichtkunst is dat de volgende generaties er aan herinnerd worden dat wijzelf degenen zijn die de macht hebben om te bepalen of de aarde "zal zingen of zal zwijgen".

Deze fenomenologische benadering waarbij vanuit het lichaam, en dus alle zintuigen, betekenis aan de wereld wordt gegeven is dé sleutel om een *sense of place* te ontwikkelen. Middels deze methode staan de leerlingen in de wereld en maken zij vanuit hun innerlijk contact met wat er om hen heen is.

2.5 Tot slot

Geconcludeerd kan worden dat de humanistische benadering van geografie veel heeft veranderd in de sociale geografie. Er wordt door onderzoekers op een andere manier gekeken naar plekken en de aandacht is verschoven van *space* naar *place*.

Het besef dat elke plek iets met de mens doet en dat een plek bij iedereen op een andere manier beleefd wordt leidt tot de vraag waarom dit nog nauwelijks terug te zien is in het onderwijs. Uiteraard moet een leerling leren hoe de verschillende (Nederlandse) landschappen zijn ontstaan en welke daarbij behorende kenmerken zichtbaar zijn als je door het landschap heen fietst. Dit wordt echter heel feitelijk benaderd en leerlingen verbinden zich op die manier weinig met de werkelijke wereld om hen heen waarbinnen die landschappen te vinden zijn. In het onderzoek van Béneker e.a. (2012) over de stad zegt zij dan ook dat het dagelijkse leven in de stad en de verbondenheid van mensen met hun lokale omgeving ontbreekt als onderwerp. Verder is het frappant dat ondervraagde docenten aangeven wel veldwerk te willen doen waarbij leerlingen moeten observeren. Maar ze staan aarzelend tegenover het gebruik van de ervaringen en belevingen van hun leerlingen als bron bij het leren over de stad. Het is dan ook niet gek dat leerlingen het leren over de stad niet koppelen aan hun eigen dagelijkse leven, aldus Béneker. Waar het op school gaat over de morfologische kenmerken, betekent de stad daarentegen in hun beleving de plek waar zij in hun vrije tijd zijn en waaraan zij een deel van hun identiteit ontleen. Wat dat betreft lijken de ervaringen van leerlingen volgens Béneker in een aantal opzichten dichter bij bepaalde thematieken binnen de academische geografie te staan dan bij de schoolaardrijkskunde.

In dit onderzoek wordt gesuggereerd dat het ontwikkelen van een *sense of place* via een fenomenologische benadering eraan kan bijdragen dat plekken ook echt iets voor de leerling gaat betekenen. Op die manier beseffen zij dat ze *in place* zijn (Rawling, 2013) en zo ontwikkelen zij een *sense of place*. En dat geldt voor alle plekken: landelijke gebieden, dorpen, steden, oude stadskernen, de omgeving van de school, een bosgebied in de buurt. Leerlingen moeten zich ervan bewust worden

dat ze, zoals Merleau-Ponty zegt, *in* de wereld staan en daarmee verbonden zijn en niet het gevoel hebben, zoals rationalist Descartes het ziet, dat ze *erbuiten* staan, dat ze als een soort toeschouwer aan de zijlijn staan en kijken wat er gebeurt. Als leerlingen dat verschil gaan beseffen dan kunnen ze in beweging komen en het gevoel krijgen dat het zin heeft om in beweging te komen omdat ze *in* de wereld staan. Zo kunnen zij actieve burgers worden en inzien dat zij, net zoals elk ander individu op deze planeet, een maatschappelijke verantwoordelijkheid hebben. En klinkt het niet ook ontzettend logisch, dat als leerlingen zich bewust worden van de wereld waarin zij leven zij hier ook beter voor willen zorgen?

Terugkomend op het Nederlandse onderwijssysteem: dit zit nog erg vast in het idee van toetsing en cijfers. Meten is weten. Maar is het ontwikkelen van een *sense of place* wel meetbaar? Kan een docent wel verantwoorden – want dat is alles wat telt in onderwijsland – wat zijn leerlingen hebben geleerd tijdens een les waarbij het is gegaan over de gereedschappen om bewustwording te ontwikkelen in plaats van kennis? Terwijl dit wel in de academische wereld gebeurt. Afgelopen decennia is daar immers toenemende aandacht voor kwalitatief onderzoek waarbij niet alles in cijfers wordt uitgedrukt. En binnen de sociale geografie is er meer belangstelling voor de humanistische benadering waarbij veel geschreven is over *sense of place* en de identiteit(en) van plekken. Niet alles is meetbaar en te bewijzen. Maar dat betekent niet dat het daardoor ook minder belangrijk is. En het wordt tijd dat men dit gaat beseffen in onderwijsland, vooral op beleidsniveau maar ook bij docentopleiders en docenten zelf.

Nu het probleem duidelijk geschetst is, een uitgebreide literatuurverkenning is gemaakt en het aardrijkskundeonderwijs onder de loep is genomen wordt thans de stap gemaakt naar de methode. In het volgende hoofdstuk wordt beschreven hoe het ervaringsveldwerk van Rawling (2013) en de fenomenologische denkmethode van filosoof Paul Wouters (2010) gecombineerd kan worden tot veldwerk waarbij leerlingen via een fenomenologische denkmethode een *sense of place* ontwikkelen.

3. Onderzoeksmethode

3.1 Inleiding

In het eerste deel van deze thesis zijn de aanleiding en de probleemstelling van dit onderzoek weergegeven. Daarop voortbordurend is een literatuurstudie gedaan waarbij geografie, filosofie en het schoolvak aardrijkskunde onder de loep zijn genomen. Vanuit deze uitgebreide theoretische verkenning wordt in dit derde deel van het onderzoek de onderzoeksmethode bepaald. Het doel is om antwoord te krijgen op de probleemstelling:

“In hoeverre kan een fenomenologische benadering bij veldwerk tijdens de aardrijkskundeles een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van sense of place bij leerlingen.”

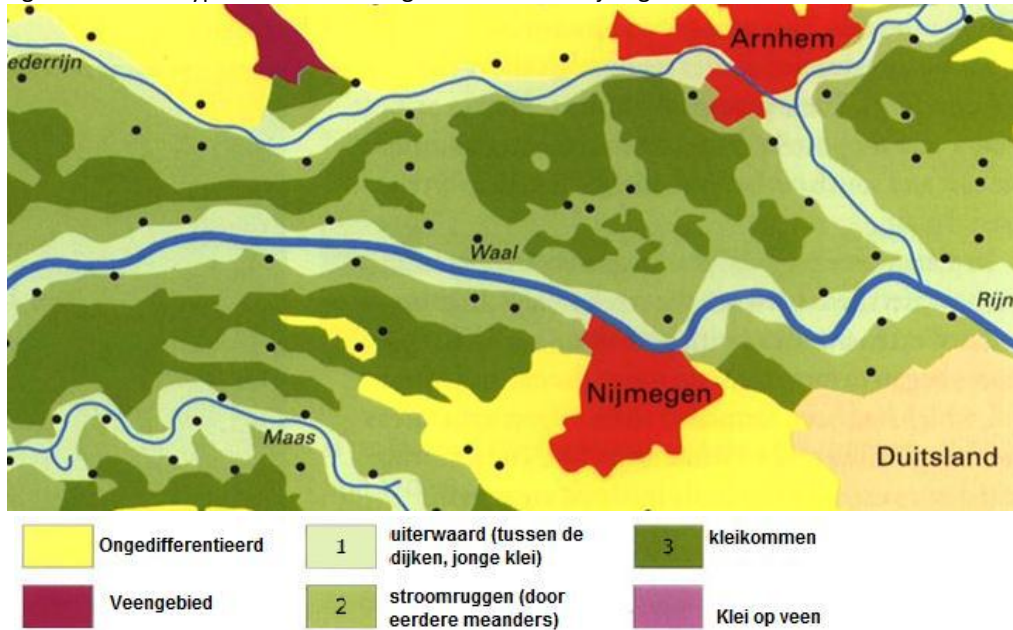
Allereerst zal in dit hoofdstuk de gekozen onderzoeksmethode worden verantwoord. In paragraaf 3.3 volgt hierop een kritische reflectie. Vervolgens zal het onderzoeksontwerp worden getoond waarbij het ontworpen ervaringsveldwerk en het daarbij behorend stappenplan worden beschreven. Het veldwerk zoals het is ontworpen, is geschikt voor elke leeftijd en niveau maar is getoetst bij 3vmo-t en 3havo leerlingen. Het onderzoek is uitgevoerd op de school waar de onderzoeker werkzaam is: het Karel de Grote College te Nijmegen. Voor de uitvoering van het veldwerk zijn drie klassen naar het Waalstrandje aan de rand van de Ooijpolder geweest (zie figuur 4), ongeveer twintig minuten wandelen vanaf de school. Dit strandje is een van de vele strandjes bij Nijmegen die tussen de kribben van de Waal liggen. Het is een prachtige plek dicht bij de stad én volledig in de natuur waar heel Nijmegen naar uitloopt met goed weer. Vanaf het strandje is het uitzicht divers. In zuidwestelijke richting zijn de stadskade, Waalbrug en spoorbrug te zien. In noordelijke richting, aan de andere kant van het water, ligt Lent. En in oostelijke richting is de met groen omgeven Ooijpolder zichtbaar met in de verte het kerkje van Persingen (het kleinste kerkdorpje van Nederland) en de stuwwal van Nijmegen.

Figuur 4: Kaart van Nijmegen en omgeving.



Bron: Google Maps, 2015

Figuur 5: Bodemtypen in het rivierengebied rondom Nijmegen en Arnhem.

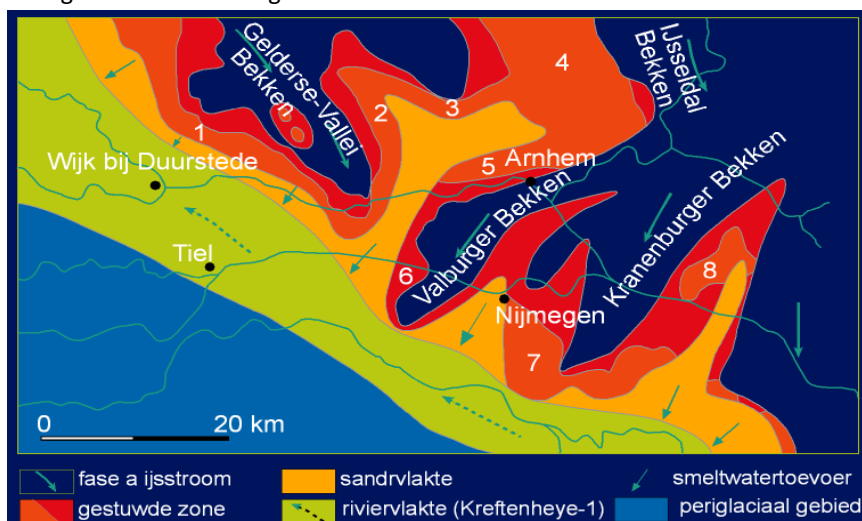


Bron: Berendsen, 2005 (naar Stiboka, 1973)

Hoewel met de leerlingen niet gezocht en gekeken wordt naar theorie is de locatie van het veldwerk geologisch gezien wel erg interessant. Nijmegen, onderdeel van de HUN-lijn, ligt namelijk op een stuwwal en oude sandrvlakte (Grote Bosatlas, 2007). De Ooijpolder en het Waalstrandje, aan de noordkant van Nijmegen, behoorden vroeger (zoals te zien is in figuur 6) ook tot de gestuwde zone. Maar door de Rijn is dit gebied volledig geërodeerd en alleen in de ondergrond is nog terug te vinden dat hier ooit stuwwallen lagen (Berendsen, 2005). Sinds het Weichselien hebben de rivieren veel rivierkei afgezet. Hierdoor bestaan het Waalstrandje en de Ooijpolder zoals te zien is in de Grote Bosatlas (p. 45, 2007) tegenwoordig uit stroomruggen (ontstaan door eerdere meanders, aldus Berendsen, 2005) met lichte rivierklei en kommen met zware rivierkei.

Tijdens de wandeling van school naar het Waalstrandje lopen de leerlingen dan ook echt door de op de stuwwal gelegen stad via een steil zigzagpadje naar beneden waarna ze meteen in de polder staan bij het Hollandsch-Duitsch gemaal. Via de uiterwaarden komen ze zo op het Waalstrandje terecht.

Figuur 6: Stuwwallengebied in Oost-Nederland in het Saalien.



Bron: Berendsen, 2005 (naar Verbraeck, 1984)

3.2 Verantwoording onderzoeksmethode

Om erachter te komen of een fenomenologische benadering een bijdrage levert aan de ontwikkeling van een *sense of place* is gekozen voor een ontwerponderzoek waarbij een veldwerkopdracht voor leerlingen is geformuleerd en uitgevoerd. Deze opdracht is ontworpen op basis van de literatuurstudie, eerder ontworpen veldwerk en naar eigen inzicht. Dit heeft ervoor gezorgd dat een nieuwe manier van veldwerk ontwikkeld is. Het vernieuwende in het ontwerp is dat de opdracht vanuit een fenomenologische methode wordt benaderd zoals beschreven door filosoof Paul Wouters (2010). Bij deze fenomenologische benadering wordt gezocht naar de kern van verschijnselen (Mcphail, 1995). Het stappenplan dat Wouters beschrijft in zijn boek *Denkgereedschap 2.0* wordt in het veldwerk als lijdraad gehanteerd.

