



# De ‘placecheck’ als place-based education in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs

Jelle van Doorn

Onder begeleiding van Hans Palings  
Masterscriptie  
Geografie: educatie & communicatie  
Universiteit Utrecht



De ‘placecheck’ als place-based education in het Nederlandse  
aardrijkskundeonderwijs

Jelle Bastiaan van Doorn  
3971759  
Onder begeleiding van Hans Palings MSc  
Masterscriptie (15 ECTS)  
Geografie: educatie en communicatie  
Universiteit Utrecht  
Mei 2018

***“Postmoderne educatie moet een ander doel hebben:  
genezen, verbinden, bevrijden, versterken, creëren, vieren.”***

(Orr, 1992, p. x, vertaald)

Foto's voorblad ingeleverd door leerlingen in het kader van de placecheck. Met hun goedkeuring geplaatst.



## Voorwoord

U heeft nu voor u mijn masterscriptie, waarmee ik de master ‘Geografie: educatie en communicatie’ afrond. Feitelijk betekent dit dat ik nu ben afgestudeerd als docent aardrijkskunde, en mijn in deze studie opgedane vaardigheden mag toepassen in de praktijk. In de toekomst kan ik dus de werkvorm die ik nu onderzocht heb gaan gebruiken in mijn lessen. De werkvorm staat symbool voor een bredere stroming binnen het aardrijkskundeonderwijs (place-based education, die term gaat u nog vaker tegenkomen in deze scriptie), gebaseerd op idealen waar ik zelf oprecht achter sta. Niet voor niets koos ik uitgerekend voor de inspirerende quote van Orr op het titelblad:

“Postmoderne educatie moet genezen, verbinden, bevrijden, versterken, creëren, vieren.”

Aardrijkskunde in de gangbare vorm is vaak te saai, doodt het intrinsieke enthousiasme van leerlingen, en streeft daardoor zijn doel voorbij. In plaats daarvan moet in de lessen duidelijk zijn waar aardrijkskunde écht om gaat; niet om de boeken, niet om de toets, maar om de wijde buitenwereld, waarin wij allemaal verantwoordelijkheid dragen voor het creëren van een veilige en mooie omgeving voor iedereen. Hopelijk biedt deze scriptie een inkijkje in hoe dit aangepakt zou kunnen worden.

Het schrijven van de scriptie heb ik als zeer prettig ervaren. Dat is grotendeels te danken aan Hans Palings, die mij uitmuntend begeleid heeft in het hele proces. Door middel van een grote hoeveelheid vakkennis en een dito hoeveelheid geduld wist hij me talloze keren in de juiste richting te sturen, waarvoor ik hem veel dank beschuldigd ben. Ditzelfde geldt ook voor Bertje Eijmael, docent op de school waar ik een groot deel van de resultaten heb kunnen verzamelen, en haar stagiaire Miriam Maas. Het zomaar afstaan van meerdere lesuren van meerdere klassen zonder eigenbelang is niet niks, dus ook aan hen alle dank voor dit gulle gebaar en de prettige samenwerking. Misschien is ook een bedankje aan de leerlingen op zijn plaats, omdat zij enthousiast meewerkten aan een opdracht die hen zomaar opgelegd werd door een onbekende. Ook de docenten die ik heb mogen interviewen wil ik graag bedanken voor hun kostbare tijd en aandacht: naast Bertje Eijmael zijn dit Erik van Kranenburg, Alfons van Loo en Danny van der Lee. De getranscribeerde interviews met hen zijn overigens niet als bijlage opgenomen, maar zijn opvraagbaar bij mij.

Nu de bedankjes achter de rug zijn, wil ik u als lezer veel plezier wensen bij het lezen van mijn masterscriptie. Ik ben trots op het resultaat, en hoop dat het naast afsluiter van een ontzettend prettige studietijd ook het begin mag zijn van een mooie, betekenisvolle carrière.

Jelle van Doorn

Utrecht

Mei 2018

## Abstract (NL)

Place-based education [PBE] is in opkomst als een opvatting die resulteert in onderwijsvormen die te beschrijven zijn als omgevingsonderwijs dat inhaakt op de emotionele verbondenheid van leerlingen met de omgeving, en als doel heeft de leerlingen actief participerende, kritische en maatschappelijk betrokken burgers te maken. Dit onderzoek analyseert de huidige staat en de potentie van PBE in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs. Hiervoor zijn vier verschillende onderzoeksmethoden gebruikt: interviews, inhoudsanalyse, observaties en een praktische werkvorm. Vier aardrijkskundedocenten zijn geïnterviewd en de drie meest gangbare lesmethoden zijn geanalyseerd.

Een werkvorm binnen PBE is uitgevoerd, de placecheck. Dit is een ongestructureerde opdracht aan de hand van een *walkabout* door de lokale omgeving (n = 17). Er werd geobserveerd tijdens deze opdracht en de resultaten zijn geanalyseerd en vergeleken met de lesmethoden. Het doel hierbij is onderzoeken of deze werkvorm potentie heeft binnen aardrijkskunde.

Leerlingen zijn minder dan de lesmethoden positivistisch ingesteld in dit onderwerp, maar nog steeds heeft dit meer de bovenhand dan een humanistische of een sociale inslag. In die zin is er sprake van een klein verschil tussen leerlingen en lesboeken. Er lijkt geen sprake van PBE in het huidige Nederlandse aardrijkskundeonderwijs, vooral omdat het onderwijs amper gericht is op het verbeteren van de samenleving, maar vooral op de leerling zelf. Bovendien is er weinig aandacht voor emoties van leerlingen met betrekking tot de ruimtelijke omgeving.

De placecheck heeft wel potentie, deels omdat de docenten wel de idealen ervan omarmen. In de huidige vorm is er echter een kloof tussen placecheck en de docenten. De opdracht kan gerichter worden geformuleerd om de docenten tegemoet te komen. PBE zoals de placecheck lijkt te kunnen worden geïmplementeerd in het Nederlandse onderwijs, maar daarvoor is wel eerst uitgebreider onderzoek benodigd naar verscheidene aspecten van PBE en met een grotere steekproef.

## Abstract (EN)

Place-based education [PBE] is on the rise as a discourse which promotes education best described as local studies with added attention to the pupil's emotional connectedness to the place, with the main goal to turn pupils into actively participating, critical thinking and socially involved members of society. This research analyses the current state and the potential of PBE within Dutch geography education at the high school level. In total four different research methods have been used: interviewing, a content analysis, observing and a practical teaching method has been tested. Four geography teachers have been interviewed and the three most common textbooks have been analysed.

A specific PBE teaching method has been tested, the placecheck. This is an unstructured assignment focused mainly on a walkabout through the local surroundings (n = 17). The researcher observed during the execution, and the results have been analysed and compared to the textbooks. The main goal of this is to find out if this teaching method has potential within Dutch geography education.

Pupils turn out to be less positivistic of view than the textbooks within this subject, but still this view is more prevailing than a humanistic or social view. Thus it can be concluded there is a small difference between pupils and textbooks. Apparently in the current Dutch geography education there is no sign of PBE, mainly because the education is hardly aimed at benefiting society instead of only the pupil. Furthermore, there is little attention to pupils' emotions when it comes to local studies within geography.

The placecheck has potential, partially because the teachers embrace the ideals of it. In the current form however, there is a gap between the placecheck and the teachers. The assignment could be phrased more structured, to cater to the wish of the geography teachers. PBE, such as the placecheck, seems to be able to be implemented within Dutch geography education, but further research is needed regarding different aspects of PBE and with a bigger sample.

# Inhoud

|   |    |
|---|----|
| 1. Inleiding                                | 7  |
| 2. Theorie                                  | 9  |
| 2.1 Place                                   | 9  |
| 2.1.1 Persoonlijke place                    | 9  |
| 2.2 Place binnen aardrijkskundeonderwijs    | 11 |
| 2.3 Omgevingsonderwijs                      | 11 |
| 2.4 Place-based education                   | 13 |
| 2.4.1 Emotionele verbondenheid              | 13 |
| 2.4.2 Sense of agency                       | 13 |
| 2.5 Kritiek op PBE                          | 14 |
| 2.6 Critical pedagogy                       | 14 |
| 2.7 Kritisch PBE                            | 15 |
| 2.8 Kenmerken PBE                           | 16 |
| 2.9 Placecheck                              | 16 |
| 2.9.1 Definitie en achtergrond              | 16 |
| 2.9.2 De opzet                              | 17 |
| 2.9.3 Placecheck: PBE?.                     | 19 |
| 2.10 Leefbaarheid in het formele curriculum | 19 |
| 2.10.1 Methodologie                         | 20 |
| 2.10.2 Resultaten                           | 20 |
| 2.10.2.1 Nadruk                             | 20 |
| 2.10.2.2 '3 lampen'                         | 21 |
| 2.10.2.3 Objectiviteit                      | 22 |
| 2.10.3 Conclusie                            | 22 |
| 3. Methodologie                             | 23 |
| 3.1 Placecheck                              | 23 |
| 3.1.1 Walkabout                             | 23 |
| 3.1.2 Observatie                            | 24 |
| 3.1.3 Verwerking placecheck                 | 24 |
| 3.1.4 Nabespreking                          | 24 |
| 3.1.4.1 Kritische implicaties               | 24 |
| 3.1.4.2 Bespreking placecheck               | 25 |
| 3.1.5 Analyseren resultaten                 | 25 |
| 3.2 Interviews                              | 25 |
| 4. Observaties placecheck                   | 27 |
| 4.1 Algemene omstandigheden                 | 27 |
| 4.2 Opvallende observaties                  | 27 |
| 4.2.1 Tempo                                 | 27 |
| 4.2.2 Afleidingen                           | 27 |
| 4.2.3 Werkhouding                           | 28 |
| 4.2.4 Navigatie                             | 28 |
| 4.2.5 Groepjesvorming                       | 28 |
| 4.2.6 Gesprekje                             | 28 |
| 4.2.7 Verwerking resultaten                 | 29 |
| 4.3 Praktische implicaties                  | 29 |

|  |    |
|--|----|
| 5. Resultaten: interviews                          | 30 |
| 5.1 Gebruik van omgevingsonderwijs                 | 30 |
| 5.1.1 Definitie                                    | 30 |
| 5.1.2 Voor- en nadelen omgevingsonderwijs          | 31 |
| 5.2 Nederlands aardrijkskundeonderwijs: PBE?       | 33 |
| 5.2.1 Locatiespecifiek                             | 33 |
| 5.2.2 Emotionele connectie                         | 33 |
| 5.2.3 Gevoel                                       | 34 |
| 5.2.4 Sense of agency                              | 34 |
| 5.2.5 Rechtvaardigheid                             | 35 |
| 5.2.6 Didactiek                                    | 35 |
| 5.2.7 Conclusie                                    | 36 |
| 5.3 Evaluatie placecheck                           | 36 |
| 5.3.1 Voordelen placecheck                         | 37 |
| 5.3.2 Nadelen placecheck                           | 37 |
| 5.3.3 Conclusie                                    | 38 |
| 6. Resultaten: placecheck                          | 39 |
| 6.1 Placechecks                                    | 39 |
| 6.1.1 Inleiding placechecks                        | 39 |
| 6.1.2 Vorm placechecks                             | 39 |
| 6.1.3 Focus placechecks                            | 40 |
| 6.1.3.1 Methodologie placechecks                   | 40 |
| 6.1.3.2 Resultaten placechecks                     | 41 |
| 6.1.4 Verhouding tot lesmethode                    | 42 |
| 6.2 Actiebereidheid                                | 43 |
| 6.2.1 Focus oplossingen                            | 43 |
| 6.2.2 Stijl oplossingen                            | 44 |
| 6.3 Verhouding tot PBE                             | 45 |
| 6.3.1 Emotionele verbondenheid                     | 45 |
| 6.3.2 Sense of agency                              | 46 |
| 7. Conclusie                                       | 47 |
| 7.1 Verschil lesmethoden en leerlingen             | 47 |
| 7.2 PBE in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs | 48 |
| 7.3 Potentie placecheck                            | 49 |
| 7.4 Hoofdconclusie                                 | 50 |
| 7.4.1 Vorm placecheck                              | 50 |
| 7.4.2 Placecheck als PBE in het onderwijs          | 51 |
| 7.4.3 Onderwijs2032                                | 51 |
| 7.4.4 Placecheck: waardevol?                       | 51 |
| 8. Discussie en aanbevelingen                      | 53 |
| 8.1 Discussie                                      | 53 |
| 8.1.1 Generaliseerbaarheid                         | 53 |
| 8.1.2 Placecheck                                   | 53 |
| 8.2 Aanbevelingen                                  | 53 |
| Literatuurlijst                                    | 55 |
| Bijlagen   | 57 |
| a. Opdracht en routebeschrijving                   | 58 |
| b. Placechecks                                     | 60 |

# 1. Inleiding

Bij het schoolvak aardrijkskunde bestudeert de leerling de wereld en al haar processen. Dit lijkt voor zich te spreken, maar in de praktijk wordt er door velen een kloof gesignaleerd tussen de leerling en de te bestuderen aarde. Zoals Smith (2002) het benoemt: “*Leren wordt gedaan door middel van teksten lezen, lessen aanhoren of video’s kijken, in plaats van het volledig ervaren van de wereld.*” (p.586, vertaald).

Door de opkomst van gestandaardiseerde einddoelen en dito materialen zoals lesboeken werd er in de loop der jaren steeds minder gebruik gemaakt van de lokale omgeving, het leren ‘met de poten in de klei’. De leerling leert dus niet vaak meer direct van de aarde, maar leert vanuit gestandaardiseerde lesmaterialen die tussen de leerling en de aarde als medium fungeren. Dit is niet per se funest voor het aardrijkskundeonderwijs. Zulke materialen kunnen waardevol zijn, en didactisch uitstekend rendement leveren. Toch zit er ook logica in de gedachte dat een *first-hand* ervaring met het lesonderwerp een waardevolle toevoeging is aan het Nederlandse onderwijs in vakken zoals biologie, maatschappijleer of aardrijkskunde.

Vanuit deze opvatting had het locatiespecifieke *omgevingsonderwijs* meerdere keren een opleving. Vanaf ongeveer de eeuwwisseling kwam er echter een groter, abstracter concept op als trend: *place-based education*. Kort samengevat (beide termen worden verder toegelicht in het theoriehoofdstuk) houdt dit in dat het leren plaatsvindt in de lokale omgeving, met zowel als doel het betrekken van emoties bij de ruimtelijke omgeving als het aanwakkeren van een actief bewustzijn: place-based education mikt op het opleiden van leerlingen tot actieve, maatschappelijk participerende burgers.

Dit onderzoek richt zich op place-based education binnen het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs. Hierbij wordt als casus een werkvorm die past binnen deze stroming onderzocht, de zogeheten placecheck. Hierin gaan de leerlingen zelf op pad binnen de lokale omgeving om die kritisch te bekijken en verbeteringen voor te stellen.

Dit onderzoek heeft als onderzoeksvraag:

In hoeverre en in welke vorm kan de placecheck een waardevolle toevoeging zijn aan het huidige Nederlandse aardrijkskundeonderwijs?

Dit is onderverdeeld in drie deelvragen:

1. In hoeverre is er een verschil tussen het vaststellen van ‘leefbaarheid’ zoals in het formele circuit en zoals beoordeeld door leerlingen?
2. In hoeverre heeft de manier waarop aardrijkskundedocenten omgevingsonderwijs uitoefenen aspecten van place-based education?
3. In hoeverre heeft de *placecheck* potentie in didactisch leerrendement en in het stimuleren van (kritische) betrokkenheid op het gebied van leefbaarheid in de lokale omgeving van de leerlingen?

Wat betreft maatschappelijke relevantie zijn er twee doelgroepen voor dit onderzoek te onderscheiden: aardrijkskundedocenten en ontwikkelaars van lesmethoden. Aardrijkskundedocenten profiteren idealiter op twee manieren van de resultaten van dit onderzoek. Enerzijds verkrijgen zij een praktische houvast om de lokale omgeving te gebruiken in de lessen. Dit is gewenst als ze dit wel willen, maar niet precies weten hoe dit efficiënt en productief vormgegeven kan worden. Zeker eventuele praktische implicaties als gevolg van dit onderzoek kunnen dan handig zijn voor docenten die de placecheck of vergelijkbare werkvormen willen toepassen. Anderzijds biedt het docenten een inzicht in hoe scholieren naar de omgeving kijken als het gaat om leefbaarheid: waar zijn zij vooral op gefocust? Waar liggen de verschillen tussen de blik van scholieren en die zoals beschreven in lesmethodes? Door beter te weten

welke aspecten van de ruimtelijke omgeving aandacht krijgen van de leerlingen, kunnen docenten beter inhaken op hun interesses en insteken, wat de kwaliteit van aardrijkskundelessen ten goede komt. Tot slot profiteren ook ontwikkelaars van lesmethoden van de conclusies van dit onderzoek. Als ook zij een beter inzicht verkrijgen in de blik van scholieren, kan dit helpen om de lesmethoden beter aan te laten sluiten op de leefwereld van de jongeren binnen het kader van *Domein E: Leefomgeving*.