In dit stappenplan worden bij stap één tot en met drie de acclimatiseringopdrachtjes gemaakt als voorbereiding op de laatste opdracht die bij stap vier gemaakt moet worden. Bij deze laatste stap moet de creatieve expressie van leerlingen naar voren komen. Onderwijsgeografen zoals Rawling (2013), Caton (2008), Jones en Fitzgerald (2010) en Tani en Surma-aho (2012) stellen dat creativiteit leerlingen extra bewust kan maken van de plek waar ze zijn. Dit kan op meerdere manieren vormgegeven worden. Bijvoorbeeld door kunst, fotografie, creatief schrijven of dichten. Rawling (2013) denkt dat vooral het schrijven van een tekst of gedicht een krachtig middel kan zijn om jongeren een bepaalde plek te laten beleven. Rawling stelt dat leerlingen zo een idee krijgen van wat het betekent om op die plek te zijn, het laat hen beseffen wat hun verbinding is met die plek en wellicht laat het hen zelfs beseffen dat ze die plek willen behouden. Zij onderbouwt haar argument met de suggestie van Bate (2000) dat de rol van dichtkunst is dat de volgende generaties er aan herinnerd worden dat wijzelf degenen zijn die de macht hebben om te bepalen of de aarde “zal zingen of zal zwijgen”.

Uitgangspunt is dat het veldwerk ertoe bijdraagt dat de leerlingen *sense of place* ontwikkelen. *Sense of place* is een lastig te meten begrip. Een goede definiëring van dit begrip is om die reden essentieel om te kunnen bepalen of de veldwerkopdracht een bijdrage levert aan de ontwikkeling van *sense of place*. Om de definitie van *sense of place* zo meetbaar mogelijk te maken, is er vanuit de onderliggende literatuur een analysemodel gemaakt (zie paragraaf 3.5.2). Op die manier wordt de interne validiteit zo veel mogelijk gewaarborgd. Op basis van dit schema is een inhoudsanalyse van de gedichten uitgevoerd.

De opdracht is geformuleerd voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Om de methode te toetsen is de opdracht in eerste instantie geschreven voor 3vmo-t leerlingen maar het open karakter van het veldwerk maakt het ontwerp geschikt voor alle niveaus en alle leerjaren. Zelfs in de hoogste klassen in het basisonderwijs zou dit veldwerk waarschijnlijk goed uit de verf komen.

Het onderzoek is uitgevoerd in klassenverband en dus op een selecte populatie. Hiervoor is gekozen zodat de leerlingen in een zo vertrouwd mogelijke omgeving konden werken. Het onderzoek is uitgevoerd op de school waar de onderzoeker werkt (het Karel de Grote College te Nijmegen) en daarbij hebben in eerste instantie de twee 3vmo-t klassen van de school aan het veldwerk deelgenomen (klassen 3A en 3B). De groepen zijn onafhankelijk van elkaar in klassenverband op veldwerk gegaan tijdens een aardrijkskunde blokkuur in de 1^e week van juni 2015. Bij deze klassen is het onderzoek uitgevoerd door de onderzoeker zelf. De onderzoeker is de vakdocent van klas 3A. De onderzoeker en klas 3B kennen elkaar niet. Later in de week is het veldwerk door een aardrijkskundecollega uitgevoerd bij een 3havo klas (klas 3D). Hierbij was de onderzoeker niet aanwezig. In bijlagen 1, 2 en 3 zijn de docentenhandleiding en het leerling-materiaal te vinden. Het veldwerk bestaat uit vijf acclimatiseringopdrachten en het schrijven van een gedicht. De twee

3vmo-t klassen zijn zeer vergelijkbaar. De groepen bestaan uit 18 respectievelijk 20 3vmo-t leerlingen. De man/vrouw verhouding ligt niet helemaal gelijk. Klas 3A bestaat uit 10 meisjes en 8 jongens en klas 3B bestaat uit 15 meisjes en 5 jongens. De 3havo groep (klas 3D) bestaat uit 28 leerlingen waarvan 13 jongens en 15 meisjes.

De school betreft een Vrije School, wat betekent dat leerlingen gewend zijn aan vrije en creatieve opdrachten. Het is belangrijk dit in het achterhoofd te houden aangezien dit invloed kan hebben op de resultaten van het veldwerk. Het veldwerk bestaat namelijk uit vijf acclimatiseringopdrachten en het schrijven van een gedicht. Het schrijven van een gedicht is de Vrije Schoolleerling niet onbekend waardoor hen dit wellicht makkelijker af gaat dan een leerling van een niet-Vrije School. In de discussie zal hierover meer gezegd worden.

Voor de school is het onderzoek generaliseerbaar aangezien de twee 3vmo-t klassen die de school telt beide mee hebben gedaan aan het veldwerk en één van de twee 3havo klassen. Ten opzichte van de landelijke populatie is het een te kleine groep en het betreft een school met een specifieke denominatie (Vrije School) waardoor het onderzoek niet landelijk generaliseerbaar is. Als dit onderzoek een positief resultaat heeft, is het zeer de moeite waard om in vervolgonderzoek te kijken wat het resultaat is als hetzelfde veldwerk wordt uitgevoerd op reguliere scholen dan wel scholen met een andere onderwijsvisie. Ook is het in dat geval interessant om te kijken wat het resultaat is bij andere niveaus en leerjaren (eventueel zelfs in groep 7 en 8 van de basisschool). Dit is interessant omdat in de inleiding van dit onderzoek naar voren komt dat de ontwikkeling van een *sense of place* van groot belang is in de veranderende maatschappij waarin wij leven. Dat betekent dat niet alleen een 3vmo-t leerling dit moet ontwikkelen. Maar ook alle andere jongeren, jong en oud. Logischerwijs wordt de *sense of place* alleen maar groter naarmate jongeren hier vaker en vroeger mee bezig zijn.

Figuur 7: Leerlingen van het Karel de Grote College schrijven een gedicht op het Waalstrandje bij Nijmegen.



3.3 Kritische reflectie op de onderzoeksmethode

Volgens critici is kwalitatief onderzoek vaak niet betrouwbaar en valide (Verhoeven, 2010). Critici geven aan dat er vaak geen afgebakende setting is, waardoor bij herhaling van het onderzoek niet dezelfde resultaten verworven worden, aldus Verhoeven. Herhaalbaarheid van het onderzoek wordt gewaarborgd door de beschrijving van de methode in dit hoofdstuk, de docentenhandleiding en het leerling-materiaal in de bijlagen. Of hetzelfde resultaat behaald wordt op andere scholen met een andere onderwijsvisie dan de Vrije School is een vraag die in de discussie mee genomen moet worden. Voor een maximale betrouwbaarheid zijn een aantal punten - zoals beschreven door Verhoeven (2010) - in acht genomen. Zo is het ruwe materiaal van de leerlingen goed bewaard, gedocumenteerd en systematisch gedigitaliseerd. Om onafhankelijkheid te waarborgen is de methode met meerdere personen kritisch doorgenomen, waaronder de begeleider, een filosoof, een econoom en collega-docenten. Het onderzoek heeft ook een kwantitatieve insteek gekregen. Middels een op de literatuurstudie gebaseerd analysemodel (zie figuur 12) en de operationalisering van de begrippen in dit model (paragraaf 3.5) wordt bepaald welke mate van *sense of place* in de gedichten zit. Dit zorgt ervoor dat het onderzoek meetbaar is en herhaald kan worden door anderen.

3.4 Onderzoeksontwerp

3.4.1 Inleiding

In deze paragraaf wordt het onderzoeksontwerp gepresenteerd. In paragraaf 3.4.2 wordt de richting van het ontwerp verantwoord en in paragraaf 3.4.3 wordt het ontwerp geconcretiseerd en vormgegeven. Het ervaringsveldwerk zoals ontworpen door Caton (2008) wordt hier gecombineerd met het fenomenologische denkstappenplan van filosoof Paul Wouters (2010). Het stappenplan is terug te vinden in zijn boek *Denkgereedschap 2.0*, hoofdstuk 4. Lesmateriaal dat hieruit is voortgevloeid is in de bijlagen te vinden.

3.4.2 Ervaringsveldwerk

Naar aanleiding van de theoretische verdieping is het interessant om een koppeling te maken tussen *sense of place* en een fenomenologische methode in het onderwijs. Verbazend is dat dit in het aardrijkskundeonderwijs niet al gedaan wordt, aangezien deze benadering meer aansluit bij de belevingswereld van de leerling dan een logisch-positivistische benadering. Er zijn verschillende methoden ontwikkeld waarbij de *sense of place* van leerlingen wordt aangesproken en er zijn ook methoden om fenomenologisch onderwijs te geven. De koppeling tussen beide wordt echter nog niet expliciet gemaakt in onderzoeken.

In dit onderzoek wordt ervaringsveldwerk als methode gebruikt. Deze methode is volgens verschillende onderzoekers, allen door David Caton (2008) aangehaald in zijn boek *Theory into Practice*, zeer geschikt om bij de jongeren een *sence of place* te ontwikkelen. Met andere woorden: deze methode maakt hen meer bewust van hun omgeving en de rol die zij daarbinnen hebben. Caton is ervan overtuigd dat ervaringsveldwerk ertoe kan leiden dat jongeren meer respect krijgen voor de eigen omgeving, dat zij aangemoedigd worden om meer na te denken over in wat voor een samenleving zij willen leven en hoe zij daar zelf invloed op kunnen hebben. De esthetische waardering van de omgeving helpt een samenleving te ontwikkelen waarbij de burgers (de jongeren die de volwassenen van morgen zijn) participierend en geëmancipeerd zijn. Zo geeft Fien (1992) aan dat het bij deze vorm van veldwerk gaat om het leven vóór het milieu en vóór de omgeving in plaats van hierover te leren. Ook Randall (1999) geeft een heel ecocentrisch doel: ervaringsveldwerk kan

jongeren volgens Randall aanmoedigen om meer na te denken over in wat voor een samenleving zij later willen leven, en hoe zij zelf een bijdrage kunnen leveren aan die samenleving (emancipatie).

Op verschillende manieren kan er veldwerk worden gedaan. In zijn boek geeft Caton (2008) aan dat veel traditionele benaderingen vaak wel veel opleveren maar dat hij daaraan iets wil toevoegen. Hij stelt voor om een meer kwalitatieve benadering in het veldwerk te hanteren met daarbij ook creatieve opdrachten, bijvoorbeeld *experimental fieldwork* ofwel ervaringsveldwerk. In zijn boek introduceert hij deze benadering en laat hij zien wat het leraren en leerlingen op kan leveren. Net zoals Caton geven Jones en Fitzgerald (2010) in hun onderzoek naar kwalitatieve methodes bij veldwerk aan dat het spanningsveld tussen enerzijds geografische kennis en begrip en anderzijds creatieve expressie verder onderzocht moet worden. Zij zijn ervan overtuigd dat creativiteit veel kan toevoegen aan het leerproces over *places*.

3.4.3 Stappenplan

Met de fenomenologische denkmethode komt men niet tot een 'objectieve' beschrijving in de gebruikelijke zin van het woord, aldus Wouters. Het gaat hierbij echt om de relatie tussen subject en object, dat betekent dus dat de leerling zichzelf (het subject) niet wegcijfert of onpartijdig opstelt. Het object wordt echt 'ont-dekt' en getoond aan het subject in relatie tot elkaar. In deze veldwerkopdracht gaat het niet om theorievorming. Het stappenplan bestaat uit de volgende vier stappen zoals omschreven door Wouters (2010):

1. Geen theorie, probeer niet te verklaren: het openbaart zich aan ons.
2. Beschrijf belevingswaarde, varieer gezichtspunten en zintuigen.
3. Ervaar het algemene in het bijzondere.
4. Breng de belevingskwaliteit tot uitdrukking.

Stap 1: Geen theorie, probeer niet te verklaren: het openbaart zich aan ons

Bij deze stap gaat het niet om theorie, leerlingen moeten niet proberen te verklaren wat ze ervaren. De ervaring laat het object aan ieder individu op zijn eigen manier openbaren. Caton (2008) noemt dit 'acclimatiseringopdrachten' waarbij het gaat om de directe, concrete ervaring van de leerling. Daarnaast is het in deze stap van belang dat de leerling door zijn eigen, onbevangen blik van het concrete meer van het fenomeen als zodanig gaat begrijpen.

Opdracht 1: Wat zie je allemaal om je heen? (opdracht beschreven door Caton: Sketching);

Opdracht 2: Wat hoor je allemaal om je heen? (opdracht beschreven door Caton: Sound Maps).

Stap 2: Beschrijf belevingswaarde, varieer gezichtspunten en zintuigen

Kijk vanuit verschillende richtingen naar het object, want alleen zo kun je hopen het object enigszins recht te doen. Alternatieve gezichtspunten zijn van belang. Maar niet alleen de ogen moeten de kost gegeven worden. Ook andere zintuigen moeten worden aangesproken. We hebben bijzonder goede oren die een speciale betekenis voor ons kunnen hebben. Zintuiglijke prikkels via geur kunnen voor verrassingen zorgen. We zijn ons er niet altijd van bewust, maar zintuiglijke informatie die wij,

Figuur 8: Leerling concentreert zich tijdens de droomvlucht.



nauwelijks bewust, gebruiken kan onbewust wel degelijk van grote invloed zijn. Daarnaast kan het object in sommige gevallen ook gevoeld of geproefd worden.