Wat betreft de wetenschappelijke relevantie behandelt dit onderzoek de staat van PBE binnen het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs, en de potentie hiervan (specifieker: van een casuswerkvorm binnen PBE). Hoewel PBE al veelvuldig is beschouwd in wetenschappelijke literatuur kan deze beschouwing in (de toekomst van) deze stroming in Nederland toch nieuwe inzichten bieden aan wetenschappers die betrokken zijn bij onderzoek naar het aardrijkskundeonderwijs. Wel moet hierbij vermeld worden dat dit vooral een verkenningsonderzoek betreft, aangezien de steekproef te klein is om generaliserende conclusies te trekken. De wetenschappelijke relevantie zit dus vooral in het ondersteunen van toekomstige onderzoeken over hetzelfde onderwerp, in plaats van de concrete resultaten van dit onderzoek aan sich.

Eerst volgt een theoretische inkadering van het onderwerp en kernbegrippen, om het wetenschappelijk vanuit meerdere kanten te belichten. In dat hoofdstuk volgt ook nog de inhoudsanalyse van lesmethoden. Vervolgens worden de overige methodes van het onderzoek uitgebreid toegelicht en beargumenteerd in het methodologiehoofdstuk, gevolgd door de resultaten van het daadwerkelijke onderzoek. Deze resultaten zijn gesplitst in de placecheck en de interviews met aardrijkskundedocenten. Tot slot volgen de conclusie, discussie en aanbevelingen. De ingeleverde placecheckopdrachten zijn in de bijlagen te vinden, na de literatuurlijst.



## 2. Theorie

De eerdergenoemde begrippen als *place*, *place-based education* en *omgevingsonderwijs* zijn, soms in wisselende bewoordingen, onderwerp geweest van een grote hoeveelheid wetenschappelijke literatuur. In dit hoofdstuk worden die kernbegrippen en daarmee ook de *placecheck* en de rest van het onderwerp van dit onderzoek ingekaderd. Dit inkaderen behelst een definiëring, een korte achtergrondschets van het begrip en waar mogelijk ook een kritische blik, indien beschreven in wetenschappelijke literatuur.

In dit hoofdstuk is qua opbouw gekozen voor een ‘trechtermethode’ waarbij de theorie van vrij breed naar zeer specifiek gaat. Eerst wordt het brede en beladen begrip *place* behandeld, vanuit een wetenschappelijk geografisch oogpunt. Vervolgens wordt, op didactisch vlak, gekeken naar het begrip *place* binnen het huidige aardrijkskundeonderwijs, en omgevingsonderwijs. Die enerzijds wetenschappelijke en anderzijds educatieve begrippen komen deels samen in het subhoofdstuk over *place-based education* (PBE), waarna gekeken wordt naar de te onderzoeken methode de *placecheck*, en of dit ook binnen PBE valt. Tot slot wordt een deel van deelvraag 1 behandeld, als er een beschouwing volgt van hoe het begrip *leefbaarheid* gedefinieerd en gehanteerd wordt in het formele curriculum, zoals schoolboeken en lesmateriaal.

### 2.1 Place

Binnen geografische wetenschappelijke literatuur is het begrip *place* (omwille van duidelijkheid in het vervolg met de Engelse term aangeduid – een Nederlandse vervanger is er niet) een absoluut *big concept*. Door de jaren heen is dit kernconcept talloze keren beschouwd, gedefinieerd en toegepast in meerdere geografische disciplines. Dit veelvuldig toepassen zorgde er deels voor dat weinig geografische begrippen zo onafgebakend zijn als het op het oog simpele woord *place*. “Place”, zo zegt Creswell (1994, p.1), “is zowel simpel als gecompliceerd”. Het simpele zit in het feit dat *place* een ruimtelijke dimensie heeft: het is een unieke, op zichzelf staande locatie met distinctieve kenmerken (Hopkins, 2010, p.11). Deze ‘simpele’ dimensie van *place* stond lange tijd centraal in de regionale geografie, die tot halverwege de 20<sup>e</sup> eeuw de academische geografie domineerde: ‘places’ werden bestudeerd op basis van hun fysieke en sociale kenmerken, waarna de wetenschapper na een soort synthese van deze elementen een ‘sense of place’ voor dat gebied kon vaststellen (Rawling, 2011, p.67).

#### 2.1.1 Persoonlijke place

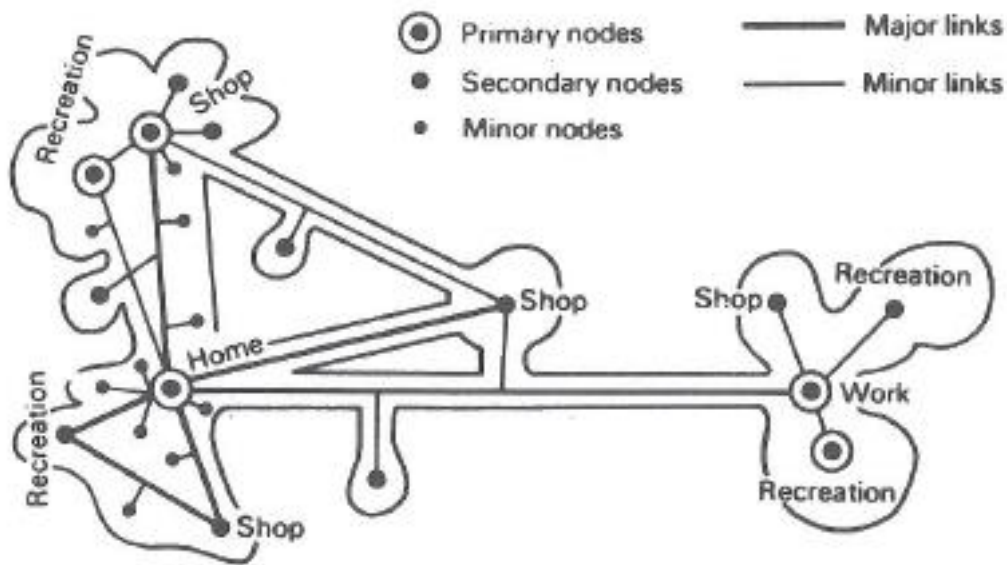
Hoewel die dimensie van *place* nog zeker aanwezig is in de definitie van het begrip, werd het vanaf de jaren '70 al snel een complexere term, met de opkomst van de humanistische geografie. Zo koppelde Tuan (1974) emoties en identiteiten aan *place*. Volgens Tuan is *place* een afgebakend gebied waarmee een individu een emotionele relatie heeft, en direct of indirect zijn of haar identiteit gevormd laat worden door dat gebied waar hij of zij gevoelens voor heeft. Deze *place* staat tegenover het begrip *space*, volgens Tuan gebieden waarvan een individu wel het bestaan weet, maar geen connectie ermee voelt (Tuan, 1980).

Dit impliceert dat *place* een persoonlijk begrip is: “My place is not your place – you and I have different places.” (Creswell, 1994, p.1). Er zijn meerdere verklaringen voor het feit dat iedereen andere definities van *place* hanteert:

- *Place* heeft nooit duidelijk definieerbare grenzen; de grenzen zijn open, doordringbaar, gevormd door invloeden en sociaal-culturele processen van allerlei schaalniveaus (Hopkins, 2010, p.11). Bovendien kan door tijd-ruimtecompressie *place* zelfs schaalniveaus overstijgen: toenemende mobiliteit en economische en sociaal-culturele globalisering zorgen ervoor dat sommige mensen, jetsetters kan een benaming zijn, dusdanig verbonden zijn met gebieden aan de andere kant van de planeet dat ze meer genegenheid voelen met gebieden ver weg dan delen van hun

eigen woonplaats. Sterker nog, door digitalisering kan 'place' zelfs een "moment zijn in sociale netwerken", dus zonder überhaupt een fysieke dimensie (Massey, 1994, pp.147-158).

- Elke persoon heeft een andere levensstijl, en zijn/haar 'dagelijkse leefomgeving' hangt daarvan af. Figuur 2.1 toont een schematische weergave van iemands leefomgeving. Zodra een plek daarbuiten valt, is het onwaarschijnlijk dat hij of zij daar een persoonlijke connectie mee voelt. Andersom kan ook: individuen kijken op verschillende manieren naar de bekende omgeving. Hierdoor blijven in theorie 'bekende' verschijnselen onderbelicht, of waardeert men de lokale omgeving op andere manieren gebaseerd op persoonlijke interesses (Vankan, 1995, p.20).
- De emoties die een individu koppelt aan place zijn niet louter positief. Zoals Somerville (2007) benadrukt, place moet nooit overgeromantiseerd worden. Individuen nemen kennis en construeren place aan de hand van persoonlijke connecties, en dat kan een bitterzoete ervaring zijn. Place is niet altijd een plek waar iedereen zich thuis en veilig voelt, maar het kan ook een landschap zijn dat zich kenmerkt door onveiligheid en ruwheid, gecombineerd met sociale, etnische en economische tegenstellingen (McInerney, 2011, p.10).



Figuur 2.1. De bekende omgeving. Bron: Gollegde (1978), uit Vankan (1995).

## 2.2 Place in aardrijkskundeonderwijs

Aangezien *place* dus een zeer abstract begrip is met een hoge complexiteit, is het lastig voor aardrijkskundedocenten om in hun onderwijs de term *place* op een correcte en omvattende manier te behandelen. Freeman & Morgan (2014) hebben in verband met deze complexiteit een relatief eenvoudig framework gemaakt om *place* in het schoolvak aardrijkskunde te duiden. Kenmerk van dit model is drie 'lampen'. Volgens de auteurs zijn er drie manieren om naar een *place* te kijken (om er 'licht op te schijnen'), die pas alles belichten als alle drie de insteken behandeld worden:

- Positivistisch perspectief: zoeken naar objectieve, meetbare feiten zoals afstand, landschapskenmerken of een groot deel van de fysisch geografische kenmerken
- Humanistisch perspectief: zoeken naar individuele aspecten zoals emoties. Uiteraard hoogst subjectief en per individu verschillend
- Sociaal perspectief: zoeken naar mens-natuur relaties en sociale processen op collectief niveau

Het eerste perspectief is objectief van aard, de andere twee zullen vooral subjectieve representaties behandelen (Freeman & Morgan, 2014).

Dit strookt met het eerdergenoemde citaat van Creswell (1994, p.1) die stelt dat place zowel simpel als gecompliceerd is. Positivistische kenmerken zijn meetbaar, en derhalve ‘simpel’ te noemen. Bij de andere twee perspectieven wordt place en stuk gecompliceerder, wat de noodzaak om verschillende ‘lampen’ erop te schijnen alleen maar groter maakt.

Marvell & Simm (2016) hanteren een andere metafoor, die van de place als *palimpsest*. Dat verwijst naar een oud manuscript dat wel opnieuw is beschreven, maar waar de oude woorden nog steeds in te ontcijferen zijn. Place, zo beargumenteren zij, is een accumulatie van vele aspecten: landschappelijk, representatief, functionaliteit, en dit alles stapelt zich op. Place kan, hieruit verder beredenerend, meerdere meningen en identiteiten hebben, afhankelijk van welk perspectief van de place men belicht. De geograaf, of in educatieve context de leerling, heeft dan de taak om deze warboel te ontcijferen, en zo de *palimpsest* van de samenleving te begrijpen (Marvell & Simm, 2016, pp.126-127).

Hierbij zijn de leerlingen buitenstaander noch onbevooroordeeld, beargumenteren Wee et al. (2013). Leerlingen hebben altijd referentiekaders paraat, gebaseerd op eerdere ervaringen. Zo zal een leerling die opgroeit in een multiculturele wijk in een grote stad een totaal ander beeld hebben bij veel sociaal-culturele onderwerpen dan een leerling uit het platteland. Leerlingen gebruiken deze referentiekaders bij het aanleren van nieuwe onderwerpen, en dus ook bij het beschouwen van place. Voor een docent is het cruciaal om te doorzien wat deze concepties van leerlingen zijn, of tenminste te erkennen dat er grote verschillen zijn tussen leerlingen. Want, zo concluderen Wee et al., het is van groot belang dat aardrijkskundedocenten zien hoe individuele leerlingen de wereld verschillend interpreteren, zodat we dit kunnen gebruiken om het schoolvak aardrijkskunde naar een hoger niveau te tillen (2013, p.173).

## 2.3 Omgevingsonderwijs

Place kan beschouwd worden door middel van veldwerk, het daadwerkelijk bezoeken en onderzoeken van de bestudeerde ruimtelijke omgeving. Dit veldwerk hoeft echter niet per se de term place te behandelen, maar kan oppervlakkiger zijn. Zodra onderwijs überhaupt gebruik maakt van de lokale omgeving van de school en vaak dus ook de leefwereld van de leerling, spreekt men van omgevingsonderwijs.

Volgens Vankan (1995, p.14) is omgevingsonderwijs *“erop gericht voorwaarden te scheppen voor het ontwikkelen van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen waarmee leerlingen verantwoordelijkheid kunnen dragen voor en medebepalend kunnen zijn bij ontwikkeling van hun leefomgeving.”* Het gaat dus niet alleen om de vakinhoud en het ontwikkelen van vaardigheden, maar ook om het welzijn van de leefomgeving, een soort win-winsituatie.

Hierbij zijn er drie soorten omgevingen te onderscheiden volgens Lefebvre (2014, p.22):

1. Fysieke omgeving: bijvoorbeeld gebouwen en landschapselementen;
2. Sociale omgeving: bijvoorbeeld de leefgemeenschap en de taal;
3. Culturele omgeving: bijvoorbeeld kerken, bibliotheken en sportdiensten.

Omgevingsonderwijs heeft onder diverse benamingen en diverse contexten en uitvoeringen meerdere keren een opleving gehad in de twintigste eeuw. De grootste aanwakking van interesse voor de studie van de lokale leefomgeving van de scholier kwam vanaf de jaren zeventig, met als lichtend voorbeeld de ‘local studies’ die in het Engelse onderwijs al jaren aanwezig zijn. Kenmerken hiervan zijn onder andere:

- de empirie als basis,
- cognitieve doelstellingen,
- het oefenen van vaardigheden,
- en het gebruiken van de lokale omgeving als verduidelijking of inleiding voor de algemene lesstof (Vankan, 1995, pp.16-17).

Deze kenmerken zijn nog steeds terug te zien in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs. Zo luidt de eindterm E2 van het domein ‘Leefomgeving’ van havo als volgt:

*“De kandidaat kan lokale en regionale ruimtelijke vraagstukken beschrijven en analyseren en zich daarvoor een beargumenteerde mening vormen. Hij betreft hierbij het subdomein ‘Geografisch Onderzoek’ (A2)” (SLO, 2007, p.40).*

In de toelichting hierop wordt onder andere het volgende aangehaald:

*“Eindterm E2 vraagt om geografisch onderzoek in de eigen omgeving. Het ligt voor de hand de leerlingen te laten doen en waarnemingen aan de werkelijkheid te laten verrichten. [...] A2 suggereert aansluiting op onderdelen van het centraal examen die men in de regio treft. Hierbij kan men denken aan aspecten van de systemen Wereld (B) en Aarde (C) in de eigen omgeving, maar meer voor de hand ligt een koppeling aan het domein E1: ‘Leefomgeving’. (SLO, 2007, p.40)*

De kenmerken van de Engelse ‘local studies’ erbij halende, valt te concluderen dat er inderdaad veel overlap is. De empirie is door het onderzoek de basis, de doelstellingen (beschrijven en analyseren) zijn cognitief, onderzoeksvaardigheden worden geoefend (‘Geografisch Onderzoek’) en bovendien is de opgedane kennis van de leerlingen een verduidelijking of inleiding voor de algemenere lesstof, zodra het zoals gesuggereerd aangesloten wordt op domein B, C of E1.