Opdracht 3: Droomvlucht (vrij bewerkt naar de opdracht *Fantasiereise* zoals beschreven door Brenner en Brenner (2005) in Fundgrube Methoden I, pagina 141).

Stap 3: Ervaar het algemene in het bijzondere

In deze derde stap wordt gekeken of het inzicht dat is gewonnen vanuit dat ene concrete object meer algemeen geldend kan zijn. Geprobeerd wordt om een perspectief in te nemen waaruit we iets zien dat ook geldt voor andere gelijksoortige objecten. De identiteit van een plaats ligt immers niet vast, zoals eerder in het theoretisch kader is gesteld. Iedereen geeft zijn eigen betekenis aan een plek. Dat maakt het interessant om leerlingen te laten wisselen van gezichtspunt want het toont duidelijk aan dat een plaats diverse betekenissen heeft. Op die manier leren leerlingen dat elke plek voor iemand iets anders kan betekenen. Hierbij gaat het om de belevingskwaliteit.

Opdracht 4: Stel je voor... je bent een oude dame van 80 en woont hier al heel je leven;

Opdracht 5: Stel je voor... je bent een toerist en komt hier voor de eerste keer.

Stap 4: Breng de belevingskwaliteit tot uitdrukking

In deze stap wordt de belevingskwaliteit tot uitdrukking gebracht. Dat kan op allerlei manieren. Net zoals Caton geven Jones en Fitzgerald (2010) in hun onderzoek naar kwalitatieve methodes bij veldwerk aan dat de spanning tussen geografische kennis en creatieve expressie verder onderzocht moet worden. Zij zijn ervan overtuigd dat creativiteit veel kan toevoegen aan het leerproces over *places*. De geformuleerde opdracht is gebaseerd op hoofdstuk vijf van Caton in combinatie met het lesmateriaal *Doe maar, dicht maar* van Stichting Poëziepaleis (2015). Om de leerlingen een opstap te geven in het schrijven van een gedicht zijn een aantal gedichtsuggesties gedaan. Deze komen van de website *Alles over gedichten* (2008). Leerlingen kunnen op die manier kiezen uit verschillende dichtvormen en een vrije dichtvorm gebruiken. Ze kunnen uitzoeken wat zij leuk vinden, wat bij hen past. Zo zijn ze meer bezig met wat ze in het gedicht willen schrijven dan met de dichtvorm. Het gaat tenslotte om de creatieve expressie en de woorden die zij daardoor op papier zetten en niet om de (dicht)vorm.

Opdracht 6: Schrijf een gedicht.

3.4.4 Tot slot: voor de docent

Inleiding

In deze paragraaf worden summier de taken en rol van de docent en het werkblad voor de leerlingen verantwoord.

Taken en rol van de docent

De rol van de docent is in dit veldwerk van essentieel belang. Deze is enkel faciliterend en begeleidend. De docent treedt bij deze vorm van veldwerk op als begeleider om een situatie te creëren die het belevingsproces van de leerlingen aanmoedigt (Caton, 2008). Daarbij suggereert Hall (1981, zoals aangehaald door Caton, 2008) dat de geest van de leerling '*neither is filled nor moulded by the teacher*'. Hall en Caton stellen dat als de docent een dominante rol heeft, dit het beoogde leerproces kan onderdrukken.

Daarnaast is het belangrijk dat de docent beseft dat een fenomenologische benadering betekent dat niet wordt gezocht naar kennis, theorie en verklaringen. De leerlingen moeten worden gestimuleerd om met een holistische houding de *place* te ervaren zodat er een *sense of place*

ontwikkeld kan worden. Het is de bedoeling dat de docent de vijf acclimatiseringopdrachten (stap één tot en met drie) in het veld ‘klassikaal’ geeft. Het heeft een grote meerwaarde als deze opdrachten beeldend gebracht worden. Bij de eerste en tweede opdracht kan dit ervoor zorgen dat leerlingen echt goed om zich heen kijken en bewust luisteren. Bij de derde, vierde en vijfde opdracht kan het voorstellingsvermogen van de leerling gestimuleerd worden. Bij de zesde en laatste opdracht moet de docent de leerlingen helemaal vrij laten. Eventueel kan de docent een leerling die het lastig vindt een begin te maken met het dichten aanmoedigen door aan te geven dat hij/zij geheel vrij is in het schrijven van het gedicht en dat ook een vrije dichtvorm gekozen mag worden. Het gaat immers niet om het leren dichten, het dichten is puur een middel dat wordt ingezet om de *sense of place* tot spreken te brengen bij de leerling. Het is handig als de leerlingen niet te dicht bij elkaar zitten zodat ze minder geneigd zijn elkaar af te leiden en zich beter kunnen concentreren op de opdrachten.

Werkblad voor de leerlingen

Er wordt bewust voor gekozen om leerlingen zo min mogelijk instructie op papier te geven. Dit omdat de leerlingen van opdracht naar opdracht meegenomen worden door de docent. Zo kunnen de leerlingen niet alvast ‘vooruit werken’ of de opdrachtomschrijvingen die gaan komen al lezen. Dit zou het direct fenomenologisch ervaren kunnen verstoren. Bij de uitvoering van het veldwerk bij de eerste klas (3B) hebben zij alleen lege bladen gekregen. Naar aanleiding van deze resultaten is dit aangepast. Bij klas 3A hebben de leerlingen drie bladen gekregen: een blad met zes lege vakken voor de vijf opdrachten en de kladversie van het gedicht, een tweede blad met voorbeelden van dichtvormen als hulpmiddel om het gedicht te gaan schrijven (uiteraard mogen ze ook een eigen dichtvorm bedenken), en een leeg blad, bedoeld voor de definitieve versie van het gedicht.

3.5 Data-analyse

3.5.1 Dataverzameling

Na de uitvoering van het ervaringsveldwerk leveren de leerlingen de opdrachtenbladen in bij de onderzoeker / collega-docent. Deze zijn vervolgens systematisch gedigitaliseerd. Het volledige databestand is te vinden in *Bijlage 4: Opbrengsten uitgevoerde veldwerkopdracht*.

3.5.2 Analysemodel

Om te beoordelen of leerlingen via de ontworpen veldwerkmethode een *sense of place* ontwikkelen zijn de gedichten (opdracht zes) geanalyseerd. Het analysebestand is te vinden in *Bijlage 5: Analysebestand*. De acclimatiseringopdrachten (opdrachten één tot en met vijf) en worden in de analyse niet meegenomen aangezien het erom gaat of er *sense of place* terug te vinden is in de laatste opdracht: het gedicht.

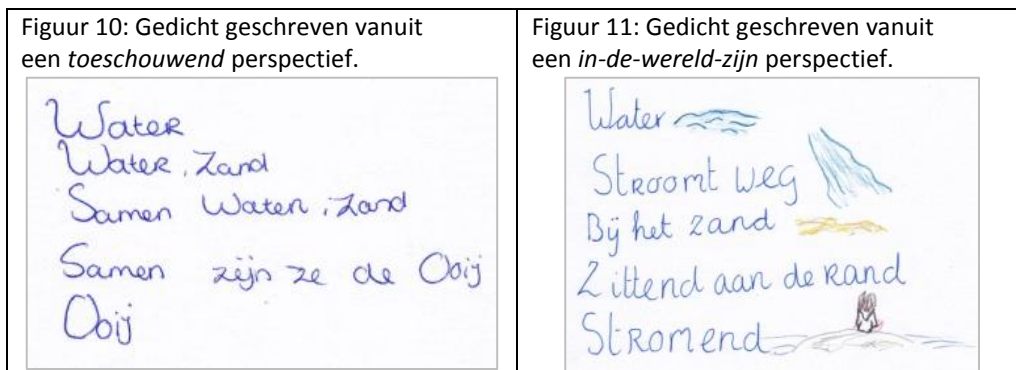
Perspectief van de leerling

Op de eerste plaats is gekeken vanuit welk perspectief de leerling het gedicht heeft geschreven. Bekijkt de leerling de *place* vanuit een *toeschouwende rol* (zoals Descartes de wereld ziet) of heeft de leerling zichzelf *in-de-wereld* geplaatst (zoals Husserl en Merleau-Ponty doen).

Figuur 9: Perspectief van de leerling in het gedicht

<p>Toeschouwer (T) (Descartes) Outsideness / Landscape</p>	<p>In-de-wereld-zijn (I) (Husserl en Merleau-Ponty) Insideness / Sensescape</p>
---	--

Om het perspectief van de leerling uit het gedicht te kunnen halen wordt naar een aantal **sleutelkenmerken in het gedicht** gekeken. Allereerst zijn dit *werkwoorden*. Een handeling is voor fenomenologen namelijk een uiting van het *in-de-wereld-zijn*. Daarnaast verwijzen woorden zoals *ik, mij, mijn, wij* en *ons* ook naar het *in-de-wereld-zijn*. Het verschil tussen een gedicht met een *toeschouwend* en *in-de-wereld-zijn* perspectief is te zien in figuren 10 en 11. Beide gedichten lijken op elkaar en gaan over de omgeving waar de leerling op dat moment zit, maar in het rechter gedicht schrijft de leerling 'zittend aan de rand'. Op die manier plaatst deze leerling zichzelf *in-de-wereld* terwijl de andere leerling alleen de observatie van de *place* in het gedicht verwerkt.



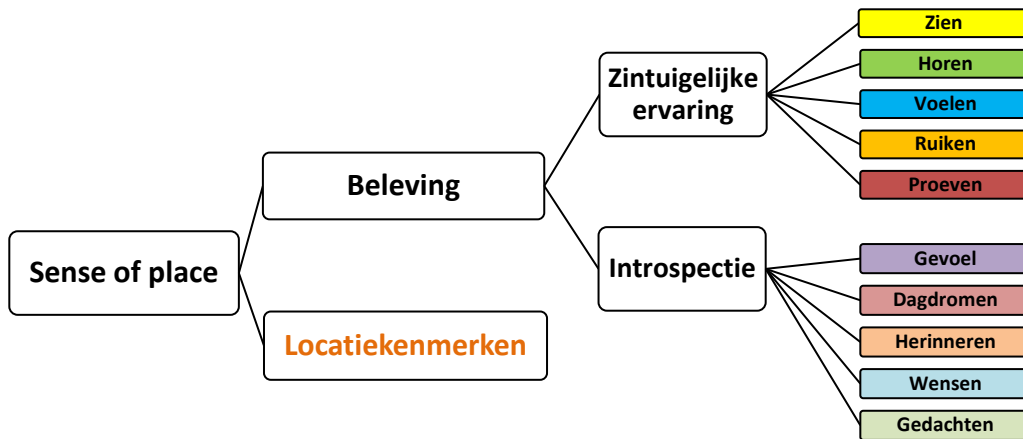
Het perspectief van de leerling geeft niet direct antwoord op de vraag of de leerlingen een *sense of place* ontwikkelen maar wordt in de analyse wel meegenomen omdat het interessant is om te zien of leerlingen zich vanuit zichzelf als *toeschouwer* opstellen of *in-de-wereld* plaatsen. Hierbij moet duidelijk de kanttekening gemaakt worden dat als de leerling het gedicht vanuit een *toeschouwende rol* heeft geschreven dit niet betekent dat er geen *sense of place* in het gedicht zit. Een leerling kan ook als *toeschouwer* naar de *place* kijken en daar wel een beleving aan koppelen. Wellicht zit er wel een correlatie tussen het *perspectief* van de leerling en de mate van *sense of place* in het gedicht.

Sense of place in het gedicht

Als het gezichtspunt van de leerling duidelijk is zal gekeken worden naar de *sense of place* in het gedicht. De vraag is wanneer er in een gedicht *sense of place* zit. Om dit te bepalen is een analysemodel gemaakt (figuur 12) op basis van de literatuurstudie. Als uitgangspunt wordt het humanistische concept van *sense of place* gebruikt zoals beschreven door Bradford (2000). Naast locatiekenmerken geeft Bradford aan wanneer *sense of place* gaat om herinnering, geuren, emotionele gevoelens en lichamelijke gevoelens. Emotionele gevoelens worden in dit onderzoek geclassificeerd onder *introspectie*, ofwel innerlijke zelfwaarneming. Lichamelijke gevoelens vallen onder *zintuiglijke ervaringen*. Herinneringen, ook genoemd door Bradford, worden onder *introspectie* geplaatst. Aan *introspectie* zijn daarnaast toegevoegd: gevoel (emotie), dagdromen, wensen en gedachten. Geuren zijn onder *zintuiglijke ervaringen* gerangschikt. De overige vier zintuigen zijn hieraan toegevoegd: zien, horen, voelen en proeven.

Politieke en economische concepten hebben volgens Bradford ook invloed op *sense of place* en Adams (2009) voegt hier territoriale concepten zoals macht, communicatie en grenzen aan toe. Deze concepten worden niet meegenomen in het onderzoek. Hiervoor is gekozen omdat het in dit onderzoek gaat om de individuele fenomenologische totaalervaring van de leerling met de *place*, alleen de humanistische definiëring van *sense of place* wordt dus meegenomen in de analyse. De kleuren zoals deze zijn weergegeven in figuur 12 komen overeen met de kleuren in het analysebestand (bijlage 5).