Omgevingsonderwijs/local studies biedt, in de vorm van een verscheidenheid aan voordelen (zie kader 2.1), een tegenantwoord op het conventionele onderwijssysteem, waarbij onderwijs vooral plaatsvond binnen de vier muren van het klaslokaal. Deze kloof, waardoor (aardrijkskunde)onderwijs geïsoleerd wordt van de ‘echte’ wereld om de leerlingen heen, wordt alleen maar versterkt door elementen van conventioneel onderwijs: een gestandaardiseerd curriculum, beoordeling op basis van toetsen, nadruk op cijfers in plaats van ontwikkeling, en een afhankelijkheid van tekstboeken (Bartholomaeus, 2006, p.481). Zoals Smith (2002) het verwoordt: *“Leren wordt gedaan door middel van teksten lezen, lessen aanhoren of video’s kijken, in plaats van het volledig ervaren van de wereld.”* (p.586, vertaald)

Van Riessen & van Manen (2006) noemen een tiental voordelen van omgevingsonderwijs.

Omgevingsonderwijs...

1. dwingt tot actief en zelfstandig leren
2. reikt een ander type bronnen aan dan een boek kan doen
3. vertrekt steeds vanuit concrete verschijnselen
4. kan leerlingen boeien en motiveren
5. doorbreekt de routine van het schoolse leren
6. zorgt dat de leerkrachten de schoolomgeving en dus ook de leerlingen beter leren kennen
7. brengt de werkelijkheid terug naar de klas
8. is een manier om waardering voor de omgeving op te bouwen
9. helpt banden op te bouwen met diverse lokale instellingen
10. helpt in de profilering van de school richting ouders en lokale overheden. (Van Riessen & van Manen, 2006)

Kader 2.1. Voordelen van omgevingsonderwijs.

Bryden en Boylan (2004) benadrukken ditzelfde punt. Volgens hen is het cruciaal dat scholen actief betrokken zijn bij de lokale gemeenschap. Dit maakt ze productiever en waardevoller voor de maatschappij:

*“Deze relatie wordt gezien als een dynamisch partnerschap met alle participanten, werkend aan het leveren van de beste leerervaringen voor scholieren. Hiermee worden grote successen geboekt, zowel in het betreffende curriculum als in het worden van een gewaardeerd lid van de samenleving die kan bijdragen aan de maatschappij.”* (Bryden & Boylan, 2004, p.100, vertaald).

Deze dynamische samenwerking tussen school en gemeenschap, wat vaak onderdeel is van omgevingsonderwijs, behelst het ontwikkelen van partnerschappen, het actief betrekken van alle

actoren, het aannemen van een proactieve houding, en het doel om de gemeenschap te ontwikkelen (Bryden & Boylan, 2004, p.100).

## 2.4 Place-based education

Hoewel beide termen verschillende overeenkomsten met elkaar hebben, is place-based education (vanaf nu PBE genoemd) niet zomaar een andere term voor omgevingsonderwijs. Bij place-based education gebeurt leren aan de hand van de *place* van leerlingen, zoals al eerder omschreven in subhoofdstuk 2.2. Hierbij behoren dus ook de emotionele connecties van de leerlingen met hun place, in casu hoofdzakelijk de lokale omgeving, met tevens een sterkere connectie tot actieve participatie in maatschappelijke projecten dan omgevingsonderwijs.

Israel (2012) vat dit verschil tussen PBE en omgevingsonderwijs als volgt samen: *“The distinguishing feature of place-based education is not its specific methods (which are drawn from various pedagogic traditions), but rather its animating social purpose. The ultimate goal of place-based education is to change the way students feel about and act in the places of their everyday lives in order to promote a more just and sustainable world.”* (Israel, 2012, p.76)

Het verschil tussen omgevingsonderwijs en PBE bestaat dus uit twee kenmerken, die in meerdere bronnen naar voren komen: het spreekt meer aan tot de emoties van de leerlingen (Israel: *“the way they feel about”*) en stimuleert actieve maatschappelijke bijdragen (*“act in”*).

### 2.4.1 Emotionele verbondenheid

Binnen place-based education staat het begrip place centraal als uitgangspunt voor onderwijs. Aangezien place zoals eerder vermeld zowel een cognitieve als een affectieve dimensie heeft, legt PBE de link tussen ‘feiten’ en emotionele connecties van mensen tot places. In essentie verandert PBE altijd het gevoel van leerlingen bij plekken, door ze op een persoonlijke manier te verbinden met hun eigen leven. Zo kan een leerling in aanraking komen met bijvoorbeeld onrechtvaardigheid in de lokale omgeving, en hierop zijn gevoel bij zijn dagelijkse leefomgeving aanpassen. Dit is niet zomaar een bijkomstigheid van PBE, deze emotionele link is onderdeel van de fundering van de stroming (Van der Hoeven Kraft e.a., 2011, p.78). Tevens is uit kwantitatief onderzoek gebleken dat place-based education zowel persoonlijke relevantie van het schoolvak aardrijkskunde als persoonlijke waardering voor de ruimtelijke omgeving aanwakkert (Semken & Williams, 2008). Hierin onderscheidt PBE zich van het minder tot niet affectieve omgevingsonderwijs.

### 2.4.2 Sense of agency

Een doelstelling van PBE is het bijbrengen van een bewustzijn bij de leerlingen, waardoor ze uit zichzelf worden aangespoord om positieve bijdragen te leveren aan de samenleving. Rodriguez (2008) noemt dit een *sense of agency*, gedefinieerd als *“het individuele stemmetje dat zich verzet tegen bepaalde vaste normen in bepaalde settings”* (p.57). Dit uit zich in gedrag dat positieve veranderingen teweegbrengt in maatschappij of natuur. Als PBE slaagt in dit doel te bereiken, zullen de leerlingen in het vervolg dus idealiter meer participeren, sneller initiatieven starten om de ruimtelijke omgeving te verbeteren, en meer betrokken zijn bij activiteiten in de buurt.

De voordelen van een *sense of agency* zijn tweeledig: zowel het betreffende individu als de samenleving profiteert ervan.

1. Het individu profiteert van de sterkere connectie tot anderen en de regio waarin hij of zij leeft. In die zin is PBE een belangrijke tool tegen vervreemding en isolatie van individuen die kenmerken lijken te zijn van de moderne tijd (Smith, 2002, p.594). Bovendien verkrijgt elke leerling via PBE meer kennis dan via conventionele schoolboeken, waardoor het geografische begrip vergroot wordt. Dat komt volgens Sun et al. (2016) omdat *lokale kennis* vaak non-academisch is: het bestaat in de vorm van ervaring en verhalen, terwijl de kennis wel cruciaal is voor het gemeenschappelijk belang. PBE kan helpen om de kloof te dichten tussen die lokale

kennis en het onderwijs, waardoor de toegang tot kennis wordt gereorganiseerd. Dit komt de leerling ten goede; die beschikt voortaan over meer kennis dan in het conventionele model het geval zou zijn, wat de persoonlijke en academische ontwikkeling ten goede komt (Sun e.a., 2016, p.575).

2. Belangrijker lijkt echter nog te zijn hoeveel de gemeenschap van PBE profiteert of kan profiteren. Zo heeft Bowers (2006), één van de grootste voorvechters voor PBE, het over *revitalizing the commons* als hij het heeft over wat place-based onderwijs kan doen voor de gemeenschap. Hiermee wordt bedoeld dat met de actieve rol die de leerlingen spelen in de lokale omgeving, ze zowel natuurlijke systemen als culturele patronen en tradities nieuw leven in kunnen blazen. Hierbij omschrijft hij de *commons* als het complete sociale of natuurlijke milieu dat vrij beschikbaar is voor iedereen, en nog niet gemonetariseerd of geprivatiseerd is (Bowers, 2006).

## 2.5 Kritiek op PBE

Hoewel er dus meerdere bronnen zijn die PBE en de voordelen ervan verdedigen, is er ook kritiek op. Zo hebben McInerney et al. (2011) meerdere bezwaren op de gangbare vorm van publiceren over PBE:

Ten eerste moet *place* niet geromantiseerd worden. Zoals in subhoofdstuk 2.1.1 al benadrukt, voor sommigen is de ervaring met place een bitterzoete. Place is altijd een politiek construct, beïnvloed door geslacht, afkomst en klasse, en dientengevolge kan het ook een plek zijn van seksisme, racisme, homofobie en uitsluiting (Somerville, 2007). Hoewel place vaak wordt afgeschilderd als een idyllisch paradijs, moet er erkend worden dat het voor sommigen een kille, onhartelijke plek kan zijn.

Ten tweede is ‘het lokale’ didactisch beperkt. Als het gaat om didactisch leerrendement, al dan niet met oog op formele curricula, is de lokale omgeving gebruiken als leerschool wel nuttig, maar ook beperkt. Met omgevingsonderwijs krijg je heel lastig een mix van schaalniveaus, tijden en regio’s te pakken, terwijl die mix wel nodig is om te kunnen vergelijken en analyseren. Bovendien loopt men het risico op te weinig diepgang en kritisch inzicht.

Ten derde is ook lokaal activisme beperkt. Hoewel PBE een positieve bijdrage kan leveren aan de lokale gemeenschap, moet ook niet gedaan worden alsof dit het wondermiddel is. Het is vaak een leuke bijdrage, maar niet substantieel in vergelijking met andere bronnen van hulp, zoals subsidies van de overheid. Bovendien wordt lokaal activisme vaak gebruikt door neoliberale overheden om verantwoordelijkheden af te schuiven van de overheid naar particulieren, waardoor het netto effect nul is. Op deze manier is zelfredzaamheid toch beperkt in neoliberale kapitalistische systemen (Hayes-Conroy, 2008, p.3).

## 2.6 Critical pedagogy

Gruenewald (2003) deelt dezelfde kritiek op gangbaar PBE als McInerney et al. en roept daarom op tot een kritische vorm van place-based education, wat hij een *critical pedagogy of place* noemt. Dit is, zoals de naam al doet vermoeden, een mix van zowel place-based education als critical pedagogy.

Critical pedagogy kwam in de jaren zeventig op als kritiek op het ‘dominerende’ onderwijssysteem, dat ongelijkheden bevordert en maatschappijkritiek eerder ontmoedigt dan aanmoedigt. Burbules & Berk (1999) stellen dat critical pedagogy een poging is om in de onderwijscontext vragen op te roepen over machtsongelijkheid (p.50). Deze maatschappijkritische vorm van pedagogiek begint volgens grondlegger Freire (1970/1995, p.90) met het erkennen van de culturele context rondom individuen. Elke leerling bevindt zich in een specifieke socioculturele omgeving, die per individu verschilt. Critical pedagogy erkent die omgeving, en de wisselwerking met de leerling: elke leerling wordt beïnvloed door zijn omgeving, maar kan op zijn beurt ook weer die omgeving beïnvloeden.

De taak van het onderwijs, volgens aanhangers van de critical pedagogy, is dan om de leerlingen aan te moedigen om grondig kritisch te kijken naar hun eigen situatie, en vanuit die kritische aard ook die

situatie positief te veranderen. Freire (1970/1995) introduceerde hiervoor de term *conscientização*: het grondig bewust zijn van sociale processen, waardoor men sociale en politieke contradicties kan blootleggen, idealiter als opstap naar actie ondernemen tegen onderdrukking. Dit zou het doel moeten zijn van elke docent om bij te brengen bij zijn/haar leerlingen.

Hiervoor is wel een grondige herziening van het huidige onderwijssysteem benodigd, aangezien dit volgens meerdere (neomarxistische) wetenschappers ongelijkheden vergroot. Zo zegt Orr (1992):

*“Modern onderwijs is ontworpen om de verwoesting van natuur en de industrialisatie te versnellen. Het produceert ongebalanceerde, onderontwikkelde mensen die perfect in de moderne economie passen. Postmoderne educatie moet een ander doel hebben: genezen, verbinden, bevrijden, versterken, creëren, vieren.”* (Orr, 1992, p. x, vertaald)

## 2.7 Kritisch PBE

Vanuit dit kritisch pedagogische standpunt stelt Gruenewald (2003) dus, zoals eerder genoemd, een bijgestelde versie van PBE voor, die hij de *critical pedagogy of place* noemt. Hierbij is place-based education nog steeds het uitgangspunt, maar dan met een veel kritischere inslag, om conscientização bij te brengen. Kritisch PBE bestaat vooral uit twee pijlers: reinhabitation en decolonization (Gruenewald, 2003, pp.318-320).

**Reinhabitation** verwijst naar de manier waarop leerlingen leven in hun dagelijkse omgeving, hun place. Het verwijst naar het aanpassen van de manier van leven in die omgeving om tot een rechtvaardigere en duurzamere openbare ruimte te komen. Een juiste vorm van kritisch PBE zorgt voor het *her-onderwijzen* van leerlingen om “goed” te leven. Uiteraard is “goed leven” een erg ambigu begrip. Orr (1992, p.130) maakt het onderscheid tussen -vrij vertaald- een *bewoner* en een *inwoner*. Een *bewoner* is iemand die gewoon woont in een gebied zonder erbij stil te staan; de omgeving om hem heen boeit hem niet veel, en hij spendeert veel tijd binnenshuis zonder zorg voor de buitenwereld. Een *inwoner* daarentegen heeft een intieme, wederzijdse relatie met een place. Hij kent de place, en draagt er zorg voor. Een doel van kritisch PBE is dus het ontwikkelen van leerlingen van *bewoners* naar *inwoners*.

**Decolonization** is het herkennen van onrechtvaardigheden en slechte eigenschappen van een place, en het nagaan van de oorzaken. In kritisch PBE wordt gestreefd naar een leerling die ziet hoe andere mensen en zelfs places zelf benadeeld of uitgebuit worden, en die van denkwijze verschilt met de huidige dominante cultuur die dit blijkbaar heeft veroorzaakt. Onderwijstechnisch betekent dit dat de leerling huidige dominante gebruiken en zelfs bijvoorbeeld schoolboeken moet bevragen en confronteren, ten behoeve van een meer rechtvaardige manier van denken.

Kort samengevat: decolonization is het herkennen van problemen, en reinhabitation is het leren ingrijpen.

Een belangrijke voorwaarde voor de kritische vorm van PBE die Gruenewald voorstelt, is dat men wel kritisch behoort te zijn op de politieke machthebbers en het kapitalistische establishment. Men moet af van een *celebratory* blik op place, naar een kritischere benadering (Gruenewald, 2003). Dat sluit aan bij het eerdergenoemde eerste kritiekpunt van McInerney et al. (2011) op PBE, dat place niet geromantiseerd moet worden. In de onderwijspraktijk betekent dit dat de docent de leerling moet aanleren dat de onderzochte place voor velen onprettig of zelfs angstaanjagend kan zijn. Zonder deze kritische inslag mist PBE de doelen die het zou moeten bereiken.

## 2.8 Kenmerken PBE

Ter wille van overzichtelijkheid volgt nu een aantal kenmerken van PBE, als samenvatting van hetgeen hiervoor genoemd is. Dit stroomt voort uit de theoretische beschouwing van PBE, zoals gedefinieerd door onder andere Smith (2002), Bowers (2006), Israel (2012) en Gruenewald (2003).

Place-based education...

1. neemt de dagelijkse leefomgeving van de leerling als casus, en is dus locatiespecifiek.
2. haakt in op de emotionele connecties van de leerling met die dagelijkse leefomgeving.
3. verandert het gevoel van leerlingen bij die place.
4. stimuleert actieve maatschappelijke bijdragen van leerlingen ten opzichte van die place.
5. streeft daarmee naar een rechtvaardigere en meer duurzame wereld.
6. streeft naar een verhoogd didactisch rendement.

PBE kan kritisch genoemd worden als het, naast de voorgaande zes kenmerken...

7. leerlingen aanzet tot het “beter” bewonen van een place, het worden van een inwoner in plaats van bewoner (*reinhabitation*).
8. leerlingen kritisch leert kijken naar de dominante cultuur als veroorzaker van problemen (*decolonization*).

## 2.9 Placecheck

### 2.9.1 Definitie en achtergrond

Place-based education kan op veel manieren plaatsvinden. Het kan zich uiten in een specifieke houding van de docent richting vakdidactiek, maar het kan zich ook manifesteren in concrete werkvormen. Eén van die werkvormen die gefundeerd is op de principes van PBE is de zogeheten placecheck. Dit is een activiteit -of werkvorm, indien gebruikt in educatieve context- die is ontwikkeld door de Britse Urban Design Alliance [UDA], die het als volgt definieert:

*Een werkwijze van het beoordelen van de kwaliteit van een place, het blootleggen welke verbeteringen benodigd zijn, en het aanzetten van mensen tot samenwerken om dat te bewerkstelligen.* (UDA, 2001, p.3, vertaald)

Op [placecheck.info](http://placecheck.info), een website mede geschreven door UDA-werknemer Rob Cowan, wordt een meer verhalende definitie van placecheck genoemd: “*Een placecheck is de simpelste manier om uit te vinden wat een place en de inwoners ons kunnen vertellen, en het proces te starten om verandering te laten gebeuren.*” (Cowan e.a., 2017). In beide definities komt een tweedeling naar voren: enerzijds het bestuderen (of zelfs alleen observeren) van een place, en anderzijds actie initiëren voor positieve verandering. De definitie van Cowan et al. lijkt impliciet een didactisch element toe te voegen: met “wat de place ons kan vertellen” kan ook bedoeld worden wat men (of: de leerling) kan leren van de place, duidend op vakdidactisch leerrendement.