Figuur 12: Analysemodel *sense of place*



3.5.3 Operationalisering

In deze paragraaf zullen een aantal begrippen worden geoperationaliseerd. Deze zijn gedefinieerd op basis van Van Dale (1976a; 1976b) en de literatuurstudie.

Locatiekenmerken

De objectieve eigenschappen van de plek, dat wat wordt waargenomen. Hier gaat het om de *space*; de driedimensionale ruimte. **Sleutelkenmerken in het gedicht:** *Zelfstandig naamwoorden, plaatsnamen*, woorden zoals ‘*hier*’ en ‘*deze plek*’ of een aanduiding ten opzichte van een andere plek zoals ‘*ver van de drukke stad*’. Locatieomstandigheden zoals ‘*bruisende wind om mij heen*’ worden ook meegenomen onder deze noemer. Een *sense of place* is een combinatie van *locatiekenmerken* en *beleving*. Dat betekent dat als er geen *locatiekenmerken* in het gedicht naar voren komen er dus ook niet gesproken kan worden van een *sense of place*.

Beleving

Beleving is het bewust ervaren. Elke beleving is een interpretatie. Beleven is: ondervinden, gewaarzijn, bijwonen of het innerlijk ervaren (Van Dale, 1976a). Zoals te zien is in figuur 12 wordt in de beleving het onderscheid gemaakt tussen zintuiglijke ervaring en introspectie.

Zintuiglijke ervaring

Ervaring is het door ondervinding leren (Van Dale, 1976a).

Zintuigen zijn elk der organen waardoor prikkels uit de buitenwereld in gewaarwording worden omgezet en waardoor wij kennis van die wereld krijgen. Volgens de gangbare opvatting heeft de mens vijf zintuigen (Van Dale, 1976b). Zien, horen, voelen, ruiken, proeven. De *zintuiglijke ervaring* wordt derhalve als volgt gedefinieerd: “door ondervinding via de zintuigen leren”. **Sleutelkenmerken in het gedicht:** woorden of zinnen die te maken hebben met zien, horen, voelen, ruiken of proeven.

Figuur 13: Leerlingen concentreren zich tijdens de acclimatiseringopdrachten



Figuur 14: Leerlingen concentreren zich tijdens de acclimatiseringopdrachten



Figuur 15: Leerlingen beleven de *place* en schrijven hun gedicht



Introspectie

Introspectie is de innerlijke zelfwaarneming (Van Dale, 1976a). Hierbij worden eigen gedachten, gevoelens en herinneringen tot onderwerp van overdenking gemaakt (Introspectie, 2015). In dit onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen gevoel, dagdromen, herinneren, wensen en gedachten.

Gevoel

Gevoel is dat wat men voelt, de gewaarwording van het gevoelen. Zowel lichamelijk als innerlijk. (Van Dale, 1976a). In deze analyse wordt het innerlijk voelen geplaatst onder gevoel, het lichamelijk voelen is geplaatst onder zintuiglijke ervaring. **Sleutelkenmerken in het gedicht**: Bijvoeglijke naamwoorden, waarden die ergens aan gehecht worden. Positief dan wel negatief.

Dagdromen

Dagdromen is de verbeelding laten werken zonder op het rondom gebeurende te letten, mijmeren. In de verbeelding bezig zijn met, in het bijzonder met iets dat men begeert te bezitten of verwezenlijkt ziet. (Van Dale, 1976a)

Herinneren

Weer te binnen brengen, in het geheugen terugroepen. Zich weer voor de geest halen, zich voorstellen wat in het verleden gebeurd is, wat men vroeger gezien, gehoord heeft (Van Dale, 1976a). **Sleutelkenmerken in het gedicht**: Verleden tijd.

Wensen

Een bewust verlangen hebben naar een bepaalde zaak die al of niet te verkrijgen of te verwerkelijken is, begeren, een wens koesteren of te kennen geven. Een hoop of verlangen uitspreken die niet licht vervuld zal worden. (Van Dale, 1976b)

Gedachten

De daad van het denken aan iets. Nadenken of peinzen. In zichzelf gekeerd. De voorstelling van de geest, denkbeeld (Van Dale, 1976a). In deze analyse gaat het niet om overwegingen, het bedenken, het oordelen of mening vormen. Soms is het lastig gevoel en gedachten van elkaar te scheiden. Bijvoorbeeld in een zin als 'niets is hetzelfde' of 'de mooie natuur'. Als dit het geval is, wordt het onderscheid gemaakt op het bijvoeglijk naamwoord. 'niets is hetzelfde' is in dat geval een gedachte en 'de mooie natuur' een gevoel.

4. Resultaten


4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de gedichten geanalyseerd en geïnterpreteerd. Allereerst wordt in paragraaf 4.2 aangegeven hoe het veldwerk is uitgevoerd en wordt in paragraaf 4.3 een eerste indruk gegeven van de gedichten. In paragraaf 4.4 wordt weergegeven of het perspectief van de leerlingen in de gedichten *toeschouwend* was of zichzelf *in-de-wereld* plaatsend. Vervolgens is in paragraaf 4.5 gekeken naar de belevingsvormen die leerlingen in hun gedichten hebben verwerkt waarna in paragraaf 4.6 gekeken is of er een verband is tussen de perspectieven en belevingsvormen van de leerlingen. Tot slot wordt in 4.7 ingegaan op de vraag in hoeverre *sense of place* in de gedichten zit. In dit hoofdstuk wordt bij alle resultaten gekeken naar de hele onderzoeksgroep en eventuele verschillen en / of overeenkomsten tussen de klassen.

4.2 Uitvoering van het veldwerk

De eerste groep die het veldwerk heeft uitgevoerd is klas 3B. Zij hebben dit gedaan in de ochtend van maandag 1 juni 2015. Het weer zat deze dag mee, de jassen konden op school blijven en het zonnetje kwam er goed doorheen. Klas 3A, de tweede groep, had in de ochtend van dinsdag 2 juni minder geluk. Het waaide flink, de zon was nergens te bekennen, regen helaas wel. De leerlingen konden de instructies tijdens de acclimatiseringopdrachten bijna niet verstaan en zodra ze de vrijheid kregen aan het gedicht te beginnen vlogen zij zo snel als de wind woei weg, op zoek naar een beschutte plek. Dit is duidelijk in de gedichten terug te lezen (zie gedicht 1). Later in de week, in de ochtend van vrijdag 5 juni, is het veldwerk door een aardrijkskundecollega met een 3havo klas uitgevoerd (klas 3D). Deze ochtend had zomerse temperaturen met weinig wind en veel zon (figuur 16). Uiteindelijk hebben 56 van de 69 leerlingen deelgenomen aan het veldwerk. In klas 3A waren zeven leerlingen ziek en in zowel klas 3B als in klas 3D waren er drie leerlingen ziek.

Gedicht 1: Deze leerling uit klas 3A heeft het moeilijk met de weersomstandigheden tijdens het schrijven van haar acrostichon.



Waar moet ik toch heen
Altijd maar die kou
Ach, mocht ik maar weg
Laat me toch gaan..

Figuur 16: Leerlingen uit klas 3D schuilen in de ochtend al onder een boom voor de warme zon.



Gedicht 2: Gedicht van een leerling uit klas 3A

Mijn haar gaat mee met de wind,
De bomen gaan mee met de wind,
Herinneringen en gedachten waaien door mijn hoofd,
Maar die laat de wind achter.

Gedichten 3 en 4: Twee acrostichons van leerlingen uit klas 3D

Waar ik het liefst wil zijn

Aan de waal daar ben ik blij

Alles om me heen is groen, geel en blauw

Laat ik op deze plek vaker komen

'S Avonds denk ik hier aan terug

Terug aan het mooie uitzicht

Rustig kan ik hier zijn

Aan de kust voel ik me altijd fijn

Niemand zegt hier wat ik moet doen

Daar voel ik me thuis

Niemand is hier, alleen ik

In het water liggen boten

Je bent hier helemaal alleen

Maandag is de dag dat ik ontspan

Elk kleinste geluid hoor ik

Gelderland is geweldig

Elke beweging zie ik

Nijmegen, doe mij maar Nijmegen

4.3 Een eerste indruk

Erg opvallend is dat er een groot verschil zit tussen de gedichten van de twee 3vmbot klassen (klas 3A en 3B). De 3havo groep (klas 3D) zit een beetje tussen de twee 3vmbot klassen in, maar heeft meer overeenkomsten met de resultaten van klas 3A. Waar dit precies aan ligt is niet direct te verklaren maar het kan met een aantal zaken te maken hebben. Zo kan het verschil tussen klas 3A en 3B komen doordat klas 3A de onderzoeker als vakdocent heeft. De onderzoeker en klas 3B kenden elkaar niet wat zou kunnen betekenen dat leerlingen zich minder op hun gemak voelden tijdens het veldwerk. Daarnaast kunnen de weersomstandigheden ook van invloed zijn geweest. Klas 3A had door het slechte weer een heel directe ervaring met de omgeving, of de leerlingen nu wilden of niet (zie gedichten 1 en 2). De leerlingen van klas 3A vlogen dan ook uiteen om een beschut plekje te zoeken toen ze aan de slag mochten met de gedichten. Er werd veel gemopperd over de kou, wind en regen. Wellicht heeft de onderzoeker om die reden onbewust meer energie gestoken in het stimuleren van de leerlingen. Ook kan het zijn dat de barre weersomstandigheden invloed hebben gehad op hoe zij zichzelf inherent *in-de-wereld* plaatsten en hoe ze de *place* beleefden.

Het valt op dat in klas 3B (tevens de eerste onderzoeksgroep) veel korte gedichtjes zijn geschreven. Veel van deze leerlingen hebben gekozen voor 'het elfje': een gedicht van 11 woorden waaraan weinig eisen worden gesteld. Dit viel de onderzoeker direct op en daarom is deze dichtvorm voor klas 3A en 3D uit de gedichtsuggesties gehaald. De gedichten van klas 3A zijn gemiddeld genomen langer dan de gedichten van klas 3B. Of dit komt door aanpassing van het blad met gedichtsuggesties of eerder genoemde verschillen in omstandigheden is niet te zeggen.

De gedichten van klas 3D lezend wordt snel duidelijk dat het hier om havo-leerlingen gaat. Er is meer variatie in de soorten gedichten, er is zichtbaar meer nagedacht over de structuur van de gedichten en de leerlingen hebben langere gedichten geschreven (zie bijvoorbeeld gedichten 3 en 4, twee prachtige acrostichons).

Één van de gedichten wordt niet meegenomen in de analyse omdat het geen locatietekenen bevat en daardoor geen relatie met de omgeving heeft. Alle andere 55 leerlingen hebben wel locatietekenen in hun gedicht verwerkt. Uiteraard wordt het gedicht zonder locatietekenen wel meegenomen in het resultaat van het gehele onderzoek.

Gedichten 5 en 6: Twee gedichten van leerlingen uit klas 3A en 3B

Het Strandje
Het is warm noch koud,
Enkel winderig,
Niets is het zelfde,
Kwam ik maar vaker hier.

Water
Spoelt aan
Op het strand
Waar wij heerlijk zitten
Rust

Gedicht 7: Gedicht met een *toeschouwend*
perspectief van een leerling uit 3B

Strand

Vele stenen

Wolken gaan voorbij

Een lichte wind waait

Geruis

Gedicht 8: Gedichten met een *in-de-wereld-zijn*
perspectief van een leerling uit 3A

Het is warm noch koud

Enkel winderig

Niets is hetzelfde

Kwam ik maar vaker hier.

Gedicht 9: Gedicht met een *toeschouwend*
perspectief van een leerling uit 3B

Zand

Is klein

In de wind

Water achter het zand

Weg

Gedicht 10: Gedichten met een *in-de-wereld-zijn*
perspectief van een leerling uit 3A

De mooie natuur

Bruisende wind om mij heen

Vogels die zingen

4.4 Perspectief van de leerlingen

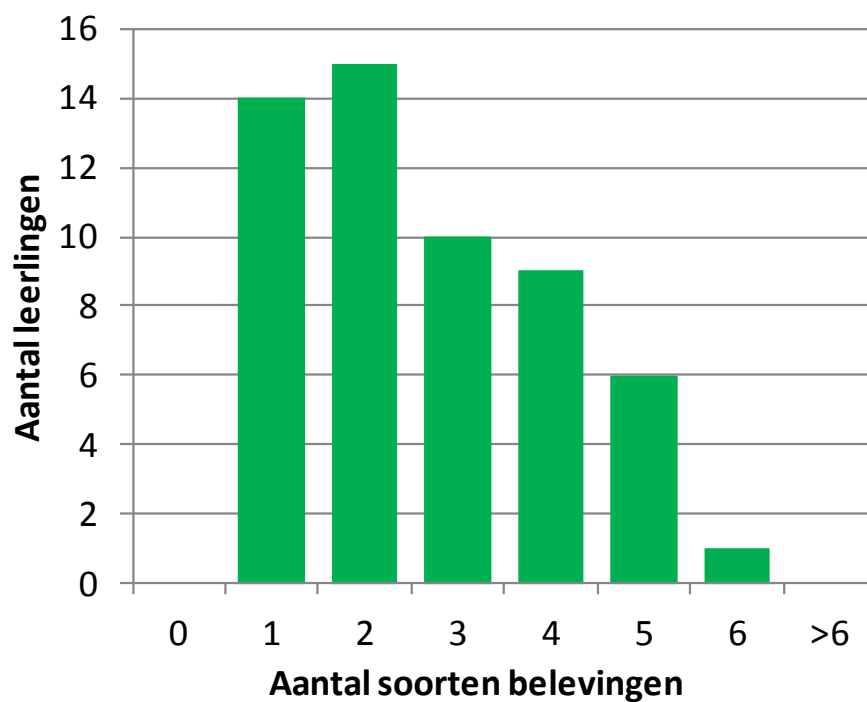
In de analyse van de gedichten viel het allereerst op dat leerlingen zichzelf ofwel *in-de-wereld* plaatsten ofwel dat ze vanuit een *toeschouwend* perspectief schreven. Zoals in de methode is aangegeven, geeft het perspectief van de leerling niet direct antwoord op de vraag of er *sense of place* wordt ontwikkeld, maar het geeft wel interessante informatie over hoe de leerlingen kijken naar de *place*. Of er een verband is tussen de mate van *sense of place* in het gedicht en het perspectief van de leerling wordt in paragraaf 4.7 nader bekeken. Zoals te zien is in figuur 17 heeft iets meer dan de helft (56%) van de leerlingen een gedicht geschreven vanuit een *in-de-wereld-zijn* perspectief. Tussen de drie klassen is een groot verschil te zien. Opvallend is dat in klas 3B 82% van de gedichten vanuit een *toeschouwend* perspectief is geschreven terwijl in klas 3A 85% van de gedichten juist vanuit een *in-de-wereld-zijn* perspectief zijn geschreven. In klas 3D zijn met 68% ook meer gedichten vanuit een *in-de-wereld-zijn* perspectief geschreven dan vanuit een *toeschouwend* perspectief (32%).