De verdere definitie van het begrip is erg ruim: het schaalniveau kan variëren van een deel van een straat tot een complete stad, het landschap kan variëren van ruraal tot urbaan, en het initiatief kan van iedereen komen. Idealiter is de werkvorm vrij van specifiek jargon en dus voor iedereen toegankelijk, en creëert het nieuwe, bruikbare informatie of inzichten (UDA, 2001, pp.4-5).

In ieder geval cruciaal aan de placecheck is dat er met mensen gesproken wordt. Zoals eerder besproken is *place* een ontzettend subjectief begrip, en de ruimtelijke omgeving zou ook nooit objectief beoordeeld moeten worden; voor iedereen is dezelfde ruimte een andere place. Veel van wat men te weten wil komen met een placecheck is te vinden in de hoofden van de mensen die er wonen, werken of recreëren.



De placecheck is dan een simpele en efficiënte manier om te achterhalen wat deze mensen te vertellen hebben over de place, als opstapje naar daadwerkelijke verandering.

### 2.9.2 De opzet

Een placecheck draait in de praktijk voor een groot deel om bestuderen. Van de deelnemer wordt verwacht dat hij/zij goed observeert, luistert, en praat met inwoners uit de omgeving. De ruggengraat van de placecheck bestaat uit drie basisvragen:

- Wat vinden we goed/aangenaam aan deze plek?
- Wat vinden we slecht/onaangenaam aan deze plek?
- Wat moet aan deze plek worden verbeterd?

Elke placecheck behandelt tenminste deze vragen, en kan naar believen vragen op een specifiek niveau stellen. Zo zijn er variaties van 15, 21, of zelfs 100 specifieke te beantwoorden vraagstellingen (Cowan e.a., 2017; UDA, 2001). Voorbeelden van deze vragen zijn:

- Wat is het afvalbeleid in deze place?
- Is deze place verwelkomend?
- Hoe is de aanwezigheid van kunst in deze place?
- Hoe kunnen mensen van de natuur genieten in deze place?
- Hoe zijn de parkeermogelijkheden in deze place?

Duidelijk is dat er dus een brede variëteit aan onderwerpen aan bod komen, die allen gelinkt kunnen worden aan de drie eerdergenoemde basisvragen.

Een placecheck bestaat uit één of meerdere zogenaamde *walkabouts*, gevolgd door discussie, en idealiter ook een opzetje voor daadwerkelijke actie. Bij een walkabout lopen de deelnemers, in de educatieve context dus leerlingen, een route door de te onderzoeken place. Een deel van de waarneming gebeurt op zintuiglijke wijze; door simpelweg goed te kijken, luisteren, en zelfs voelen of ruiken doen ze al een groot deel van de indruk van de place op. Zoals eerder vermeld is de place echter subjectief, en vooral bestaand in de hoofden van betrokken mensen.

Daarom is de walkabout veelal opgezet volgens het *walk & talk* principe: de deelnemers nemen niet alleen zelf waar, maar praten ook met betrokkenen zoals bewoners, winkeliers of recreanten. Deze perspectiefwisseling biedt idealiter nieuwe inzichten in de place, en verrijkt de kennis van de deelnemers meer dan bij uitsluitend eigen waarneming het geval zou zijn.

Na de walkabout volgt, als niet te onderschatten belangrijk onderdeel, een discussie of beschouwing. Dit is enerzijds een synthese van gevonden resultaten van meerdere deelnemers en uitwisseling van inzichten, maar anderzijds ook vooral een opstap naar praktische verandering. Aangezien de placecheck als doel maatschappelijke verandering heeft, wordt er gekeken naar welke veranderingen dit zouden moeten zijn, en vervolgens wat benodigd is om dit mogelijk te maken.

Als afsluiter kan de placecheck een balletje doen rollen. Zeker als de inzichten gedeeld worden met actieve lokale participanten of zelfs de gemeentelijke overheid kunnen er initiatieven uit ontstaan. Als dat het geval is, en als die initiatieven succesvol blijken te zijn, is het doel van positieve verandering behaald.

### 2.9.3 Placecheck: PBE?

De placecheck wordt wel gelinkt aan place-based education, maar om deze link te onderbouwen is een vergelijking benodigd. Aan de hand van de eerdergenoemde op theorie gefundeerde criteria opgesteld in subhoofdstuk 2.8 wordt nu gekeken naar of de placecheck past binnen de definitie van PBE. Belangrijk detail is hierbij wel dat de placecheck op zich niet educatief van aard hoeft te zijn, maar PBE wel. In tabel 2.1 wordt echter uitgegaan van een educatieve placecheck, vandaar ook dat er in plaats van deelnemers over leerlingen gesproken wordt.

Tabel 2.1. Criteria PBE

| <b>Kenmerk PBE</b>  | <b>Kenmerk placecheck</b>   | <b>Is de placecheck PBE?</b> |
|---|---|------------------------------|
| <b>Neemt de dagelijkse leefomgeving van de leerling als casus</b> | Idealiter is dit wel het geval bij een educatieve placecheck. Zeker als het nabij de school is, wat volgens het eerder aangehaalde schema van Gollegde (1978) behoort tot de ‘bekende omgeving’, kent de leerling de place goed.  | Vaak wel                     |
| <b>Haakt in op de emotionele connecties van de leerling</b>       | De placecheck confronteert de leerling met zijn/haar emoties met de plek door die van anderen te belichten. Door die emoties van anderen te onderzoeken komen leerlingen impliciet in contact met hun eigen emoties en gevoel bij de place.   | Ja                           |
| <b>Verandert het gevoel van leerlingen bij de place</b>           | Verandering van gevoel is het doel van de zogeheten perspectiefwisseling die plaatsvindt na contact met lokale betrokkenen. In de meeste gevallen zal dit het gevoel van de leerling veranderen door middel van inlevingsvermogen.  | Ja                           |
| <b>Stimuleert actieve maatschappelijke bijdragen</b>              | Dit is een groot doel van de hele placecheck: de daadwerkelijke veranderingen in de place. Niet altijd hoeft de placecheck het begin van een initiatief te zijn, maar het verandert idealiter wel hoe de leerling zich gedraagt in de place.  | Ja                           |
| <b>Streeft naar een rechtvaardige en duurzame wereld</b>          | Dit is niet expliciet vermeld in definities van de placecheck, maar het strookt wel met de vragen en doelstellingen. Het streven van een placecheck verschilt wel per casus, en kan naar believen worden aangepast door middel van vraagstellingen.   | Vaak wel                     |
| <b>Streeft naar een verhoogd didactisch leerrendement</b>         | Dit is niet expliciet vermeld in onderzochte definities. De gedachte erachter kan logisch zijn: de desbetreffende informatie sluit goed aan op Domein E: Leefomgeving, en daarmee de inhoud van het schoolvak aardrijkskunde. Bovendien leert de leerling zo wel concrete informatie over de specifieke omgeving en breder gesteld ook hoe lokale problemen tot stand komen of aangepakt kunnen worden. | Misschien                    |

De twee genoemde extra criteria voor *kritisch PBE* waren als volgt:

- Leerlingen worden aangezet tot het “beter bewonen” van een place (reinhabitation)
- Leerlingen kijken naar de dominante cultuur als veroorzaker van problemen (decolonization)

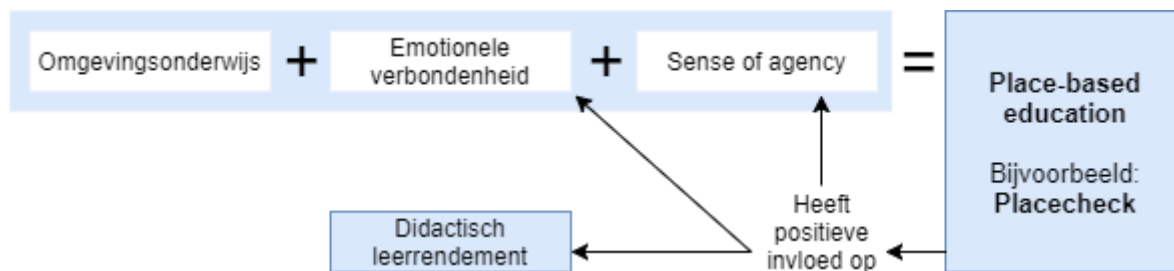
Deze criteria *kunnen* passen bij de placecheck, maar dat hoeft niet per se. Dit ligt eraan hoe diep de beschouwing na afloop is en hoe maatschappijkritisch de docent deze leidt, en ook hoe de onderzoeksvragen zijn geformuleerd. Een logische redenatie is te stellen dat de placecheck kritisch PBE kan worden als de docent dit voor ogen heeft.

Kader 2.2. Criteria voor kritisch PBE

Al met al, kijkend naar de zes criteria, kan gesteld worden dat de placecheck vaak een voorbeeld is van PBE in de praktijk. Dit is, zoals in het geval van het gestelde doel van de placecheck, soms wel afhankelijk van hoe de placecheck is opgesteld, maar in de meeste gevallen zal er een directe overlap zijn met de principes en uitingen van place-based education. In het vervolg van dit onderzoek zal de placecheck daarom ook als werkvorm binnen PBE worden beschouwd.

## 2.10 Conceptueel model

Op basis van de theorie zoals behandeld in de voorgaande paragrafen kan er een conceptueel model gevormd worden om de rest van het onderzoek overzichtelijk in te kaderen. Dit model is te vinden in figuur 2.2.



Figuur 2.2. Conceptueel model

Het model behandelt ten eerste een rekensom: omgevingsonderwijs waarbij zowel emotionele verbondenheid als een *sense of agency* worden betrokken, dan wel als doel, dan wel als middel, kan place-based education genoemd worden. Een voorbeeld van PBE is uiteraard de placecheck, zoals geverifieerd in subhoofdstuk '2.9.3 Placecheck: PBE?'. Dit heeft dan weer theoretisch een positieve invloed op emotionele verbondenheid en de *sense of agency*. In andere woorden, door place-based education gaan de leerlingen meer voelen bij de omgeving of worden ze meelevender voor de gevoelens van anderen, én worden ze door middel van de *sense of agency* aangespoord om zelf actief betrokken te worden in de wijk. Ook heeft PBE theoretisch een positieve invloed op didactisch leerrendement, al zal dat in dit onderzoek niet getoetst gaan worden. Daarvoor is longitudinaal en generaliseerbaar onderzoek nodig.

## 2.11 Leefbaarheid in het formele curriculum

Om later in dit onderzoek de blik van leerlingen op de wereld af te kunnen zetten tegen hoe thema's als leefbaarheid worden beschouwd in het formele curriculum, moet eerst worden onderzocht hoe de thema's uiting krijgen in 'formele' materialen. Hiermee wordt hiermee in deze context het gangbare lesmateriaal van het schoolvak aardrijkskunde verstaan: de lesboeken van de drie meest gebruikte methodes. Dit wordt aangeduid met het 'formele curriculum' omdat ze, zeker in de bovenbouw, qua inhoud voor een groot deel gevormd zijn door overheidseisen. Hiermee kunnen de relevante hoofdstukken uit deze boeken gezien worden als de *status quo* van de manier van leefbaarheid analyseren.

### 2.11.1 Methodologie inhoudsanalyse

Voor deze analyse wordt gebruik gemaakt van een ongestructureerde kwalitatieve inhoudsanalyse. Dit houdt in dat er zonder vooraf vastgesteld schema of plan wordt gekeken naar de lesmaterialen. Zodra iets opvalt in dit materiaal wordt dit genoteerd, om zo op den duur tot een algemeen beeld te komen van hoe leefbaarheid beschouwd wordt in het formele curriculum. De indrukken en conclusies die verkregen worden per lesboek worden ook vergeleken met de rest van de steekproef. Zo kan er eventueel een overeenkomst tussen de methoden worden gevonden, of juist verschillen. Ook wordt de steekproef waar toepasselijk gelinkt aan begrippen en concepten uit bestaande theorie, zoals beschreven in het theoriehoofdstuk.

Een ongestructureerde analyse is in dit geval de juiste keuze omdat het doel is om slechts een globale indruk te krijgen van hoe leefbaarheid wordt beschouwd. De steekproef is klein en dus niet

representatief, en dus ook geenszins vatbaar voor generalisering naar andere methoden of het complete formele curriculum. Om die reden zal voorzichtig worden omgesprongen met conclusies.

Aangezien de *placecheck* wordt uitgevoerd door leerlingen die het curriculum van een 4 havo volgen, worden de te bestuderen lesmaterialen ook op dit niveau geselecteerd. Hoewel de steekproef van drie niet representatief is, is toch gekozen voor de meest gangbare lesmethoden om conventionaliteit te waarborgen. De paragrafen die hieruit bestudeerd worden zijn degene met een inhoudelijke overlap met de *placecheck*. Hierbij worden begrippen en concepten als bijvoorbeeld subjectieve veiligheid, overlast en sociale cohesie aangehaald. In het vervolg wordt dit brede onderwerp aangeduid met de overkoepelende term *leefbaarheid*.

De drie methoden en de geanalyseerde paragrafen zijn te vinden in tabel 2.2.

Tabel 2.2. Geanalyseerde paragrafen

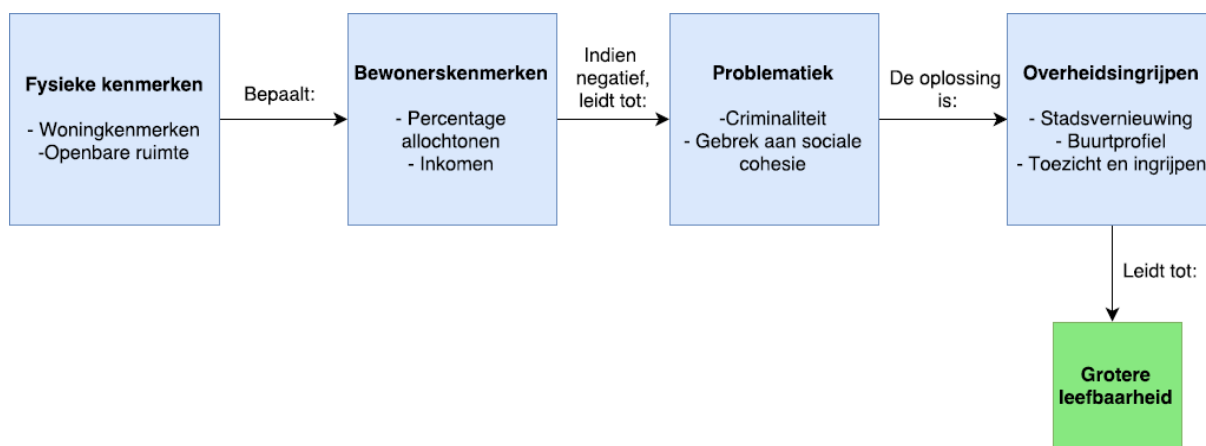
| Lesmethode           | Uitgever         | Druk                | Paragrafen  | Niveau         |
|----------------------|------------------|---------------------|---|----------------|
| <b>buiteNLand</b>    | Noordhoff        | Derde editie, 2016  | 3.5 Het buurtprofiel<br>3.6 De woonomgeving   | 4 havo         |
| <b>De Wereld Van</b> | Malmberg         | Eerste editie, 2016 | 4.7 Leefbaarheid in Nederlandse steden<br>4.8 Verbeteren van de leefbaarheid                      | 4 havo         |
| <b>De Geo</b>        | ThiemeMeulenhoff | Vierde druk, 2011   | 4.1 Stadsbewoners in beweging<br>4.2 Woonomgeving als leefomgeving<br>4.3 Bouwen voor de toekomst | Bovenbouw havo |

### 2.11.2 Resultaten

De drie aardrijkskundemethoden verschillen op meerdere vlakken van elkaar. Hoewel de behandelde begrippen hetzelfde zijn, zoals immers vastgelegd in de algemene syllabus, gebruiken de drie onderzochte methoden andere manieren om dit begrippen uit te leggen, in te kaderen en te illustreren. In dit subhoofdstuk worden zowel de overeenkomsten als de verschillen behandeld, om idealiter een toch alomvattende conclusie te trekken.

#### 2.11.2.1 Nadruk

Opvallend is dat de drie onderzochte methoden allen een vrij eenzijdig beeld schetsen van problematiek rondom leefbaarheid, die schematisch en kort door de bocht is weergegeven in figuur 2.3. Grofweg volgen de boeken dezelfde lijn: het begint met fysieke kenmerken te noemen van een wijk en de woningen, al dan niet historisch ingekaderd. Die kenmerken ‘bepalen’ welke mensen er komen wonen. Zo worden in *buiteNLand* meerdere woningtypes gekoppeld aan een bevolkingsgroep; in sociale huurwoningen en portiekflats wonen veel niet-westerse allochtonen, in binnensteden wonen studenten, in nieuwe buurten met koopwoningen vind je vooral autochtone gezinnen, enzovoorts (Noordhoff, 2016, p.76).



Figuur 2.3 De positivistische aanpak in lesmethodes, gesimplificeerd

Hoewel ongetwijfeld gebaseerd op gegevens, is deze redenering redelijk kort door de bocht en stereotyperend te noemen. Dat geldt ook voor de vervolgstap in de figuur: bepaalde bewonerskenmerken zijn negatief, en veroorzaken problematiek en een verminderde leefbaarheid. Zo wordt in *De Wereld Van* gesteld: “Stijging van de inkomens of het opleidingsniveau heeft een positief effect. Bewoners zijn negatiever over de leefbaarheid als er veel allochtonen in een wijk wonen.” (Malmberg, 2016, p.180). Dit is terug te zien in alle drie de methoden: bepaalde bewonerskenmerken zoals etniciteit of inkomensgroep kunnen als negatief worden bestempeld.

Vervolgens is de oplossing vooral te zoeken in overheidsingrijpen, dat uitvoerig wordt beschreven. Hierbij gaat het om stadsvernieuwing, het verhogen van toezicht, harder ingrijpen bij overlast, en gerichte acties als gevolg van de resultaten van het (door de overheid vastgestelde) buurtprofiel. Dit leidt dan uiteindelijk tot een grotere leefbaarheid. Zowel de aanleiding tot ingrijpen als het uiteindelijke resultaat worden kwantitatief weergegeven.

Dit wordt bijvoorbeeld geïllustreerd in een kadertekst over overlast in Heerlen in *De Geo* (ThiemeMeulenhoff, 2011, p.77). De problematiek wordt beschreven (criminaliteit, overlast, ruzies, et cetera), waarna *Operatie Hartslag* wordt behandeld: toezicht, schoonmaakacties en begeleiding van verslaafden. Uiteindelijk is het resultaat dat de wijk “er behoorlijk op vooruit is gegaan”.

### 2.11.2.2 ‘3 lampen’

Zoals al eerder beschreven in het theoriehoofdstuk hebben Freeman & Morgan (2014) een framework ontwikkeld om te duiden hoe place wordt belicht in aardrijkskunde. Er zijn, ter herhaling, drie ‘lampen’ waarmee men place kan belichten. Pas als alle drie de insteken worden behandeld, is er sprake van een compleet overzicht. Deze drie lampen zijn achtereenvolgens het positivistisch perspectief, het humanistisch perspectief en het sociaal perspectief.

In de drie lesmethodes heeft één ‘lamp’ duidelijk de overhand, die van het positivistisch perspectief. Bij de positivistische insteek zoekt men naar objectieve, meetbare feiten en wordt alles kwantitatief belicht. In alle drie de methodes wordt zelfs iets uitiem kwalitatiefs als leefbaarheid gekwantificeerd met behulp van enquêtes en buurtprofielen. Om te kijken of een bepaalde aanpak heeft gewerkt worden cijfers vergeleken van voor en na de ingreep, met bijvoorbeeld als resultaat dat een wijk steeg op een bepaalde index.

De sociale ‘lamp’ wordt ook wel in meer of mindere mate gebruikt, maar uitsluitend als het gaat om sociale cohesie. Dit begrip wordt in verhouding tot bijvoorbeeld het buurtprofiel of woningkenmerken slechts beperkt uitgelegd. In de gevallen van *De Wereld Van* en *De Geo* wordt de sociale lamp zelfs ingewisseld voor een positivistische blik, bij de stelling dat sociale cohesie minder wordt bij meer diversiteit. Doordat beiden één of twee alinea’s wijden aan deze theorie wordt zelfs sociale cohesie bijna

tot iets meetbaars gekwantificeerd. Diversiteit, in casu op basis van afkomst, is namelijk een meetbaar gegeven, en sociale cohesie dus ook.

Uitzondering hierop is *buiteNLand*, die als enige de sociale lamp aan laat staan. In deze methode wordt de theorie van indirect meetbare sociale cohesie als gevolg van homogeniteit niet geponeerd. Sterker nog, de illustratieve foto behorende bij het begrip sociale cohesie bevat een viertal participerende vrouwen van zichtbaar allochtone afkomst.

*BuiteNLand* is tevens de enige methode die de humanistische ‘lamp’ gebruikt, zij het in enkele zinnestjes. Zo wordt er gesteld bij de ‘harde’ beoordeling aan de hand van het buurtprofiel: “Het vreemde is dat buurtbewoners van een slecht scorende buurt soms helemaal niet zo negatief zijn over de leefbaarheid. Ze zijn gehecht aan de buurt! Zou de gemeente soms naar die buurtbewoners moeten luisteren?” (Noordhoff, 2016, p.77).

### 2.11.2.3 Objectiviteit

Dit is een van de weinige keren dat subjectiviteit een rol krijgt binnen dit thema, in tegenstelling tot de overheersende objectiviteit. Zoals al eerder gesteld worden ook complexe factoren en variabelen gerapporteerd als meetbare gegevens, waardoor men voorbij gaat aan de notie dat zeker een hoogst subjectief onderwerp als leefbaarheid afhankelijk is van individuele voorkeuren, achtergronden en situaties.

Uiteraard krijgt subjectiviteit nog wel een rol bij het begrip subjectieve veiligheid. Dit gaat echter nog steeds om de subjectieve perceptie van mensen op iets objectiefs, namelijk criminaliteit. Het is heel goed dat de methoden even benadrukken dat subjectieve veiligheid voor iedereen anders is. De Geo stelt bijvoorbeeld: “Het ligt voor de hand dat een bejaarde totaal anders tegen de buurt aankijkt dan een tiener.” (ThiemeMeulenhoff, 2011, p.76), en *buiteNLand* gaat nog net iets verder: “Voor jou voelt de buurt heel anders dan voor een oude man. Dat komt omdat hij kwetsbaarder is, een kleinere leefwereld heeft en niet meer zo mobiel is.” (Malmberg, 2016, p.78).

Wat echter níet wordt belicht is subjectieve perceptie van iets anders dan criminaliteit. Hoe verschillen mensen van elkaar in beoordeling van bijvoorbeeld groenvoorzieningen, de andere buurtbewoners, of infrastructuur? Ook die variabelen worden gekwantificeerd, waarbij voorbij gegaan wordt aan het idee van individuele voorkeuren.

### 2.11.3 Conclusie

Hoewel er onderlinge verschillen te benoemen zijn tussen de drie lesmethoden, overheerst een objectieve, positivistische blik op de leefomgeving. Vrijwel alles wordt gereduceerd tot cijfers, en als die cijfers onwenselijk zijn volgt er overheidsingrijpen totdat de buurt weer als ‘leefbaar’ bestempeld kan worden, kort door de bocht gesteld. Hierbij wordt er uitgegaan van één waarheid, in plaats van de opvatting dat deze score voor iedereen kan verschillen. In de termen van Creswell (1994), die zoals eerder vermeld *place* zowel een simpele als een complexe dimensie aanmat, wordt *place* slechts simpel behandeld, zonder aandacht voor de complexiteit die het begrip óók met zich meebrengt.

Er is vrijwel geen aandacht voor een humanistische blik, waarbij er gekeken wordt vanuit de ogen van individuen om te onderzoeken hoe mensen verschillend tegen dezelfde omgeving kunnen aankijken. In plaats daarvan wordt de wijk bij wijze van spreken beoordeeld met turfblaadjes in plaats van een open, sociale en meelevende blik. In wetenschappelijkere termen: in het aardrijkskundeonderwijs wordt *space* uitvoerig behandeld, maar is nog geen plaats voor *place*.

## 3. Methodologie

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de onderzoeksvragen zoals geformuleerd in de inleiding beantwoord kunnen worden. Dit behelst meerdere onderzoeksmethoden. Eén daarvan is de inhoudsanalyse van formele documenten, die in het theoriehoofdstuk al is beschreven. De methodiek van de overige onderzoeksmethoden, respectievelijk de uitvoering van de placecheck en de interviews, wordt hieronder in volgorde toegelicht en beargumenteerd.

### 3.1 Placecheck

De opdracht voor de placecheck die de leerlingen meekregen is te vinden in bijlage a. Deze opdracht kregen de leerlingen geprint mee en was ook digitaal te raadplegen voor de verwerking na afloop. De placecheck heeft plaatsgevonden op het VAVO Lyceum in Utrecht in de wijk Lunetten, een school voor volwassenonderwijs. De leerlingen die mee hebben gedaan aan deze placecheck zitten in de zogenoemde havo-schakelklas, wat op vakdidactisch gebied overeenkomt met 4 havo. Het gros van de leerlingen is tussen de 18 en de 20 jaar.

Deze ongebruikelijke leeftijd voor scholieren is geen belemmering voor de legitimiteit van dit onderzoek om drie redenen. Ten eerste zijn de leerlingen cognitief en vakdidactisch op het niveau van een ‘gewone’ 4 havo-klas, dus is er geen sprake van een grote hiaat tussen de vakkennis van de respondenten en reguliere scholieren op dit vlak. Ten tweede is er weinig reden om aan te nemen dat deze leerlingen, gemiddeld vier of vijf jaar ouder dan gebruikelijk voor hun niveau, de ruimtelijke omgeving emotioneel en feitelijk anders interpreteren. Ten derde, mocht dit verschil er toch zijn, pretendeert dit onderzoek niet generaliseerbaar te zijn; het betreft een verkenningsonderzoek zonder naadloos te generaliseren resultaten. Wel is een slag om de arm in het trekken van harde conclusies op zijn plaats.

Drie klassen van geringe grootte hebben de placecheck uitgevoerd, op drie verschillende dagen. Deze worden vanaf nu aangeduid met klas 1, klas 2 en klas 3, waarvan klas 3 de klas is met een bèta-achtergrond in tegenstelling tot de alfa-achtergrond van 1 en 2. Verschillende docenten geven aan dat de klassen onderling verschillen vertonen in werkhouding. In totaal gaat het om ongeveer 40 leerlingen die de placechecks hebben uitgevoerd.

#### 3.1.1 Walkabout

De walkabout is het lopen van de route van de placecheck door de leerlingen, lettend op de ruimtelijke omgeving. De leerlingen zijn ingedeeld in groepjes van 2 of 3. Vervolgens kregen ze de opdracht en de routebeschrijving mee, die zijn bijgevoegd als bijlage a. Deze waren ook digitaal te raadplegen, voor de verwerking na afloop.

De leerlingen hebben een vastgestelde route gelopen van ongeveer 800 meter door de wijk waar de school zich bevindt. Hierdoor zijn ze al bekend met de wijk, en bovendien zorgt het feit dat de school zowel het begin- als het eindpunt is voor meer tijd voor de walkabout.

De leerlingen kregen, na klassikale uitleg door de onderzoeker, een vel mee met daarop de opdracht. Deze opdracht eindigt in drie vragen die de leerlingen gaandeweg zullen moeten beantwoorden:

1. Wat vind je goed of aangenaam, en waarom?
2. Wat vind je slecht of onaangenaam, en waarom?
3. Hoe zou je deze plek kunnen verbeteren?

Ook staat in de opdracht expliciet de verplichting om met minstens één voorbijganger te bespreken. Dit is benodigd, omdat het concept van *walk & talk* cruciaal is voor de placecheck. In dit korte praatje worden de leerlingen geacht een voorbijganger te bevragen over hoe deze de wijk ervaart. Dit gesprekje is even ‘open’ als de rest van de opdracht, en kan dus over tal van onderwerpen gaan.

### 3.1.2 Observatie

De onderzoeker heeft meegelopen met de leerlingen, om te observeren hoe ze de placecheck aanpakken. Dit is een open observatie, er werd van tevoren niet gesteld waarop gelet zal worden. Zo kan de observator onbevangen en ongebonden kijken welke observaties het vermelden waard zijn. Deze observaties hebben als doel om conclusies te trekken over hoe leerlingen de placecheck aanpakken, gevolgd door eventuele aanbevelingen. Dit gaat om de insteek van leerlingen (Waar letten ze op? Vinden ze het leuk?), maar ook om praktische kanttekeningen: doen ze wel actief mee? Hoe verloopt het groepswerk? Vatten ze het serieus genoeg op?

Deze observaties hebben vooral als doel om de placecheck praktisch in te kaderen en ondersteuning te bieden aan docenten die deze methode willen gaan toepassen. Er kunnen dan ook praktische tips uit geduceerd worden.

### 3.1.3 Verwerking placecheck

Na de walkabout, die ongeveer 30 minuten in beslag neemt, wordt er van de leerlingen verwacht dat ze in hun eigen tijd de bevindingen verwerken in kaartvorm. Het A4'tje waar de route in kaartformat staat wordt dan gebruikt om de bevindingen digitaal op te plakken. Idealiter gaat dit om een breed scala aan rapportages: geschreven tekst, een foto, of zelfs een tekening. De leerlingen staan hier volledig vrij in, zolang ze de drie expliciet benoemde vragen maar erin terug laten komen. Een breed scala aan mogelijkheden leidt hopelijk tot creatieve vrijheid voor leerlingen, zodat ze hun mening op meerdere manieren kunnen uiten.

Het verwerken gebeurt volledig digitaal. Van de leerlingen wordt verwacht dat ze zonder expliciete uitleg hun bevindingen kunnen invoegen in de kaart die ze via internet aangereikt krijgen. Dit leveren ze via e-mail in bij de onderzoeker.

Er staat geen beloning tegenover de opdracht, zoals een cijfer. Wel kregen leerlingen die de opdracht niet maken wegens verzuim of laksheid een vervangende opdracht in de vorm van een verslag.

### 3.1.4 Nabespreking

Na het inleveren van de opdrachten wordt de opdracht en de implicaties nog kort nabesproken door de onderzoeker met de leerlingen. Dit is een klassikaal gesprek, dat afhankelijk van de input van de leerlingen ongeveer 10 tot 15 minuten duurt. De audio van de nabespreking wordt met toestemming van de leerlingen en de docent opgenomen en samenvattend getranscribeerd. Deze transcripties zijn vanwege het samenvattende karakter niet opgenomen als onderzoeksbijlage.

De vragen die de onderzoeker stelt zijn afhankelijk van de antwoorden en opmerkingen van de leerlingen, maar kunnen wel worden opgedeeld in twee grotere onderwerpen: de kritische implicaties, en de opdracht zelf.

#### 3.1.4.1 Kritische implicaties

In de theorie komt naar voren dat vooral de laatste vraag, over hoe de leerlingen zelf actie kunnen ondernemen, belangrijk is voor het behalen van het doel van place-based education. Om die reden is het belangrijk dat de onderzoeker de leerlingen nog ondervraagt over wat ze opvalt als ze de resultaten zo zien, en wat hun oordeel is over de wijk. Op basis van dit kritische oordeel worden de leerlingen bevraagd over wat hun rol kan zijn in het verbeteren van de wijk, hun actiebereidheid (*sense of agency* in het theoriehoofdstuk) hiertoe en waarom de wijk nu is zoals het is.

Naast dat deze nabespreking sowieso onderdeel is van de placecheck als werkvorm, kan het ook nuttige resultaten opleveren in het kader van dit onderzoek. Zo kunnen de opmerkingen van de leerlingen reflecteren hoe zij naar de ruimtelijke omgeving kijken, en ook kan er eventueel beschouwd worden of er nog verbetering van hun actiebereidheid nodig is of dat die op het huidige niveau adequaat is. Als dit deel van de nabespreking nuttige opmerkingen en antwoorden oplevert, zal dit verwerkt worden in het resultatenhoofdstuk van de placecheck.