Figuur 17: Perspectief (*toeschouwend* of *in-de-wereld-zijn*) waarin leerlingen hun gedicht hebben geschreven.

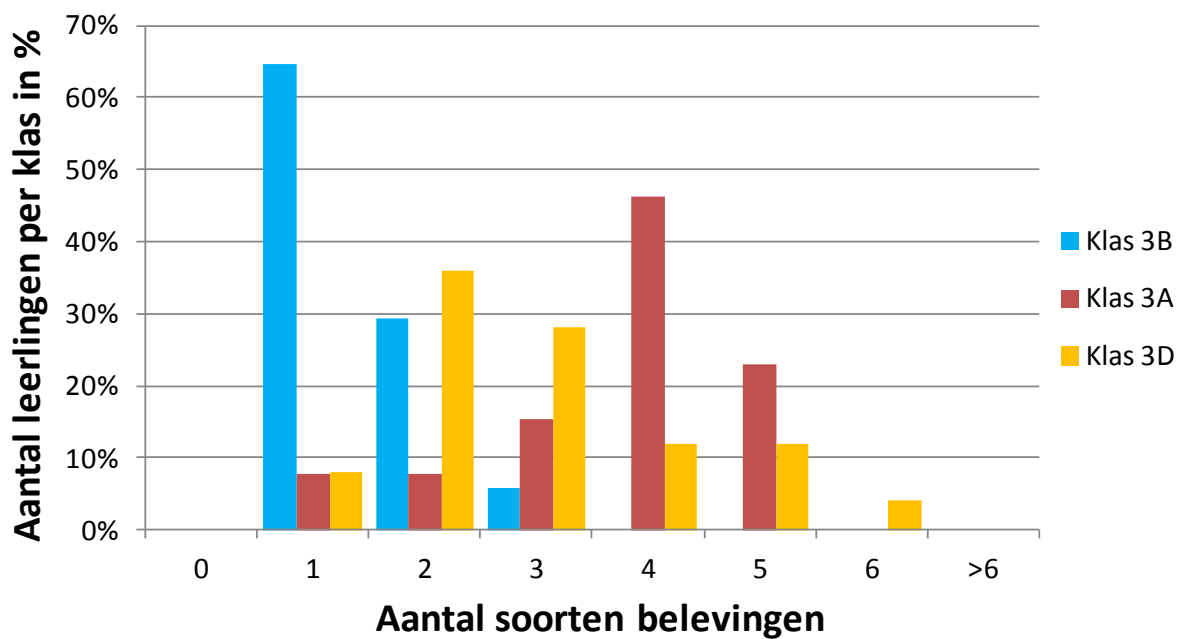
Perspectief	Alle leerlingen		Klas 3B		Klas 3A		Klas 3D	
In-de-wereld-zijn	31	56%	3	18%	11	85%	17	68%
Toeschouwer	24	44%	14	82%	2	15%	8	32%
Totaal aantal leerlingen	55	100%	17	100%	13	100%	25	100%

Het verschil tussen de perspectieven is goed te zien in gedichten zeven tot en met tien. Gedicht zeven is bijvoorbeeld een *toeschouwend* gedicht waarbij veel zintuiglijke belevingen naar voren komen: het *zien* van de landschapselementen en het *voelen* en *horen* van de wind. Maar deze leerling plaatst zichzelf niet *in-de-wereld*. Zo wordt dat ook in gedicht negen niet gedaan. Hier wordt puur een observatie gegeven van de omgeving. De leerlingen die gedichten acht en tien hebben geschreven plaatsen zichzelf wel heel duidelijk in de *place* door naast een observatie van de omgeving ook zichzelf erbij te betrekken. Bijvoorbeeld door te schrijven: '*bruisende wind om mij heen*'.

Figuur 18: Aantal belevingsvormen die de 55 leerlingen terug laten komen in hun gedicht.



Figuur 19: Per klas in percentages het aantal belevingsvormen die de leerlingen terug laten komen in hun gedicht.



4.5 Beleving van de leerlingen

4.5.1 Zintuiglijke ervaringen en introspectie

In het onderzoek is gekeken of en op welke manier leerlingen hun beleving van de *place* tijdens het veldwerk in hun gedicht verwerken. In alle gedichten is onderzocht welke zintuiglijke en innerlijke belevingen de leerlingen weergeven. Vervolgens is dit in een analyseschema verwerkt (zie *bijlage 5: inhoudsanalyse gedichten*). Dit schema laat zien welke belevingsvormen er in het gedicht voorkomen. Daarbij is geen rekening gehouden met de frequentie van het gebruik van de belevingsvormen door het aantal woorden of zinnen te tellen. Hiervoor is gekozen omdat het erom gaat óf de leerlingen bepaalde belevingsvormen in de gedichten tonen en niet hoe vaak. Daar komt nog bij dat de gedichten verschillende lengtes hebben. Als het aantal woorden of zinnen geteld zou worden dan zou dat betekenen dat de langere gedichten grotere invloed hebben op het resultaat van het onderzoek dan de kortere gedichten.

Zoals te zien is in figuur 18 laten de meeste leerlingen één, twee of drie belevingsvormen terugkomen. Twaalf van de 55 leerlingen verwerken vier of vijf belevingsvormen in hun gedicht. Geen enkele leerling geeft geen beleving of meer dan zes belevingsvormen weer. Kijken we naar de gedichten die weergegeven zijn op bladzijde 40 dan zie je in gedicht zeven drie zintuiglijke belevingsvormen: de omgeving wordt *gezien*, de wind wordt *gevoeld* en *gehoord*. Gedicht acht bevat een viertal belevingsvormen. Naast dat de temperatuur en wind *gevoeld* wordt zit er in de derde en vierde zin *gedachten* van de leerling en ‘niets is hetzelfde’ geeft het *zien* weer. Ook zit er *gevoel* in het gedicht, al kan dat niet gekwantificeerd uit het gedicht gehaald worden. Er kan zelfs een vijfde introspectie aan toegevoegd worden want ‘kwam ik maar vaker hier’ is naast een gedachte en gevoel ook een duidelijke *wens*. In gedicht negen daarentegen zitten weinig belevingsvormen, alleen het *zien* komt duidelijk naar voren. Dat de lengte van het gedicht niet direct wat zegt over het aantal belevingsvormen blijkt uit gedicht tien. Dit korte gedicht van drie zinnen bevat volgens de onderzoeker vijf belevingsvormen. ‘De mooie natuur’ is een observatie (*zien*), *gevoel* en *gedachte*. Bruisende wind is *voelen* en de vogels die zingen *horen*.

Bij het bestuderen van de gedichten op bladzijde 40 valt op dat er grote verschillen zijn tussen de klassen (zie ook figuur 19 op bladzijde 42). Het blijkt dat in klas 3B de leerlingen relatief weinig verschillende belevingsvormen in hun gedichten verwerkt hebben en in klas 3A juist veel. In klas 3D hebben de meeste leerlingen (68%) twee of drie belevingsvormen in hun gedicht gebruikt.

Gedicht 11: Gedicht van een leerling uit klas 3A

Poep het is erg koud
Een erg koude wind
Losse druppels vliegen rond
Loeiende wind is er ook
En het is erg nat

Gedicht 13: Gedicht van een leerling uit klas 3B

De tijd staat stil
Waar is de tijd gebleven?
De tijd staat stil
Iedereen heeft haast
De tijd staat stil
De waal stroomt snel,
Zal hij wel op tijd zijn?

Gedicht 15: Gedicht van een leerling uit klas 3D

Het water beweegt zachtjes
De vogels fluiten
De eenden vliegen

Gedicht 12: Gedicht van een leerling uit klas 3A

Stilte
Stil en alleen loop ik hier
Te veel gezien te veel gebeurd
Even niks om aan te denken
Rust en stilte
Razend waait de wind voorbij
Een plek van rust alleen voor mij.

Gedicht 14: Gedicht van een leerling uit klas 3A

Bloemetjes
Ze bloeien
Vol met kleurtjes
Mooi in de zon
Bloemetjes

Gedicht 16: Gedicht van een leerling uit klas 3D

Aan het waalstrand
Naast een grote plant
Misschien kom je hier nog eens later
Op het strand aan het water
Lekker op een steen zittend.

4.5.2 De tien belevingsvormen

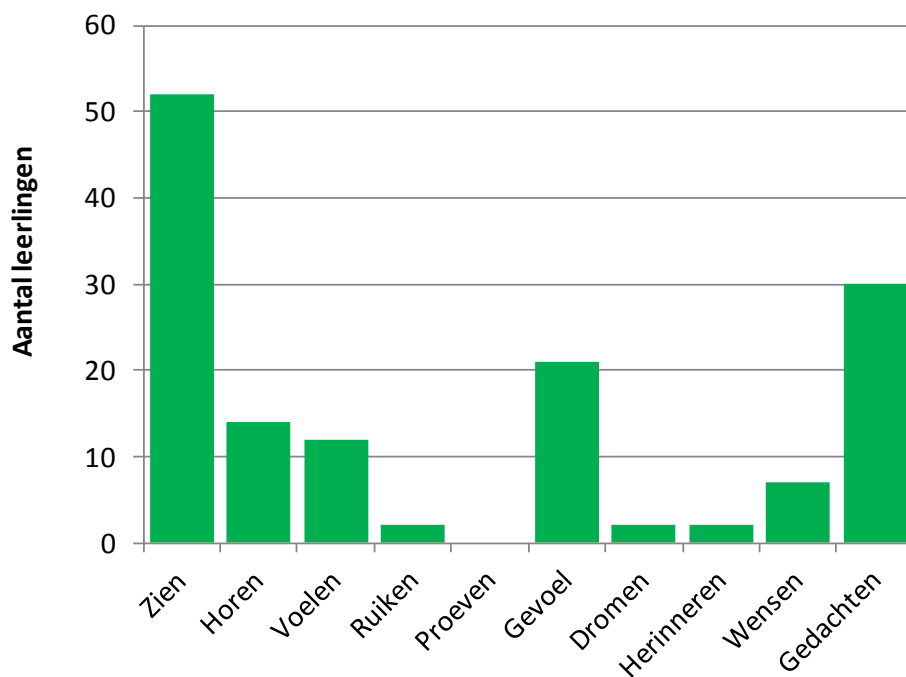
Als gekeken wordt naar de belevingsvormen die teruggezien worden in de gedichten dan valt op dat het *zien* vaak voorkomt. Bijvoorbeeld in de gedichten elf tot en met zestien: 'losse druppels vliegen rond', 'bloemetjes, ze bloeien, vol met kleurtjes' en 'het water beweegt zachtjes'. *Gevoel*selementen komen ook veel naar voren in deze gedichten: 'poep het is erg koud', 'rust en stilte' en 'lekker op een steen zittend'. Daarnaast worden *gedachten* ook veel op papier gezet: 'even niks om aan het denken', 'misschien kom je hier nog eens later'. In gedicht dertien zitten ook gedachten van de leerling: gedachten aan de tijd. Met daarbij een leuk zijsprongetje naar de locatie: 'De waal stroomt snel, zal hij wel op tijd zijn?'. Dat deze drie belevingsvormen in het algemeen het meest voorkomen in de gedichten is ook te zien in figuur 20. Bijna alle leerlingen (95%) laten elementen terugkomen die zij om zich heen *zien*, 30 leerlingen (55%) tonen hun *gedachten* en 21 leerlingen (38%) tonen *gevoel* in het gedicht. Daarnaast bevatten veertien gedichten (25%) *horen*, twaalf gedichten (22%) *voelen* en zeven leerlingen (13%) *wensen* zich iets in het gedicht. *Ruiken*, *dromen* en *herinneringen* komen maar een enkele keer voor en *proeven* helemaal niet.