#### 3.1.4.2 Bespreking placecheck

Hoewel de placecheck al aan een evaluatie wordt onderworpen in de interviews met aardrijkskundedocenten voegen de meningen van de leerlingen die het daadwerkelijk hebben uitgevoerd ook iets toe aan de beschouwing van de potentie van de placecheck als werkvorm. In dit onderdeel van de nabespreking wordt de leerlingen gevraagd wat ze van de opdracht vonden, of de opdracht nuttig was of kon zijn, en wat ze misschien anders zouden doen. Hun mening wordt niet klakkeloos voor waarheid aangenomen aangezien leerlingen vaker wat kritisch kunnen zijn richting lessen en werkvormen, maar hun beschouwing van de opdracht kan wel worden verwerkt in de evaluatie. Opmerkingen of bevindingen van de leerlingen kunnen worden aangehaald in het subhoofdstuk over de evaluatie van de placecheck door docenten, als ondersteuning of juist als tegenwicht voor de mening van die geïnterviewden.

#### 3.1.5 Analyseren resultaten

De resultaten, oftewel de bevindingen van de walkabout, worden onderzocht met twee verschillende aanpakken. Allereerst worden de placechecks onderworpen aan een gestructureerde inhoudsanalyse. Deze kwantitatieve aanpak biedt een duidelijk overzicht in welke aspecten aan bod komen in de ingeleverde opdrachten. Met andere woorden: welke onderwerpen hebben de aandacht van de leerlingen? Deze kwantitatieve resultaten worden besproken en geanalyseerd.

Ten tweede volgt een ongestructureerde analyse van niet te kwantificeren gegevens. Zo worden de placechecks op die manier afgezet tegen de inhoud van het formele curriculum, en daarna tegen de principes van place-based education. Beide analyses worden ongestructureerd uitgevoerd, omdat het niet alleen gaat om kenmerken zoals of welke aspecten het meest worden opgemerkt door de leerlingen, maar ook om globalere, minder in cijfers te vatten indrukken zoals het afzetten van objectiviteit tegen subjectiviteit in de opdracht of de achterliggende gedachte van de leerlingen.

### 3.2 Interviews

Om te onderzoeken in welke mate aardrijkskundedocenten al gebruik maken van (variaties op) place-based education, en om de potentie van de placecheck impliciet te bevragen, worden er ook een paar interviews afgelegd. Het gaat om 4 semigestructureerde interviews met docenten aardrijkskunde in het voortgezet onderwijs. Er is bewust voor gekozen om zowel 2 docenten die werkzaam zijn in 'reguliere' onderwijsvormen aan het woord te laten als 2 docenten die een alternatieve onderwijsvorm hanteren, te weten volwassenenonderwijs en domeinonderwijs. Tevens geven de vier docenten in verschillende steden les, waarvan 2 in grote steden, 1 in een middelgrote stad en 1 in een dorp. Deze verscheidenheid is preferabel omdat dit een breder scala aan reacties weergeeft, maar kan nog steeds geenszins garanderen dat de resultaten volledig representatief zijn voor alle aardrijkskundedocenten, laat staan generaliseerbaar over die doelgroep.

Van tevoren is een lijstje met onderwerpen samengesteld (zie kader), maar daar kan als interessantere zaken zich voordoen ook van afgeweken worden. Er is geen tijdslimiet aan de interviews; de lengte kan variëren van tien minuten tot een half uur, afhankelijk van hoe productief het interview is en hoe het gesprek verloopt. De interviews worden opgenomen, en getranscribeerd. Die transcripties zijn opvraagbaar bij de auteur.

#### Onderwerpenlijst interviews

- Het gebruik van omgevingsonderwijs in de aardrijkskundelessen
- Het overkoepelende doel van de aardrijkskundelessen, en eventueel de lessen omgevingsonderwijs
- Beoordeling van de placecheck als werkvorm binnen de aardrijkskundelessen, wat betreft praktische uitvoering en didactisch/sociaal leerrendement

Kader 3.1. Onderwerpenlijst interviews

De geïnterviewde docenten zijn beschreven in tabel 3.1, inclusief een beknopte omschrijving van het type school waar ze werkzaam zijn. De namen van de docenten en hun scholen zijn geanonimiseerd. In het vervolg zullen deze docenten worden aangeduid met hun nummer.

Tabel 3.1. Geïnterviewde aardrijkskundedocenten

| <b>Docent</b>   | <b>Beschrijving school</b>                             | <b>Niveau</b>                         | <b>Locatie</b>      |
|-----------------|--|---------------------------------------|---------------------|
| <b>Docent 1</b> | Openbare school voor volwassenenonderwijs              | Bovenbouw havo en vwo                 | Utrecht             |
| <b>Docent 2</b> | Christelijke scholengemeenschap met regulier onderwijs | Onder- en bovenbouw mavo, havo en vwo | Oud-Beijerland      |
| <b>Docent 3</b> | Christelijke scholengemeenschap met regulier onderwijs | Bovenbouw havo en vwo                 | Alphen aan den Rijn |
| <b>Docent 4</b> | Openbare school met domeinonderwijs                    | Onderbouw mavo, havo en vwo           | Den Haag            |

## 4. Observaties placecheck

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de leerlingen de placecheck tot uitvoering brachten, zoals geobserveerd door de onderzoeker. Dit gaat puur om de uitvoering, en niet om de resultaten die de placecheck opleverde. Eerst worden de algemene omstandigheden tijdens de placecheck beschreven, waarna in subhoofdstukken verschillende opvallende zaken behandeld worden. Dit eindigt in praktische implicaties die betrekking hebben tot de uitvoering van de placecheck, gericht op docenten. In het vervolg van dit hoofdstuk wordt er gesproken van gemiddelde observaties van de verschillende klassen, tenzij de verschillen tussen de klassen zo groot zijn dat dit opgemerkt moet worden.

### 4.1 Algemene omstandigheden

De placechecks werden uitgevoerd van 11:15 tot 12:00. De lengte van de route zorgde niet voor praktische problemen, aangezien de meeste leerlingen ruim op tijd weer op school waren en zelfs tijd hadden om het in dat uur al grotendeels uit te werken. De route had achteraf aanzienlijk langer gekund, aangezien sommige leerlingen het al met een kwartier gelopen hadden.

Bij de uitvoeringen van de placecheck was het overwegend droog, hoewel er bij klas 3 wel sprake was van grijze wolken en plassen op straat, en bij klas 1 zelfs eventjes een druppel regen. De klassen voerden de opdracht uit in een zogeheten SB-uur, waarin ze normaliter zelf kunnen kiezen waar ze hun tijd aan besteden. Aangezien er in dit uur drie klassen door elkaar zitten waarvan slechts één de placecheck tegelijkertijd deed, kostte het afnemen van de presentielijst en het op pad sturen van de diverse groepjes een beetje extra tijd. Dit bleek niet storend; alle groepjes waren zoals vermeld ruim binnen de tijd klaar en weer terug op school.

### 4.2 Opvallende observaties

#### 4.2.1 Tempo

De leerlingen lopen in erg hoog tempo. Ze staan niet vaak stil bij landschapselementen om het te beschouwen, maar schieten snel foto's en lopen door. Dit komt erop neer dat de route al vrij snel gelopen is, totdat ze op het laatst bedenken dat ze nog een gesprekje moeten doen, waardoor ze krampachtig op zoek moeten naar een voorbijganger.

Wat lijkt te helpen tegen dit hoge tempo, is het opbreken van groepjes. Als leerlingen in een grote groep (of zelfs de hele klas) lopen, ligt het tempo aanzienlijk hoger dan wanneer ze in duo's of met z'n drieën lopen. Zo liep een groot deel van klas 1 min of meer samen, en waren ze met 20 minuten al klaar. Degenen die slechts met het groepje de route aflegden, deden er tot twee keer zo lang over. Laatstgenoemden leverden over het algemeen ook betere resultaten, en letten ook meer op de details en kleinere landschapselementen in plaats van *the big picture*.

#### 4.2.2 Afleidingen

Ondanks dat de leerlingen uit de steekproef voor het grootste deel 18 jaar of ouder zijn, waren er toch wezenlijke afleidingen tijdens de route. Zo bleek een speeltuin halverwege een reden om even te gaan schommelen, en verdwenen veel leerlingen in de Albert Heijn voor frikandelbroodjes en energydrink. Ook waren ze geneigd om gewoon over koetjes en kalfjes te praten, in plaats van over de ruimtelijke omgeving.

Dit zijn allemaal verklaarbare observaties, aangezien een leerling normaliter in de klas ook niet 45 minuten lang de aandacht uitsluitend kan vestigen op de vakinhoud. Het is ook geen probleem, zolang de leerlingen maar genoeg resultaten verzamelen binnen de gestelde tijd. Een docent die ze gaandeweg aanspoort om gefocust te blijven, helpt te voorkomen dat de *walk & talk* verwordt tot een lollig rondje wandelen.

### 4.2.3 Werkhouding

Erg interessant om te noteren is dat er een vrij duidelijke tweedeling was tussen leerlingen. Het is duidelijk merkbaar dat sommigen deze werkvorm gewoon totaal niet aanstond, terwijl anderen juist erg gemotiveerd ermee aan de slag gingen. Dit duale beeld was ook herkenbaar toen de leerlingen na afloop gevraagd werd wat ze ervan vonden.

De werkhouding varieerde niet alleen tussen leerlingen, maar ook tussen klassen. Bijna geheel klas 1 was ongemotiveerd, zoals vooraf al verwacht op basis van het oordeel van andere docenten. De placecheck was niet zozeer onprettig voor ze, maar ze vatten het meer op als een leuk rondje wandelen in plaats van echt aardrijkskunde doen. Ze waren giechelend en vatten de opdracht niet serieus op. Zo waren hun observaties veelal sarcastisch (“*Wajoo, vet mooie prullenbak*”).

Dit geldt niet voor alle leerlingen. Sommigen waren erg gemotiveerd, en vatten de opdracht serieus op. Die leerlingen zijn ook erg duidelijk te onderscheiden van de ongemotiveerden. Wat kan helpen is er een cijfer aan te verbinden. In dit geval was dat niet het geval, maar kregen ze een vervangende opdracht bij ‘onvoldoende inzet’.

### 4.2.4 Navigatie

De leerlingen gebruikten voornamelijk de bijgeleverde kaart, in plaats van de routebeschrijving die ook was gegeven. Zelfs de smartphone werd voor navigatie vaker geraadpleegd dan de toch effectievere routebeschrijving. De route was wel duidelijk en ze kenden de wijk, dus het leverde geen problemen op. Toch kan het geen kwaad dat de docent van tevoren even aangeeft hoe ze het beste kunnen navigeren.

Er is wel duidelijk sprake van meeloopgedrag. De leerlingen volgen degene die ze voor hen zien lopen vrijwel blindelings, wat het risico met zich meebrengt van een klas die in z'n geheel verkeerd loopt. Ook was er een handjevol leerlingen die zelfs een deel van de route afsneed, wat ook het belang van toezicht onderstreept.

### 4.2.5 Groepjesvorming

Alle klassen hadden de verklaarbare drang om ‘gezellig’ met de hele klas de route te lopen. De docent of de observator moest zelf ingrijpen om toch ieder groepje in z'n eigen tempo te laten gaan. Toen bij klas 2 de observaties pas halverwege de route konden starten, was duidelijk te zien dat de hele klas in een soort colonne liep. Dit hield op toen de leerlingen hierop werden aangesproken, en in een andere klas was zelfs meelopen al genoeg om dit te stoppen. Blijkbaar wisten ze zelf ook wel dat het formeren van een grote groep niet de bedoeling was, maar vonden ze het bij gebrek aan toezicht toch wel gezellig om met z'n allen te lopen. Dit benadrukt het belang van meelopen van de docent om de groepjes op te breken.

### 4.2.6 Gesprekjes

De meeste leerlingen hadden geen problemen met het voeren van een gesprekje met een voorbijganger. Alleen de sociaal wat onzekere leerlingen vonden het lastig, en stelden dit het liefst uit tot het laatste moment. Veel andere leerlingen ervoeren het probleem dat er weinig voorbijgangers waren. Veel mensen wilden liever niet gestoord worden, ondanks de beste intenties van de leerlingen. Wel moet gezegd worden dat het vroege tijdstip en de grijze weersomstandigheden hier niet bij hebben geholpen.

Klas 1 liep zichtbaar tegen het probleem aan dat een gesprekje voeren niet werkt als je dat met een hele groep doet. De manier van vragen werd zo als ronduit agressief ervaren door de voorbijgangers, en ze vonden dus ook niemand bereid, totdat ze het in losse groepjes gingen proberen. Dit benadrukt hoe belangrijk de groeps grootte is: 2 of 3 is echt het maximum.

### 4.2.7 Verwerking resultaten

De verwerking van de resultaten moest digitaal, en hier liepen meerdere leerlingen tegenaan. Het verwerken moest in hun eigen tijd, dus zonder hulp van een docent, en blijkbaar is bijvoorbeeld het

invoegen van afbeeldingen in de kaart te lastig voor meerdere leerlingen. Hier had achteraf een duidelijkere uitleg bij moeten.

Ondanks dat ze duidelijke instructies meekregen, leverden meerdere leerlingen iets anders in dan een kaart met tekst en materiaal erin geplakt. Sommigen stuurden bijvoorbeeld een diapresentatie als product, anderen een verslag met gewoon een opsomming van hun bevindingen. Al deze resultaten zijn toch, zo onbewerkt mogelijk, in bijlagen b1 tot en met b8 opgenomen. Vooraf meer instrueren had kunnen helpen bij dit technische aspect.

#### 4.3 Praktische implicaties

Hier volgen enkele praktische tips die voortvloeien uit de gedane observaties zoals hiervoor beschreven. Dit heeft een uitsluitend praktische inslag over hoe de placecheck het best georganiseerd kan worden, met de kanttekening dat de steekproef uiteraard niet representatief is voor alle scholieren. Ervaringen met andere niveaus, jaargangen, klassen en leerlingen zullen van elkaar verschillen.

- *Toezicht is absoluut nodig.*  
Het liefst gaat het hier om meer dan één docent. Dit is nodig om te voorkomen dat leerlingen in één grote groep gaan lopen, of valsspelen, bijvoorbeeld door middel van afsnijden of observaties verzinnen.
- *Blijf benadrukken dat de groepjes los van elkaar moeten lopen.*  
Het is desastreus voor het verloop van de placecheck dat de klas in één grote groep de opdracht uitvoert. Als dit het geval is ligt het tempo veel te hoog, nemen de groepjes elkaars resultaten over, en let niemand meer op de kleinere landschapselementen.
- *Loop vooraf de route en stel deze bij als de lengte niet adequaat is.*  
De leerlingen liepen de route gemiddeld op ongeveer 30% tot 50% van 'normale' wandelsnelheid. Voor deze specifieke placecheck kwam dit neer op een iets te korte route, aangezien er meer uit het lesuur gehaald had kunnen worden. Wel moeten de leerlingen natuurlijk genoeg tijd krijgen om de route te lopen, om zo afraffelwerk te voorkomen.
- *Hou rekening met afleidingen langs de route.*  
Het is niet per se noodzakelijk om deze te vermijden, maar het is wel belangrijk om je bewust te zijn van afleidingen als supermarkten, speeltuintjes en andere randzaken die de aandacht van de leerling kunnen overnemen.
- *Groepjes van 2 zijn optimaal, 3 is het maximum.*  
Bij grotere groepjes is het overleg tussen de leerlingen minder optimaal, en zal een dominante leerling 'bepalen' wat het groepje vindt van de omgeving. Bovendien wordt het erg lastig om een gewillige voorbijganger te vinden die wil praten als de groep te groot is. Dit legt de lat te hoog voor degene om te accepteren, en kan zelfs als bijna agressief worden ervaren.
- *Verbind, indien mogelijk, een cijfer aan het uitvoeren van de opdracht.*  
De leerlingen waren niet erg gemotiveerd op het inleveren van een mooi, gepolijst eindproduct. De afschrikking van een 'vervangende opdracht' bleek ook beperkt. Een cijfer blijft toch een mooi middel om motivatie -hoewel geforceerd- aan te wakkeren.

## 5. Resultaten: interviews

De interviews die gehouden zijn met vier aardrijkskundedocenten geven duiding over het onderwerp op meerdere vlakken, zodoende is het doel van de interviews ook driedig: antwoord geven op drie vragen, onderverdeeld in 2 hoofdvragen:

1. Is er in het huidige aardrijkskundeonderwijs sprake van place-based education?
  - 1.1 Gebruiken de docenten omgevingsonderwijs, en waarom wel/niet?
  - 1.2 Zo ja, in hoeverre heeft dit omgevingsonderwijs kenmerken van PBE?
2. In hoeverre staan docenten positief tegenover de placecheck als praktische opdracht? Welke bedenkingen hebben ze eventueel erbij?

De eerste hoofdvraag probeert te achterhalen of de docenten PBE uitoefenen, uitgaande van het conceptueel model zoals uitgelegd in subhoofdstuk 2.10. Hierbij is de veronderstelling dat PBE omgevingsonderwijs is, plus een aantal andere kenmerken. Deze kenmerken zijn in het model gesimplificeerd tot uitsluitend ‘emotionele verbondenheid’ en ‘sense of agency’, maar kunnen specifiekier onderverdeeld worden in de zes voorwaarden die gesteld zijn in subhoofdstuk 2.8.

De tweede hoofdvraag maakt gebruik van docenten als evaluerende actoren met betrekking tot de placecheck. Dit test of er draagvlak is voor die opdracht onder de docenten en waarom. Tevens maakt het gebruik van de ervaring van aardrijkskundedocenten door eventuele aanpassingen of kanttekeningen te bespreken om de placecheck zo in effectiviteit en haalbaarheid te verbeteren.

Dit hoofdstuk behandelt deze drie doelstellingen, zoals verwoord in de drie vragen, in de gestelde volgorde. De docenten worden benoemd met hun voornaam. Het onderwijstype, de locatie en het niveau van hun lessen zijn te vinden in tabel 3.1 in het methodologiehoofdstuk.

### 5.1 Gebruik van omgevingsonderwijs

In dit subhoofdstuk wordt geanalyseerd of de vier ondervraagde aardrijkskundedocenten omgevingsonderwijs hanteren, en in welke mate. Eerst wordt het struikelblok van de definitie behandeld, gevolgd door de door de docenten benoemde voor- en nadelen van omgevingsonderwijs als werkvorm. Hieruit wordt vervolgens, bij wijze van een conclusie, beargumenteerd in welke mate het onderwijs dat de vier docenten verzorgen kenmerken heeft van place-based education.

#### 5.1.1 Definitie

Bij het bevragen van de geïnterviewde docenten of ze aan omgevingsonderwijs doen in hun lessen aardrijkskunde springt een theoretische vraag in het oog, namelijk wat er precies onder omgevingsonderwijs verstaan wordt. Hoewel er vanuit de literatuur definities te onttrekken zijn (zie subhoofdstuk 2.3) lijken de docenten ieder een andere versie te hanteren. Dit leidt tot onduidelijkheid, maar wellicht ook tot een wat vertroebelde blik op de kenmerken van hun eigen aardrijkskundelessen. Dit komt naar voren zodra ze desgevraagd voorbeelden van dit soort lessen beschrijven. Zo laat één docent de leerlingen de lesstof toepassen op hun eigen wijk:

*“Dan gaan ze echt hun eigen wijk uitpluizen. Ze gaan via het CBS kijken naar het percentage allochtonen wat er woont, het opleidingsniveau, hoeveel mensen gescheiden zijn, wat voor soort huizen het zijn... Dat soort dingen.” (Docent 4)*

Hoewel dit binnen de definitie valt zolang men omgevingsonderwijs definieert als ‘onderwijs dat gebruik maakt van de sociale en fysieke leefwereld van de leerlingen’, zoals gesteld in het theoriehoofdstuk, zoekt deze opdracht hier wel de marge van op. Het is bijvoorbeeld goed de vraag te stellen wat ‘uitpluizen’ dan daadwerkelijk betekent; zodra deze opdracht de leerlingen de kwantitatieve gegevens laat verbinden met hun eigen kwalitatieve waarnemingen en gevoelens heeft deze opdracht

bijvoorbeeld meer kenmerken van omgevingsonderwijs (of *local studies*) dan wanneer het voor de scholieren uitsluitend draait om cijfertjes op hun computer.

Dit probleem van een misschien iets te wijde gehanteerde definitie van omgevingsonderwijs speelt ook op bij twee andere geïnterviewden. Dit varieert van het noemen van het gebruik van een website waarbij men kijkt naar het lokale overstromingsrisico als omgevingsonderwijs tot de uitspraak dat “*ik wel omgevingsonderwijs hanteer, maar alleen vanuit de klas.*” (Docent 1).

Beide uitspraken zijn technisch correct kijkend naar de ruimste definities, maar leggen wel een interessante contradictie bloot. Omgevingsonderwijs is namelijk oorspronkelijk ontstaan als reactie tegen het gestandaardiseerde onderwijs ‘binnen de vier muren’ van het klaslokaal. Of, om andermaal de verwoording van Smith (2002, p.586) aan te halen: “*Leren wordt gedaan door middel van teksten lezen, lessen aanhoren of video’s kijken, in plaats van het volledig ervaren van de wereld.*”. Het ‘volledig ervaren van de wereld’ wordt door Smith maar ook door medecriticus Bartholomaeus (2006) gehanteerd als fundament van omgevingsonderwijs -en derhalve ook PBE-, maar met dit klassikale onderwijs waarbij de lokale omgeving slechts een casus is in plaats van het onderwerp van een diepe analyse wordt zelfs aan dit fundament niet voldaan.

Deze definitiekwestie speelt vreemd genoeg echter ook andersom. Hoewel drie docenten dus een ruime definitie aanhangen is de vierde namelijk juist wat conservatiever:

*“Ik gebruik het wel eens, maar dan is ‘wel eens’ al behoorlijk positief, in de zin van ‘bijna nooit’.  
Maar daarbij moet ik wel even vragen: wat versta je precies onder omgevingsonderwijs? Want misschien doe ik het wel, maar heb ik een andere definitie dan jij.”* (Docent 2)

Na deze uitspraak bleek deze docent van de vier juist het meest aan te sluiten op de wetenschappelijke definitie van omgevingsonderwijs, zoals gesteld in subhoofdstuk 2.3. Toch kan er van alle vier de geïnterviewden wel gezegd worden dat ze voldoen aan criteria van omgevingsonderwijs, zij het in wisselende mate. Kijkend naar de drie soorten omgevingen zoals vastgesteld door Lefebvre (2014), namelijk fysiek, sociaal en cultureel, ligt de nadruk op vooral fysieke omgeving en de kwantitatieve eigenschappen van de sociale omgeving, zoals demografische kenmerken. Hiermee in harmonie is de conclusie dat van de drie ‘lampen’ uit het model van Freeman & Morgan (2014) vooral de positivistische gebruikt wordt. In de voorbeelden die de docenten noemen komen namelijk vooral ‘harde’ kenmerken en fysieke eigenschappen naar voren als onderwerp.

#### 5.1.2 Voor- en nadelen omgevingsonderwijs

Even relevant als de vraag in hoeverre docenten omgevingsonderwijs hanteren is de vraag waarom ze die afweging maken, en wat eventuele bezwaren ertegen zijn. In principe geven alle geïnterviewde docenten het zelfde beeld: ze zien de meerwaarde van omgevingsonderwijs en kunnen dat ook beargumenteren, maar voelen zich geremd door praktische bezwaren.

Het eerste voordeel wat direct opvalt is dat het gebruik van de lokale omgeving lastige begrippen en processen zichtbaar maakt en het dus beter laat beklijken. Met andere woorden, het ‘lokale’ wordt gebruikt om didactisch leerrendement te stimuleren. Het aandragen van dit voordeel is niet verrassend; cognitieve doelstellingen worden van oudsher al gekoppeld aan omgevingsonderwijs en de Engelse *local studies*, zoals beschreven in de vier hoofdkenmerken hiervan door Vankan (1995, pp.16-17) in subhoofdstuk 2.3.

De docenten verwoorden dit didactische voordeel op verschillende manieren:

*“Het doel van omgevingsonderwijs is onder andere het inzichtelijk maken van abstracte, nietszeggende processen in hele praktische voorbeelden. Dus bij processen waarvan het overal plaats kan vinden laten zien: het gebeurt ook bij jou om de hoek.”* (Docent 2)

*“[Met omgevingsonderwijs laat je] echt zien wat er gebeurt in je eigen omgeving qua ruimtelijke dynamiek en processen. Ik denk dat aardrijkskunde in de eerste stap moet aansluiten bij wat bekend is. [...] Dit laat de stof ook beter beklijven. Als je het kan laten zien, zie je vaak de klik: “Goh, ik had er nooit bij nagedacht dat het zo in elkaar steekt.” (Docent 3)*

Dit didactische voordeel lijkt ook te zitten in de interesse van de leerlingen die de docenten hiermee benutten en aanwakkeren:

*“Als je het weet, dan zie je het. En dan herken je het, en dan begrijp je het. Dat maakt de wereld interessanter.” (Docent 1)*

Dit leidt naar het tweede voordeel: door omgevingsonderwijs leren leerlingen op een andere manier kijken naar hun eigen omgeving. Omgevingsonderwijs opent de ogen van leerlingen voor aspecten van hun bekende leefomgeving die ze eerst in gewenning negeerden:

*“Het is heel erg paradoxaal: in hun eigen omgeving zijn leerlingen minder opmerkzaam dan in een andere. Je moet ze confronteren met dat je aardrijkskunde altijd om je heen ziet gebeuren, om ze bewust te laten zijn van dát het om hen heen gebeurt. Terwijl: als je ze laat rondlopen op de Veluwe of in Amsterdam, dan letten ze veel meer op omdat het minder bekend is.” (Docent 3)*

*“De leerlingen ontdekt hierdoor de eigen omgeving. Want ze gaan elke dag naar school, ze gaan elke dag ergens naartoe, maar zien ze echt wat ze kunnen zien? Het antwoord is nee. Ze missen een heleboel, als ze niet aardrijkskundig kijken.” (Docent 2)*

Naast de benoemde paradox dat leerlingen blind zijn voor wat ze al kennen, is er nog een interessante tegenstrijdigheid gaande. Hoewel sommige docenten namelijk het feit dat leerlingen in de status quo nog niet gestructureerd en ‘aardrijkskundig’ kijken naar de omgeving een voordeel noemen, kan men dit ook opvatten als een nadeel. In dit fragment legt een aardrijkskundedocent uit waarom hij zijn leerlingen niet meer door de wijk zelf laat lopen maar het uitsluitend ‘binnen vier muren’ over de lokale omgeving heeft:

*“Ze weten niet zo goed waar ze op moeten letten. [...] Je kan ze wel zelf bevragen over de omgeving, dan heeft het wel een meerwaarde. Maar zodra je ze het zelf laat uitzoeken, moet je wel heel specifiek materiaal klaar hebben. [...] Dan gaan ze alleen maar zeggen: “Het is druk” of “Er zijn veel auto’s”, en dat in een woonwijk... [...] Mij is niet de meerwaarde gebleken van de wijk ingaan.” (Docent 4)*

Dit vormt schijnbaar een weerwoord op de beginselen van PBE en breder verwoord omgevingsonderwijs, wat zoals eerder behandeld allebei ontstond uit een onvrede over de gestandaardiseerde vorm van onderwijs. Hierbij zegt docent 4 feitelijk dat een meer gestructureerde vorm van onderwijs juist ook positief kan werken, als de leerlingen het niet aankunnen om zonder al te veel instructie en begeleiding te kijken naar de lokale omgeving.

Dit leidt tot een ander nadeel wat in elk van de interviews duidelijk naar voren kwam: breed verwoord gaat dit om alle praktische problemen en bijkomstigheden die komen kijken bij omgevingsonderwijs. Dit gaat vooral om tijd en organisatie:

*“Ik wil wel [de wijk in], maar dat is gewoon heel erg onpraktisch. Je hebt aan 50 minuten gewoon niet genoeg tijd. En als je er een halve dag voor uittrekt zijn er zoveel andere groepen die daardoor ontregeld raken, dat is gewoon geen doen.” (Docent 3)*

*“Als blijkt dat je eerst heen en weer moet fietsen, de leerlingen hun fietsen moeten pakken, je als groep moet verzamelen, vervolgens ergens naartoe moet rijden, fietsen stallen, lopen, weer terug fietsen... Nou ja... Succes.” (Docent 2)*



## 5.2 Nederlands aardrijkskundeonderwijs: PBE?

De geïnterviewde docenten doen dus in wisselende mate en met bepaalde afwegingen aan omgevingsonderwijs. Eerder is al vastgesteld dat place-based education (vanaf nu weer PBE genoemd) een vorm van onderwijs is die gedefinieerd kan worden als omgevingsonderwijs plus een aantal kenmerken. In subhoofdstuk 2.8 zijn uit de literatuur die zes kenmerken van PBE gededuceerd, die ter herhaling in tabel 5.1 genoemd worden. Daarna wordt per kenmerk de vraag beantwoord of de geïnterviewde docenten in hun vormen van omgevingsonderwijs voldoen aan place-based education.

Tabel 5.1. Kenmerken van PBE

| Kenmerk: place-based education...   | Subhoofdstuk |
|---|--------------|
| <b>...neemt de dagelijkse leefomgeving van de leerling als casus, en is dus locatiespecifiek.</b>   | 5.2.1        |
| <b>...haakt in op de emotionele connecties van de leerling met die dagelijkse leefomgeving.</b>     | 5.2.2        |
| <b>... verandert het gevoel van leerlingen bij die place.</b>                                       | 5.2.3        |
| <b>... stimuleert actieve maatschappelijke bijdragen van leerlingen ten opzichte van die place.</b> | 5.2.4        |
| <b>... streeft daarmee naar een rechtvaardigere en meer duurzame wereld.</b>                        | 5.2.5        |
| <b>... streeft naar een verhoogd didactisch rendement.</b>  | 5.2.6        |

### 5.2.1 Locatiespecifiek

*PBE neemt de dagelijkse leefomgeving van de leerling als casus, en is dus locatiespecifiek.*

Hier wordt zonder uitzondering aan voldaan. De vier geïnterviewde docenten gebruiken allen de dagelijkse leefomgeving van de leerlingen als onderzoeksobject. Er kan dus gesteld worden dat in dit aardrijkskundeonderwijs er wordt gekeken naar een *place* in plaats van een *space*, mits de leerlingen daadwerkelijk bekend zijn met de omgeving van de school en er dus ook herinneringen en emoties aan gekoppeld hebben in hun alledaagse omgang ermee.

De mate waarin dit het geval is zal wel verschillen per school. Zo heeft de school voor volwassenenonderwijs vanwege het speciale karakter waarschijnlijk een grotere reikwijdte waardoor niet alle leerlingen uit de omgeving zullen komen. Evenzo zal de school uit Oud-Beijerland ook leerlingen trekken uit andere dorpen in die redelijk rurale omgeving, die dan minder bekend zullen zijn met het dorp waar de school in staat. Het is in omgevingsonderwijs -of zelfs PBE- wel aan te raden om rekening te houden met de verschillen hierin per leerling. Want, zoals Creswell (1994, p.1) zegt: “My place is not your place – you and I have different places.”

### 5.2.2 Emotionele connectie

*PBE haakt in op de emotionele connecties van de leerling met die dagelijkse leefomgeving.*

Dit komt niet naar voren in de interviews. Zodra de docenten hun vormen van omgevingsonderwijs omschrijven of een breed doel van hun aardrijkskundelessen formuleren komt er niet één keer naar voren dat ze bijvoorbeeld het gevoel van leerlingen bij hun eigen omgeving erbij proberen te betrekken. De link tussen leerling en hun dagelijkse leefomgeving wordt wel gelegd, maar uitsluitend in cognitieve en positivistische termen, zoals dat leerlingen niet goed op de hoogte zijn van de situatie van hun eigen omgeving.

Er kan dus geconcludeerd worden dat er weinig of niet expliciet wordt gelet op de emotionele verbondenheid van leerlingen met hun leefomgeving. Dit is niet alleen didactisch een gemiste kans, kort door de bocht aannemend dat het combineren van emoties aan de lesstof die stof beter laat beklijven, maar is vooral een schending van een primaire voorwaarde voor place-based education.

‘Aanhaken’ houdt namelijk ook en vooral in dat de emoties als uitgangspunt dienen voor het onderwijs, in plaats van cognitieve doelstellingen. Als die emoties niet eens genoemd worden in de doelstelling voor het vak, kunnen ze nooit de basis vormen van een vorm van onderwijs die vergelijkbaar is met place-based education.