Als gekeken wordt naar de drie klassen dan wordt zichtbaar dat de leerlingen in klas 3B minder verschillende belevingsvormen laten zien in hun gedicht dan leerlingen uit klas 3A en 3D. Deze groep heeft, net zoals de andere twee klassen, vooral veel gezichtswaarnemingen verwerkt in de gedichten. Veel minder dan in klas 3A en 3D zijn gevoelens en gedachten door hen op papier gezet.

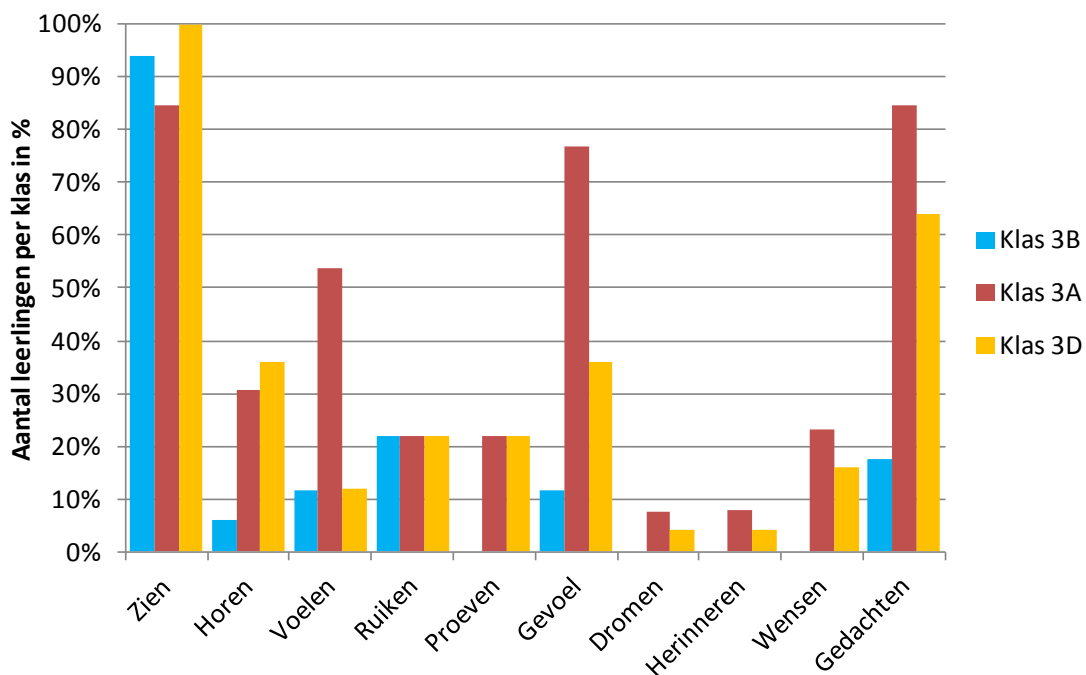
Ook wordt in de figuur 21 en de gedichten op bladzijde 44 nogmaals zichtbaar dat de leerlingen uit klassen 3A en 3D veel belevingsvormen hebben beschreven. Veel leerlingen uit deze klas tonen *gevoel* en *gedachten* in het gedicht.

Uitschieter in klas 3A ten opzichte van klassen 3B en 3D is het *voelen*, meer dan de helft laat het zintuiglijk *voelen* terug komen in het gedicht. Kijkend naar de inhoud van gedichten van deze leerlingen dan kan verondersteld worden dat dit komt door de natte, koude en winderige weersomstandigheden waarin zij verkeerden tijdens het schrijven. Bijna alle gedichten van klas 3A gaan over de wind die raast en de kou. De leerling die gedicht negentien (op bladzijde 50) heeft geschreven spant daarbij de kroon met zijn sonnet. Deze welwillende en goed werkende jongen liet tijdens het veldwerk aan zijn docent (tevens de onderzoeker) een aantal keren flink blijken dat hij weg wilde. Na het veldwerk wilde hij zijn werkbladen niet inleveren 'want het was nog niet af'. Een dag later kwam hij als enige uit de klas met een net uitgewerkt sonnet aanzetten. Als dit geen *sense of place* is.

Figuur 20: Per belevingsvorm het aantal leerlingen dat betreffende beleving terug laat komen in het gedicht.



Figuur 21: Per belevingsvorm het aantal leerlingen per klas in percentages dat betreffende beleving terug laat komen in het gedicht.



4.6 Perspectief versus beleving

Er is ook onderzocht of er een verband is tussen het *perspectief* van de leerlingen en de tien belevingsvormen (de gehele toetsing is te vinden in bijlage 6). Omdat de variabelen *ruiken*, *proeven*, *dromen* en *herinneren* weinig tot niet in de gedichten naar voren komen zijn deze niet meegerekend. Om te kijken of er een verband is, is de Kendall's tau-b test gedaan. Voor deze statistische toets is gekozen omdat het *perspectief* en de belevingsvormen beide dichotome variabelen zijn. Uit de test blijkt dat er een sterk verband van 0,54 is tussen het *perspectief* van de leerlingen en of zij *gevoel* in hun gedichten tonen (met een significantie van 99%). Dit betekent dat leerlingen die hun gedicht vanuit een *in-de-wereld-zijn* perspectief hebben geschreven vaak hun *gevoel* hebben geuit in hun gedicht. Een matig sterk verband van 0,38 is gevonden tussen het *perspectief* en de *gedachten* van de leerlingen in het gedicht (met 99% betrouwbaarheid). Ook tussen het *perspectief* en *wensen* van de leerling in het gedicht is met een betrouwbaarheid van 95% een matig sterk verband gevonden van 0,37. Tussen het *perspectief* van de leerlingen en de *zintuiglijke ervaringen* in de gedichten is geen verband gevonden.

Het blijkt dus dat er een correlatie is tussen het *perspectief* van de leerling en de *introspectie* die de leerlingen in hun gedicht tonen. Tussen het *perspectief* en de *zintuiglijke ervaring* is geen correlatie gevonden.

4.7 Sense of place

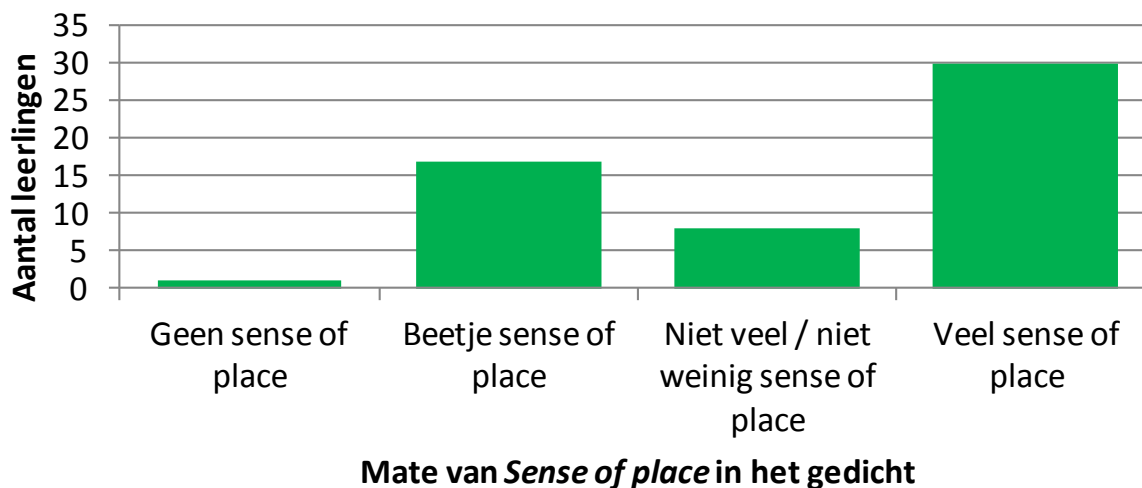
Nu de gedichten zijn geanalyseerd is de vraag wanneer een gedicht een *sense of place* bevat. Wanneer een gedicht *sense of place* bevat kan gemeten worden door een scheidslijn te bepalen. Bijvoorbeeld: 'een gedicht moet naast locatiekenmerken minstens drie belevingsvormen bevatten om te kunnen spreken van *sense of place* in een gedicht.'. De onderzoeker is echter van mening dat dit niet zo zwart-wit gezien kan worden. Op het moment dat een leerling locatiekenmerken laat terugkomen in het gedicht en tenminste één belevingsvorm noemt kan al gesproken worden van *sense of place* in het gedicht. Door te kijken naar het aantal belevingsvormen en de hoeveelheid zinnen/woorden die met een belevingsvorm te maken hebben kan wel gezegd worden of er veel of weinig *sense of place* in een gedicht zit. Zie de matrix in figuur 22.

Figuur 22: Matrix waarmee de mate van *sense of place* in de gedichten wordt gemeten.

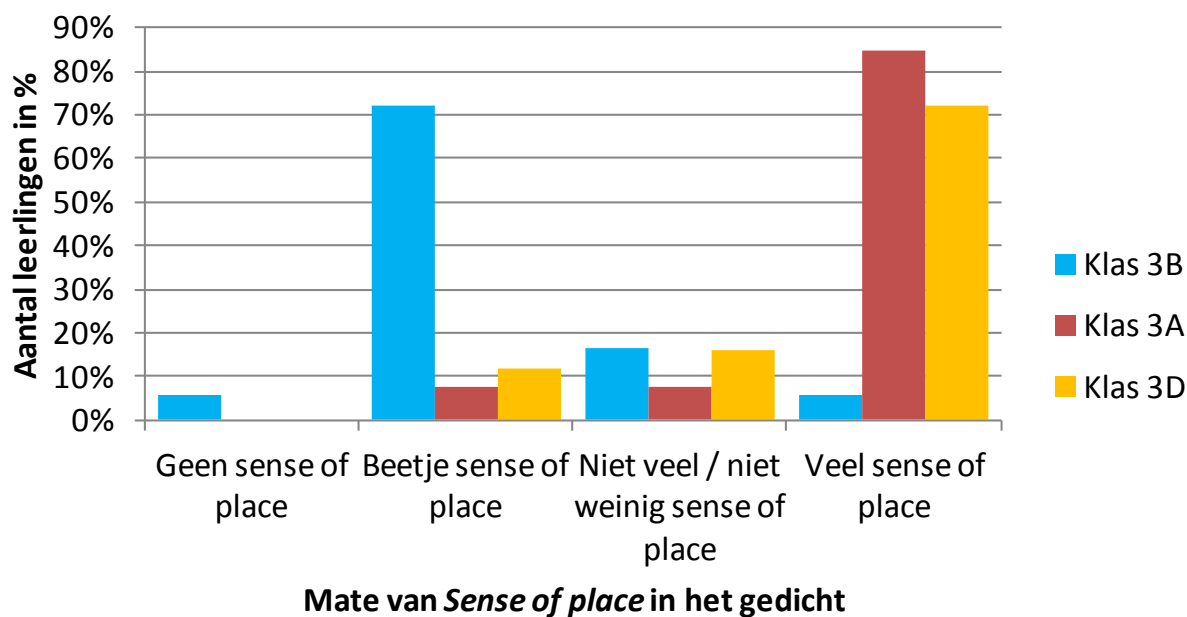
	Locatiekenmerk	Belevingsvormen
Geen <i>sense of place</i>	Nee	Nee
Beetje <i>sense of place</i>	Ja	1
Niet veel/niet weinig <i>sense of place</i>	Ja	2
Veel <i>sense of place</i>	Ja	≥ 2

Aan de hand van de matrix in figuur 22 is voor alle gedichten bepaald welke mate van *sense of place* er in het gedicht zit (zie *bijlage 5: Inhoudsanalyse gedichten*). Tijdens de analyse kwam de onderzoeker er echter snel achter dat het schema niet rigide gehanteerd kan worden. Bij een aantal gedichten zou de inschaling volgens dit schema niet correct zijn.

Figuur 23: De mate van *sense of place* in de gedichten van de 55 leerlingen.



Figuur 24: Per klas de mate van *sense of place* in de gedichten van de leerlingen.



Gedichten D8, D9 en D10 (zoals genummerd in *bijlage 5: Inhoudsanalyse gedichten*) bijvoorbeeld bevatten twee belevingsvormen maar omvatten volgens de onderzoeker veel *sense of place*. Dit is duidelijk te zien in gedicht zeventien, dit gedicht geeft veel zintuiglijke ervaringen weer (in elke zin zit *zien* of *horen*) en bevat volgens de onderzoeker om die reden veel *sense of place*.

Gedicht 17: Gedicht met twee belevingsvormen
en veel *sense of place* (Nr. D8)

Het water stroomt
Ik hoor de vogels tjilpen
De lucht is blauw
Het water stroomt
Het gras is groen
De auto's rijden over de brug
Het water stroomt
Ik hoor de vogels tsjilpen

Gedichten B10, B12 en D25 (zoals genummerd in *bijlage 5: Inhoudsanalyse gedichten*) bevatten ook twee belevingsvormen maar laten juist maar een beetje *sense of place* zien als het gedicht als geheel gelezen wordt. Zoals te zien is in gedicht achttien wordt het *zien* en *voelen* weergegeven maar er komt geen duidelijke *sense of place* naar voren. Dit komt wellicht ook doordat de leerling het gedicht vanuit een *toeschouwend* perspectief heeft geschreven en niet, zoals in gedicht zeventien, een *in-de-wereld-zijn* perspectief heeft gebruikt.

Gedicht 18: Gedicht met twee belevingsvormen
en een beetje *sense of place* (Nr. B10)

Zand
Nat zand
Water raakt zand
Het zand is nat
Nat

Wordt de mate van *sense of place* in de gedichten uiteen gezet dan blijkt dat 54% van alle leerlingen veel *sense of place* toont in het gedicht (zie figuur 23). Slechts één van de 56 leerlingen toont helemaal geen *sense of place*. Het meest opvallende is ook hier het verschil tussen klas 3B en de andere twee klassen (zie figuur 24). Meer dan tweederde van de leerlingen uit klas 3B toont maar een beetje *sense of place* terwijl in klassen 3A en 3D meet dan tweederde van de leerlingen juist veel *sense of place* tonen.

Tot slot is er gezocht naar een mogelijk verband tussen de mate van *sense of place* en het perspectief van de leerlingen. Er blijkt een grote correlatie tussen deze variabelen te zijn: veertien van de zeventien leerlingen die een beetje *sense of place* in hun gedicht tonen hebben het gedicht vanuit een *toeschouwend* perspectief geschreven en 26 van de 29 leerlingen die veel *sense of place* in het gedicht tonen hebben zichzelf in het gedicht *in-de-wereld* geplaatst (zie *bijlage 8: Correlatie tussen perspectief en mate van sense of place*). Dat betekent dat leerlingen die zichzelf *in-de-wereld* plaatsen gemiddeld meer *sense of place* in hun gedicht laten terugkomen.

De Wind

De wind en ik haten elkaar,
De wind haat mijn blaadjes,
Blaast door alle gaatjes,
En heeft zelfs ruzie met m'n haar.

De wind schreeuwt harder dan iedereen,
De wind gaat waar hij maar wil,
De wind is nooit stil,
De wind is een aso, dat zie je meteen.

De wind mag mij verlaten,
Of anders doe ik dat wel,
We kunnen niet over onze
geschillen praten.

De wind snijdt door merg, been en vel,
Ik mag de wind haten,
Harde koude wind om je heen is
absolute hel.

Gedicht 19: Sonnet van een leerling
uit klas 3A die het liefste zo snel
mogelijk terug naar school wil lopen.

5. Conclusie en discussie

In dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de volgende probleemstelling:

“In hoeverre kan een fenomenologische benadering bij veldwerk tijdens de aardrijkskundeles een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van sense of place bij leerlingen.”

Deze probleemstelling is gedurende het onderzoeksproces geformuleerd. Tijdens de uitgebreide literatuurstudie is al snel naar voren gekomen dat er een lacune zit tussen de wetenschapsgeografie en het schoolvak aardrijkskunde. En dat is vreemd, want verschillende onderwijsgeografen zoals Tine Béneker (2012) suggereren dat de wetenschappelijke benadering van geografie interessante perspectieven heeft die aardrijkskunde waarschijnlijk dichterbij de leefwereld van de leerling kan brengen. Daarnaast suggereert Hans Koppen (in Van Mourik, 2013) in het vakblad *Geografie* dat een fenomenologische kijk op plekken ertoe zou kunnen leiden dat leerlingen zich meer gaan verbinden met de plekken waarover ze moeten leren. Om die reden is in dit onderzoek ook de fenomenologische filosofische beschouwingwijze onderzocht.

Aangezien de onderzoeker zelf werkzaam is als aardrijkskundeleraar in het voortgezet onderwijs was het mogelijk om een eigen methode te ontwikkelen en te testen. Dit heeft ertoe geleid dat vanuit de theoretische verdieping fenomenologisch ervaringsveldwerk is ontworpen dat gebaseerd is op eerder ontworpen ervaringsveldwerk van Rawling (2013) en de fenomenologische denkmethode zoals omschreven door filosoof Paul Wouters (2010). Het veldwerk is in de eerste week van juni 2015 uitgevoerd in drie klassen van de school. Het betrof twee 3vmo-t klassen (11 respectievelijk 17 leerlingen) en één 3havo klas (25 leerlingen). Alle drie de klassen zijn onafhankelijk van elkaar in klassenverband naar het Waalstrandje gegaan aan de rand van Nijmegen en de Ooijpolder. Hier hebben zij een vijftal acclimatiseringopdrachten gemaakt waarbij niet naar theorie gezocht werd en juist wel de belevingswaarde van de *place* ontdekt moest worden. In de zesde opdracht moesten de leerlingen de belevingswaarde tot uitdrukking brengen in een gedicht.

Het doel van het fenomenologische ervaringsveldwerk is dat de leerlingen *sense of place* ontwikkelen. Om erachter te komen of dit doel gehaald wordt is op basis van een door de onderzoeker ontworpen analysemodel een inhoudsanalyse gedaan op de gedichten. Uit de inhoudsanalyse is gebleken dat 55 van de 56 leerlingen in het gedicht een verbinding hebben gemaakt met de *place*. Deze outlier is in de analyse niet meegenomen omdat er geen sprake kan zijn van *sense of place* in het gedicht als er geen locatietekens in verwerkt zijn.

Uit de analyse blijkt dat van alle leerlingen 56% zichzelf *in-de-wereld* plaatst in het gedicht, 44% beschrijft de *place* als toeschouwer. Wordt gekeken naar de belevingsvormen die in de gedichten voorkomen dan valt op dat bijna alle leerlingen *gezichtswaarnemingen* weergeven in het gedicht. Daarnaast worden *gedachten*, *lichamelijke* en *introspectieve gevoelens* weergegeven. In mindere mate komen *geluidskenmerken* en *wensen* terug in de gedichten.

Na deze analyse is de mate van *sense of place* bepaald op basis van een ontworpen matrix. Hieruit is gebleken dat meer dan de helft van de leerlingen (54%) veel *sense of place* in hun gedicht tonen. Wordt gekeken per klas dan valt op dat er een groot verschil zit tussen klas 3B en de klassen 3A en 3D. In klas 3B toont 70% slechts een beetje *sense of place* terwijl in klas 3A en 3D 85% respectievelijk 72% juist veel *sense of place* toont. Waar dit verschil aan ligt is niet duidelijk te zeggen maar het kan eraan hebben gelegen dat 3B de eerste onderzoeksgroep was. Bij de gedichtsuggesties

hebben de leerlingen van die klas de mogelijkheid gehad een erg gemakkelijke gedichtvorm te kiezen: het elfje. Een gedicht van elf woorden waaraan vrij weinig eisen gesteld worden. Voor deze dichtvorm is veel gekozen. Bij het veldwerk van de klassen 3A en 3D is deze gedichtsuggestie verwijderd waardoor de leerlingen 'gedwongen' werden een lastiger gedicht te schrijven. Daarnaast kan het verschil wellicht verklaard worden door het feit dat klas 3B en de onderzoeker elkaar niet kenden. Bij klas 3A en 3D hebben de vakleerkrachten (de onderzoeker zelf in klas 3A en een aardrijkskundecollega in klas 3D) het veldwerk uitgevoerd. Ook kan het zijn dat de onderzoeker klas 3A meer heeft aangemoedigd te werken omdat zij veel aan het mopperen waren over de barre weersomstandigheden. Wat in ieder geval gezegd kan worden is dat de rol van de docent ontzettend belangrijk is in het proces. Ten eerste moet de docent de leerlingen goed stimuleren om aan het werk te gaan en ten tweede lijkt het verstandig als de eigen vakdocent het veldwerk uitvoert zodat de leerlingen vanuit een zo natuurlijk en vertrouwd mogelijke situatie werken.

Hoe dan ook liegen de resultaten van de inhoudsanalyse er niet om. Bijna alle leerlingen tonen een bepaalde mate van *sense of place* in hun gedicht. De leerlingen konden tijdens het veldwerk lekker op een plekje zitten, om zich heen kijken en hier over nadenken. De onderzoeker is ervan overtuigd dat dit een positieve invloed heeft op de leerlingen. Natuurlijk is het voor hen een verademing dat ze even niet hoeven te zoeken naar theorie en verklaringen. Je ziet de leerlingen, ondanks wat gemopper hier en daar op het feit dat ze een gedicht moeten schrijven, ook echt genieten. Vooral in klas 3B en 3D met het lekkere weer. Dit onderzoek onderschrijft dan ook de stellingname van onderwijsgeografen Rawling (2013), Caton (2008), Jones en Fitzgerald (2010) en Tani en Surma-aho (2012) dat creativiteit leerlingen bewuster kan maken van de omgeving. Daarbij zorgen de acclimatiseringsopdrachtjes en de fenomenologische opbouw van het veldwerk ervoor dat de leerlingen niet 'zomaar meteen aan het werk gaan', maar dat ze eerst echt even 'landen' op de plek waar ze zijn. Bij de acclimatiseringsopdrachten gaat het er dan ook niet om dat de leerlingen van alles opschrijven, maar gaat het erom dat zij landen, ervaren en beleven. Dat geeft rust. De leerlingen moet de tijd geboden worden om een plek te ervaren en er gewoon 'te zijn' (Taylor, 2005).

De onderzoeker is ervan overtuigd dat de combinatie van een fenomenologische benadering met creatieve expressie een hele mooie methode is om leerlingen in verbinding te brengen met de wereld om zich heen. De leerlingen zijn zo allemaal op hun eigen manier bezig met het beleven van de omgeving. De creatieve expressie zorgt ervoor dat ze ook ergens mee aan de gang gaan en op die manier hebben de leerlingen alle tijd en ruimte om alles volledig theorieeloos tot zich te nemen. Geconcludeerd kan worden dat een fenomenologische benadering bij veldwerk tijdens de aardrijkskundeles dan ook een bijdrage levert aan de ontwikkeling van *sense of place* bij de 56 3vmbo-t en 3havo leerlingen van het Karel de Grote College.

Buiten het positieve resultaat in dit onderzoek moeten er wel een aantal kanttekeningen bij het onderzoek geplaatst worden. Allereerst moet gerealiseerd worden dat het onderzoek is uitgevoerd op een Vrije School. Dat betekent dat leerlingen gewend zijn aan het erop uitgaan tijdens de les en dat ze vertrouwd zijn met vrije- en creatieve opdrachten. Dat kan ervoor gezorgd hebben dat de leerlingen redelijk eenvoudig een gedicht op papier hebben kunnen zetten. Het zou kunnen dat leerlingen uit het regulier onderwijs meer moeite hebben met het schrijven. Gezien het goede resultaat van dit onderzoek is het daarom ook zeer de moeite waard om deze veldwerkmethode te testen op scholen met een andere denominatie dan de Vrije School.

Daarnaast is het ook interessant om in vervolgonderzoek te onderzoeken of deze methode bij andere jaarlagen en andere niveaus werkt. Dit is interessant omdat in inleiding van dit onderzoek naar voren komt dat de ontwikkeling van een *sense of place* van groot belang is in de veranderende maatschappij waarin wij leven. Dat betekent dat niet alleen 3-vmbo-t leerlingen dit moeten ontwikkelen maar ook alle andere jongeren: jong en oud. Logischerwijs wordt de *sense of place* alleen maar groter naarmate jongeren hier vaker mee bezig zijn. Om de ontworpen methode te toetsen is de opdracht in eerste instantie geschreven voor 3vmbo-t leerlingen maar het open karakter van het veldwerk maakt het ontwerp geschikt voor alle niveaus en alle leerjaren. Zelfs in de hoogste klassen in het basisonderwijs zou dit veldwerk waarschijnlijk goed uit de verf komen. Het ontworpen veldwerk kan dus zonder aanpassingen herhaald worden in andere jaarlagen en bij andere niveaus.

Enige aanpassingen in het veldwerk kunnen echter wel interessant zijn. Er moet namelijk rekening mee worden gehouden dat het schrijven van een gedicht een heel talige opdracht is. Dat betekent dat de leerlingen eigen ervaringen moeten kunnen omzetten in woorden en ze dus over een bepaalde kennis van taal en een bepaalde woordenschat moeten beschikken. Ontbreekt deze kennis dan kunnen zij zichzelf ook niet goed uitdrukken in een gedicht. Docenten die dit veldwerk graag willen uitproberen in hun klas zouden daarom de zesde opdracht uit het veldwerk (het schrijven van het gedicht) vrijer kunnen omschrijven. Bijvoorbeeld door aan de leerlingen de keuze te laten wat voor een soort creatieve expressie zij willen doen. Denk daarbij aan het maken van een tekening, schilderij, fotocollage of iets wat ze zelf bedenken. Ook kan deze keuzevrijheid in creatieve expressie in een vervolgonderzoek meegenomen worden. Als dit gedaan wordt moet de onderzoeker wel goed onderzoeken hoe deze gegevens geanalyseerd kunnen worden.

De laatste kanttekening die gezet moet worden is dat de resultaten volledig gebaseerd zijn op de inhoudsanalyse van de gedichten. In de probleemstelling wordt echter de vraag gesteld in hoeverre het veldwerk een *sense of place* bij leerlingen ontwikkelt. Dat is zeer lastig te meten om een aantal redenen. Ten eerste is alleen het gedicht geanalyseerd. Het is dus niet duidelijk wat er in de leerling om gaat tijdens het veldwerk. De leerlingen hebben veel meer zintuiglijke en introspectieve belevingen tijdens het veldwerk dan dat wat ze opschrijven. Het gedicht is een selectie van alle belevingen van de leerling op het moment dat hij/zij schrijft. Wellicht is de beleving een grotere zintuiglijke en/of introspectieve ervaring dan je kunt meten.

In de literatuur is door Relph (1976) en Taylor (2000) de vraag gesteld of *sense of place* op afstand kan worden ontwikkeld. Een heel interessante vraag voor aardrijkskundedocenten waar in dit onderzoek verder niet op in is gegaan. Relph en Taylor vragen zich af of dat kan voor plekken die de leerlingen niet fysiek bezoeken. Plekken ver weg. Hun kennis over deze plekken is gebaseerd op wat ze op de televisie zien, als ze met vrienden praten of als ze kijken in hun lesboek. Taylor zegt dat dat *sense of place* op afstand gestimuleerd kan worden. Bijvoorbeeld door een regenwoud na te bootsen door de lichten te dempen, regenwoudgeluiden af te spelen (bijvoorbeeld op youtube), films of foto's te laten zien en/of een mental-walk door het bos te maken. Wellicht kan hier in vervolgonderzoek iets mee gedaan worden in combinatie met de veldwerkmethode die in dit onderzoek is ontworpen.

6. Reflectie

Dit onderzoek is van meet af aan op een holistische wijze tot stand gekomen. De suggestie van Hans Palings om het wetenschappelijke onderzoeksveld van *place* versus *space* te onderzoeken binnen het geografie onderwijs heeft tot een zeer uitgebreide literatuurstudie geleid waarin het wetenschapsveld en het onderwijs onder de loep zijn genomen. Dit is een zeer tijdrovend proces geweest dat soms lastig te combineren was met mijn baan in het onderwijs.

Al snel werd duidelijk dat ik een veldwerkmethode wilde ontwerpen waarbij het ontstaan van *sense of place* bij leerlingen zou worden aangemoedigd. Het proefschrift van Hans Koppen (2012) en de gesprekken met mijn schoonzus hebben ertoe geleid dat mijn thesis een interdisciplinaire studie is geworden. De fenomenologische denkmethode zoals beschreven door filosoof Paul Wouters (2010) leek mijn inziens perfect te passen bij het ervaringsveldwerk waarbij *sense of place* ontwikkeld moet worden bij leerlingen. De integratie van deze denkmethode met het eerder ontworpen veldwerk van Caton (2008) verliep redelijk soepel.

De gedichten die de leerlingen hebben geschreven hebben mij bijzonder verrast in positieve zin. De vraag is die mij nog bezig houdt is wat de verklaring kan zijn voor het grote verschil tussen enerzijds klas 3B en anderzijds klassen 3A en 3D. Hadden de leerlingen in klas 3B meer *sense of place* in hun gedichten verwerkt als de eigen vakleerkracht het veldwerk had uitgevoerd? Of als ik als onderzoeker actiever was geweest tijdens het veldwerk (zoals ik waarschijnlijk wel bij klas 3A heb gedaan omdat ze weinig zin hadden vanwege het slechte weer)? Of als het te eenvoudige 'elfje' in het geheel niet bij de gedichtsuggesties had gestaan?

De gedichten zijn volgens een zelf ontworpen analysemodel en matrix ontrafeld. Dit heeft ervoor gezorgd dat de resultaten subjectief geïnterpreteerd zijn. Dat is ook logisch aangezien het hier om een kwalitatief onderzoek gaat. Voor de analyse is gezocht naar bestaande meetinstrumenten (bij Nederlandse Taal en Cultuur). Ook is onderzocht of het onderzoek van Tani en Surma-aho handvatten zou kunnen bieden. Dat is niet gevonden. Wellicht had ik andere meetinstrumenten voor de analyse van gedichten kunnen vinden als er meer tijd was geweest. Dit had dan andere resultaten kunnen opleveren. Of dit betere resultaten had opgeleverd is echter de vraag. Het meetinstrument dat is ontwikkeld is nauwkeurig vormgegeven op basis van bestaande literatuur en naar eigen inzicht.

Suggesties voor aanpassingen van het ontworpen ervaringsveldwerk zijn in de conclusie reeds gedaan. Het lijkt mij de moeite waard om in een vervolgonderzoek na te gaan of een vrijere of andere vorm van creatieve expressie meer ontwikkeling van *sense of place* kan opleveren.

Literatuur

Adams, P.C. (2009), *Geographies of Media and Communication: A Critical Introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell

Alles over gedichten (2008) <http://www.allesovergedichten.nl/dichtvormen.html>

Anderson, J. , Askings, K. , Cook, I. , Desforjes, L., et al (2008), *What is geography's contribution to making citizens?* *Geography* 93(1), 34-39 http://www.geography.org.uk.proxy.library.uu.nl/download/GEOGRAPHY_cook.pdf

Aydin, C. (2007), *De vele gezichten van de fenomenologie*. Kampen: Uitgeverij Klement

Bate, J. (2000), *The Song of the Earth*. Londen: Picador. In: Caton, D. (2008), *Theory into Practice: New Approaches to Fieldwork*. Sheffield: Geographical Association

Béneker, T. (2012), *De stad in het aardrijkskundeonderwijs*. In: Centrum voor Educatieve Geografie, CEG (2012), *Aardrijkskunde onderwijs onderzocht*. Enschede: Ipskamp Drukkers B. V.

Berendsen, H.J.A. (2005), *Landschappelijk Nederland: De fysisch-geografische regio's*. Assen: Koninklijke van Gorcum

Bradford, M. (2000), *Geography: Pride of Place*. *Geography* 85 (4), pp. 311-321

Bregman, R. (2014), *Oproep aan alle leraren: stop met luisteren naar trendwatchers*. In: De Correspondent

Brenner, G., Brenner, K. (2005), *Fundgrube Methoden I: Für alle Fächer*. Cornelsen Scriptor

Caton, D. (2008), *Theory into Practice: New Approaches to Fieldwork*. Sheffield: Geographical Association

Centrum voor Educatieve Geografie, CEG (2012), *Aardrijkskunde onderwijs onderzocht*. Enschede: Ipskamp Drukkers B. V.

Centrum voor Educatieve Geografie, CEG (2009), *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*. Enschede: Ipskamp Drukkers B. V.

College voor Examens, CvE (2014), *Een nieuw centraal examen aardrijkskunde vmbo*. https://www.hetcvte.nl/item/vakvernieuwing_aardrijkskunde_vmbo

Cresswell, T. (2008), *Place: encountering geography as philosophy*. *Geography* 93 (3), pp. 132-139

Dale, van (1976a), *Groot Woordenboek der Nederlandse Taal: Tiende, geheel opnieuw bewerkte en zeer vermeerderde druk. Deel I A-N*. 's Gravenhage: Martinus Nijhoff

Dale, van (1976b), *Groot Woordenboek der Nederlandse Taal: Tiende, geheel opnieuw bewerkte en zeer vermeerderde druk. Deel II O-Z*. 's Gravenhage: Martinus Nijhoff

- Dodd, J. (2005), *Crisis and Reflection: An Essay on Husserl's Crisis of the European Sciences*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Ernste, H. , Hooghuis, F. , Spierings, B. (2009). *Aardrijkskunde Olympiade 2008: Leerlingen struikelen over het begrip 'identiteit'*. Geografie, pp. 34-37
- Fien, J. (1992), *Education for the environment: Critical curriculum theorizing and environmental education*. Geelong: Deakin University Press. In: Caton, D. (2008), *Theory into Practice: New Approaches to Fieldwork*. Sheffield: Geographical Association
- Google Maps (2015), *De Online Kaartendienst van Google*. <https://www.google.nl/maps>
- Grote Bosatlas (2007), *De Grote Bosatlas: drieënvijftigste editie*. P. 45 Groningen: Wolters-Noordhoff
- Hall, D. (1981), 'Changing outlooks in geography' in Weigand, P. and Orrell, K. *New Leads in Geographical Education: Papers from the 1981 Leads conference in geographical education*. Sheffield: Geographical Association. In: Caton, D. (2008), *Theory into Practice: New Approaches to Fieldwork*. Sheffield: Geographical Association
- Harvey, D. (2005), *The sociological and geographical imaginations*. In: International journal of politics, culture, and society 18, pp. 211-255 <http://proxy.library.uu.nl/login?url=http://dx.doi.org/10.1007/s10767-006-9009-6>
- Harvey, D. (1993), *From space to place and back again*. In: Bird, J., Curtis, B., Putnam, T., Robertson, G. and Tickner, L. (eds), *Mapping the Futures*. London: Routledge, pp. 3-29
- Hospers, G. J. (2013), *Geografie en gevoel: wat plekken met ons doen*. Assen: Van Gorcum
- Hut, P. (1999), *Exploring actuality through experiment and experience*. In: *Toward a Science of Consciousness III*, pp. 391 – 405
- Inspectie van onderwijs, IvO (2015), *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2013/2014*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Introspectie (2015), Wikipedia, de vrije encyclopedie. <http://nl.wikipedia.org>
- Jones, M. , Fitzgerald, B. (2010) , *Town as text*. Teaching Geography, pp. 96-99
- Koppen, J. A. (2012), *Het fenomeen van de geografische ervaring: een fenomenologisch onderzoek naar opvattingen van filosofen en geografen over het ervaren van plaats en ruimte*. Enschede: Ipskamp Drukkers <http://irs.ub.rug.nl/ppn/355057409>
- Lambert, D. , Morgan J. (2010), *A conceptual Approach: Place*. Teaching Geography, pp. 11-18, Chapter 6 <http://books.google.nl/books?id=pFFdAgAAQBAJ&lpg=PP1&ots=-pHQ81STCL&dq=morgan%20lambert%20this%20chapter%20is%20concerned%20with%20the%20challenge%20of%20teaching%20geography%20in%20the%20light%20of%20this%20argument%20that%20places%20are%20socially%20constructed&lr&hl=nl&pg=PA4#v=onepage&q&f=false>

- Major, B. (2010), *Aspects of Place*. In: Teaching Geography, pp. 90-92
- Mcphail, J. C. (1995), *Phenomenology As Philosophy and Method: Applications to Ways of Doing Special Education*. Remedial and Special Education 16 (3), pp. 159-165. University of Michigan
- Mourik, J. van (2013), *Hans Koppen: Over het belang van de bijzondere geografische ervaring*. Geografie 22 (3), pp. 28-29
- Randall, D. (1999), *Teaching Green: A parent's guide to education for life on Earth*. Londen: Green Print, Merlin Press. In: Caton, D. (2008), *Theory into Practice: New Approaches to Fieldwork*. Sheffield: Geographical Association
- Rawling, E. (2013), *Reading and Writing Place: A Role for Geographical Education in the Twenty-First Century*. In: Geography, Education and the Future. London: Bloomsbury Academic
- Relph, E. (1976), *Place and Placelessness*. Londen: Pion
- Stichting Leerplanontwikkeling, SLO (2013), <http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/vakken/ak/>
- Stichting Leerplanontwikkeling, SLO (2012), *Handreiking schoolexamen aardrijkskunde vmbo*. <http://www.slo.nl/downloads/2012/handreiking-schoolexamen-aardrijkskunde-vmbo.pdf>
- Stichting Leerplanontwikkeling, SLO (2007), *Handreiking schoolexamen filosofie havo/vwo*. http://www.slo.nl/downloads/archief/Filosofie_Handreiking.pdf/
- Stichting Leerplanontwikkeling, SLO (2002), *Handreiking inhoudelijke uitwerking examenprogramma filosofie havo (kerndomeinen)*. http://www.slo.nl/downloads/archief/Filosofie_Handreiking_inhoudelijke_uitw.pdf/
- Stichting Poëziepaleis (2015), *Doe maar, Dicht maar*. <http://www.poeziepaleis.nl/lesmateriaal/voortgezet-onderwijs>
- Tani, S., Surma-aho, O. (2012), *Young people and the hidden meanings of the everyday: time-space path as a methodological opportunity*. In: International Research in Geographical and Environmental Education, 21(3), pp. 187-203
- Taylor, L. (2005), *Place: an exploration*. In: Teaching Geography, pp. 14-17
- Tuan, Y. (1999), *Who am I? An Autobiography of Emotion, Mind and Spirit*. Londen: The University of Wisconsin Press.
- Tuan, Y. (1998), *A Life of Learning*.
- Verhoeven, N. (2010), *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers
- Warren, N. de (2009), *Husserl and the Promise of Time: Subjectivity in Transcendental Phenomenology*. Cambridge: Cambridge University Press

Welten, R. B. J. M. (2010). *Fenomenologie als houding*. In: *Subjectiviteit in strafrecht en psychiatrie*, pp. 3-14, Amsterdam: Boom Juridische Uitgevers

Willemsen, M. (2014), *Denkbewegingen: Filosofie van emoties*. Amsterdam: Ambo

Wouters, P. (2010), *Denkgereedschap 2. 0: Een filosofische onderhoudsbeurt*. Rotterdam: Lemniscaat

Wouters, P. (2009), *Filosofisch kijken naar kwaliteit*. In: *Sigma 2*, pp. 10-13

Bijlagen

- Bijlage 1** Werkblad voor de leerlingen
- Bijlage 2** Gedichtsuggesties voor de leerlingen
- Bijlage 3** Docentenhandleiding
- Bijlage 4** Opbrengsten uitgevoerde veldwerkopdracht
- Bijlage 5** Inhoudsanalyse gedichten
- Bijlage 6** SPSS uitdraaien
- Bijlage 7** Analysebestand
- Bijlage 8** Correlatie tussen perspectief en mate van *sense of place*