### 5.2.3 Gevoel

*PBE verandert het gevoel van leerlingen bij die place.*

Waar het aardrijkskundeonderwijs zoals beschreven door de geïnterviewde docenten niet aanhaakt op de emoties, komt het aspect van gevoel wel af en toe aan het oppervlak. Het verschil met de vorige voorwaarde is dat bij dit punt er gemikt wordt op verandering van gevoel, in plaats van slechts constateren van en inhaken op dat gevoel. Eén docent hint licht naar een verandering van dat gevoel:

*“Er komt ook gevoel bij kijken. Als je begrijpt waarom migranten hier zijn, of waarom wij hier in Nederland zo leven als wij leven, en dat dat ergens anders anders is, en wat de gevolgen zijn voor de wereld... Ik ben niet expliciet erop uit om emoties te koppelen aan aardrijkskunde, maar het is wel een bijkomend effect.” (Docent 1)*

Hierbij is wel de nuancering van toepassing dat dit niet specifiek lijkt te gaan over de dagelijkse leefomgeving, maar een groter schaalniveau. Bij een andere docent gaat het wel over die leefomgeving:

*“Wat geeft je een veilig gevoel? Wat geeft je een onveilig gevoel? Zo is de doelstelling ook behandelen wat de leerlingen voelen bij een bepaalde wijk.” (Docent 2)*

In de context van deze uitspraak lichtte deze docent een opdracht toe waarbij leerlingen hun eigen ideale wijk maken, maar “rekening houdend met maatschappelijke situaties”. Daarom kan men concluderen dat de genoemde ‘doelstelling’ toch een verandering van gevoel is, een nuancering wellicht, zodat de docent wel het gevoel van de leerlingen bij hun *place* aanspreekt, maar het in een breder maatschappelijk daglicht stelt en zo aanpast tot een sociaal wenselijke vorm.

Aan deze voorwaarde wordt dus in principe wel voldaan, al is het vrij summier. Het veranderen van gevoel bij *places* wordt niet vaak expliciet genoemd, maar het valt tussen de regels door wel uit de doelstellingen en beschrijvingen van de docenten op te maken. Er valt dus te concluderen dat het veranderen van gevoel niet een primair doel is, maar bij tijd en wijle een bijkomstig neven doel.

### 5.2.4 Sense of agency

*PBE stimuleert actieve maatschappelijke bijdragen van leerlingen ten opzichte van die place.*

In een bepaalde mate geldt deze voorwaarde voor het onderwijs zoals beschreven door docenten. *Sense of agency*, of in gesimplificeerde vorm actiebereidheid is vaak een neven doel van aardrijkskunde, maar het speelt wel mee in afwegingen die gemaakt worden. Opvallend is wel dat deze actiebereidheid vooral theoretisch van aard lijkt. Samenvattend is de consensus onder de docenten dat het belangrijk is om kritisch te kijken naar de (lesstof over de) wereld en haar processen, en dat daaruit een zekere kritische blik van de leerlingen zal volgen, maar dus vooral op theoretisch vlak in plaats van gericht op actief handelen in hun wereld.

*“Ik wil zeker wel dat mijn leerlingen opgeleid worden met een oog voor problematiek. Ik geef altijd aan: niet altijd klakkeloos accepteren wat in het boek staat. [...] Soms is het een beeld wat voortkomt uit een bepaalde theorie die de auteur aanhangt, maar de werkelijkheid heeft vaak meer kanten.” (Docent 3)*

*“Ik zeg vaak: ‘Jongens, dit staat wel heel erg zwart op wit, maar bekijk het ook eens zo en zo.’ Dus ja, ik vat het wel op als mijn taak om ze kritisch op te leiden.” (Docent 4)*

*“Ik wil dat mijn leerlingen kritisch om zich heen kunnen kijken, en vervolgens daar zijn eigen handelen op aanpast.” (Docent 2)*

Hoewel dit de stelling dat aardrijkskundedocenten uit zijn op meer actiebereidheid van de leerlingen onderstreept, gaat het misschien wat te ver om dit daadwerkelijk een *sense of agency* te noemen. Ter herhaling, Rodriguez (2008) definieert dat als “*het individuele stemmetje dat zich verzet tegen bepaalde vaste normen in bepaalde settings*” (p.57). Het lijkt er echter meer op dat deze docenten meer uit zijn op het contextualiseren en helpen begrijpen van de ‘bepaalde settings’ dan het aanwakkeren van het ‘individuele stemmetje’. Dit onderstreept weer de theoretische aard van dit praktische doel bij de docenten. Eén docent weet dit zelf al te nuanceren:

*“Kijk, [omgevingsonderwijs] is een begin. Je moet eerst iets zien voordat je iets kunt doen. Het is het eerste stapje. En dan: de omgeving en de vrienden. Dát is bepalend voor de actiebereidheid, en niet zozeer de les op school.”* (Docent 1)

De geïnterviewde docenten zijn allen redelijk conservatief in de rol van aardrijkskunde in de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen, laat staan het aanbrengen van een *sense of agency*. Zo noemt docent 2 aardrijkskunde “slechts een radertje in het geheel”, en wijst docent 1 vooral op de thuissituatie: “*Soms sta je te kijken van wat ze van thuis meekrijgen. Dat krijg je nooit in één keer eruit.*”

#### 5.2.5 Rechtvaardigheid

*PBE streeft [met de sense of agency] naar een rechtvaardigere en meer duurzame wereld.*

In subhoofdstuk 2.4.2 is belicht dat een *sense of agency* twee functies heeft: kort door de bocht is het leerzaam voor de leerling zelf, en tevens profiteert de omgeving mee van die actieve bijdragen. Kijkend naar de antwoorden van de docenten komt dat tweede voordeel, wat met deze voorwaarde vooral bedoeld wordt, nauwelijks aan bod. Slechts één docent beredeneert expliciet vanuit het bredere, maatschappelijke belang:

*“Ik ga niet zeggen ‘je moet dit of dat doen’, maar ik wijs wel op de consequenties van ons leven en onze leefwijze. Dat zit er wel in.”* (Docent 1)

Verder voert vooral de ‘leerling-centrische’ visie de boventoon: door kritisch te kijken naar de (lokale) omgeving leert de leerling beredeneren vanuit verschillende invalshoeken, en zich een onderbouwde mening erover vormen. Dit is dus goed voor de persoonlijke ontwikkeling van de leerling, zonder dat de vervolgstap, dat de maatschappij daar weer van profiteert, expliciet wordt benoemd:

*“Kijk vanuit meerdere kanten naar een probleem voordat je een oordeel velt erover. [...] Beredeneer vanuit alle belangengroepen. [...] Ik vind het belangrijk dat een leerling kritisch kijkt naar ruimtelijke processen en structuren, en het niet alleen voor zoete koek aanneemt.”* (Docent 3)

#### 5.2.6 Didactiek

*PBE streeft naar een verhoogd didactisch leerrendement.*

Zoals al eerder behandeld in subhoofdstuk 5.1.2 is het verhoogde didactisch leerrendement een reden voor alle vier de docenten om omgevingsonderwijs te hanteren. Zoals een docent het verwoordt:

*“Lesstof beklijft veel beter als je ze dingen laat zien en dingen laat doen. [...] Daarom is bekendheid met het terrein [...] heel praktisch.”* (Docent 3)

Dit is logisch binnen de context van het Nederlandse aardrijkskundecurriculum. Een onderdeel daarvan is *Domein E: Leefomgeving*, waarin dus de lokale omgeving van de scholieren centraal staat. Dit leidt voor docenten tot de keuze om te gaan voor de gestandaardiseerde vorm van aardrijkskunde, in casu een hoofdstuk over wijken in Nederland waar de leerlingen waarschijnlijk amper weet van hebben, of een toespitsing op de eigen omgeving. Als dit de opties zijn, is de keuze voor ‘bekendheid met het terrein’ een logische, vanuit didactisch oogpunt.

Dit legt een interessant spanningsveld bloot. In zekere zin kan een docent kiezen voor omgevingsonderwijs/PBE om twee totaal verschillende redenen: om cognitieve winst te bereiken, of om

emotionele winst te bereiken. Deze voorwaarde, ‘PBE mikt op didactisch leerrendement’, is gericht op cognitieve winst en is overduidelijk meer aanwezig dan de emotionele component, zoals behandeld in 5.2.3. Met andere woorden: docenten lijken vaker te kiezen voor omgevingsonderwijs omdat de leerlingen dan beter leren, dan omdat ze de bestaande gevoelens willen gebruiken en aanpassen. Eén van de docenten illustreert dit fraai met zijn taalgebruik:

[interviewer: hoop je hun beeld van de wijk te veranderen?]  
“Hun beeld van de wijk te verscherpen, ja.” (Docent 4)

De interviewer doelde op voorwaarde 3, dat PBE het gevoel van de leerlingen bij de place verandert. De docent lijkt dit echter gevoelsmatig op te vatten als een cognitieve doelstelling: niet veranderen, maar verscherpen. Met andere woorden: didactische winst boven emotionele winst.

### 5.2.7 Conclusie

De vraag die resteert is of er in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs voor zover gebaseerd op deze interviews sprake is van place-based education. Het antwoord daarop is kort gezegd dat de essentie er wel is, maar dat het huidige onderwijs vooral de emotionele diepgang mist die juist zo cruciaal is om definitief te spreken van PBE. In de huidige opzet is het omgevingsonderwijs van de aardrijkskundedocenten vooral gecentreerd rondom doelen die in de rest van het onderwijscurriculum ook gesteld worden: persoonlijke ontwikkeling van de leerling, door middel van vooral cognitieve vooruitgang.

In deze leerlingcentrische visie waardoor docenten de leerlingen vooral helpen met hun academische vooruitgang en inzichten in processen, is er nauwelijks aandacht voor het potentiële maatschappelijke belang van onderwijs. Eén van de funderingen van PBE is juist dat de gemeenschap zou moeten profiteren van (aardrijkskunde)onderwijs, zodat de school dieper geworteld raakt in de omgeving, en daarmee ook dat de leerling dieper geworteld raakt in zijn dagelijkse leefomgeving. In de termen van Orr, een voorstander van kritisch PBE: de leerling wordt zo meer een *inwoner* dan slechts een *bewoner*.

Daar is dus weinig sprake van, en ook de emotionele component van de verbondenheid die de leerling met zijn of haar place voelt lijkt ondergesneeuwd, maar toch zijn er aspecten van PBE aanwezig. Hoewel het aardrijkskundeonderwijs dus weinig oog lijkt te hebben voor direct maatschappelijk belang, is er wel daadwerkelijk het streven naar een rechtvaardige en duurzame wereld. En hoewel docenten dat doel niet proberen te bereiken via een emotionele component maar vooral een cognitieve en didactische, lijken ze in beperkte mate toch het gevoel van de leerlingen te betrekken en zelfs te beïnvloeden, door middel van locatiespecifiek onderwijs.

Kort samengevat zou men kunnen stellen dat er in het huidige aardrijkskundeonderwijs geen sprake lijkt van PBE, maar dat er toch aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan. Voor wat betreft de voorwaarden waar niet aan wordt voldaan: het lijkt niet zo te zijn dat de opvattingen van de docenten PBE daadwerkelijk tegenspreken, ze lijken er gewoon niet zo mee bezig. Een optimistische aanhanger van PBE zou kunnen stellen dat er dus er genoeg potentie ligt voor PBE in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs.

## 5.3 Evaluatie placecheck

Bij het beantwoorden van de derde deelvraag van dit onderzoek, waarin gekeken wordt naar de potentie van de placecheck, wordt niet alleen de uitgevoerde placecheck bestudeerd. Ook is het van belang om te kijken naar de beoordeling van de opdracht door aardrijkskundedocenten. Hierbij passen twee nuanceringen: ten eerste hebben de docenten in kwestie de placecheck nog niet uitgetoetst, dus kan het zijn dat hun mening verschilt van hun mening als ze het wel een keer in de praktijk hadden gezien. Hun oordeel is vooralsnog gebaseerd op verwachtingen, en niet op een daadwerkelijke evaluatie. Ten tweede is hun mening niet per se waarheid, en kunnen hun verwachtingen beïnvloed zijn door bijvoorbeeld onderbuikgevoelens. Dat zou logisch zijn met het oog op het afwijkende karakter van de

placecheckopdracht. Wellicht zijn de docenten sceptisch richting vernieuwing of afwijking van de conventionele werkvormen, wat hun oordeel gekleurd maakt.

Dat gezegd hebbende lijken de docenten een meerwaarde te zien in de placecheck, zij het met enkele vooral praktische kanttekeningen. Eerst worden nu de voordelen zoals door de docenten aangedragen belicht, gevolgd door de nadelen.

### 5.3.1 Voordelen placecheck

Bevraagd naar een toegevoegde waarde van de placecheck benoemen de docenten verschillende aspecten. Eén daarvan is het didactische leerrendement, wat zoals al eerder behandeld sowieso centraal lijkt te staan in het omgevingsonderwijs van deze docenten. Zo benadrukt een docent dat de placecheck een ‘handige’ rol kan hebben bij het onderwerp leefomgeving:

*“[De placecheck] heeft denk ik wel toegevoegde waarde. Zeker bij leefomgeving, dan kan je daar weer aan terugkoppelen. ‘Wat voor beeld hadden jullie, hoe komt dat? Wanneer is de wijk ontstaan? Waarom wonen daar veel mensen die geen werk hebben?’ Dus ik denk wel dat je er iets mee kunt. Ik denk dat het erg handig is.”* (Docent 1)

Een andere docent ziet didactische potentie in deze opdracht door het specifiek te koppelen aan een examenonderwerp:

*“Je kan de opdracht voor een examengroep ophangen aan bijvoorbeeld stadsontwikkeling. Er zijn grote plannen om hier verderop het Rode Dorp op de schop te nemen. Ik kan aan mijn leerlingen vragen: doe dit maar eens, aan de hand van jouw voorstel. Sowieso moeten ze [probleemoplossing] oefenen, omdat het in de examens terugkomt.”* (Docent 3)

De geïnterviewde docenten zien vooral potentie in de placecheck als ‘extra’ werkvorm, voor bij de lessen over leefomgeving. Hierbij is de opdracht dus niet losstaand, maar kan worden gebruikt ter terugkoppeling of ter ontwikkeling van examenvaardigheden.

Ten tweede heeft de placecheck volgens de docenten ook een rol in het ontwikkelen van kritische denkvaardigheden bij leerlingen. Zo noemt een docent:

*“Ik denk dat dit heel waardevol is. Zo leer je observeren, mening vormen, oplossing aandragen. Dus niet alleen een mening vormen, maar ook juist de vaak vergeten insteek: ‘Wat kan je eraan doen?’. Je kan wel een bak kritiek erover uitgooien, maar kom maar eens met oplossingen. En omdat [de placecheck] heel open is, geef je ze de kans om creatief te denken.”* (Docent 3)

Dit is inderdaad de kern van de placecheck. Om met de woorden van de oprichter (Cowan e.a., 2017) te spreken is de placecheck de simpelste manier om erachter te komen wat een place ons kan vertellen (observeren, mening vormen), en het proces te starten om dit positief te veranderen (creatief nadenken over oplossingen).

### 5.3.2 Nadelen placecheck

Kijkend naar eventuele nadelen van de placecheck, springen vooral praktische zaken in het oog. De docenten ervaren vooral te weinig tijd om deze opdracht uit te voeren:

*“Dit gaat gewoon niet lukken, niet als je het in één les probeert te proppen. Dan is het gewoon kansloos. [...] Kijk, ik draai uren van 45 minuten. Eer dat je ze buiten hebt, eer dat je iets gezien hebt, sta je alweer met je jas in de garderobe.”* (Docent 2)

Waarbij gezegd moet worden dat deze docent wel van plan is een vergelijkbare opdracht uit te voeren, maar dan als onderdeel van een kleine excursie van een dag. Hij ziet wel potentie, maar niet in de voorgestelde vorm van de placecheck binnen één lesuur, zoals het wel is uitgevoerd in dit onderzoek. Niet alleen qua tijd maar ook qua organisatie kan deze opdracht lastig worden om uit te voeren:

*“Ik zou het wel willen doen, maar het is gewoon heel onpraktisch omdat ik met clustergroepen zit, en je hebt aan 50 minuten gewoon niet genoeg tijd. En als je er een halve dag voor uittrekt zijn er zoveel andere groepen door ontregeld, dat is eigenlijk geen doen.” (Docent 3)*

Hoewel praktische bezwaren de boventoon voeren, zijn er ook enkele kanttekeningen op het open karakter van de opdracht:

*“Ik denk dat dit hele interessante dingen kan opleveren, maar ik denk wel dat je het heel algemeen houdt. Dan krijg je wel heel er ‘dit is zwart en dit is wit’. En ik ben juist heel erg van het grijze gebied. Daar hou ik van.” (Docent 4)*

*“Ik denk dat ik het wat minder open zou doen, meer gericht. Iets meer op de kennisoverdracht gericht.” (Docent 1)*

In feite komen beide uitspraken overeen in dat ze aanraden om meer sturing vanuit de docent te laten komen, om tegenvallende resultaten te voorkomen. Docent 4 maakt zich hierbij zorgen om dat de resultaten te versimpeld worden als de leerlingen alle ruimte krijgen, en docent 1 vreest voor de kennisoverdracht. Dat laatste ligt op één lijn met de eerder getrokken conclusie dat in het huidige aardrijkskundeonderwijs cognitieve vaardigheden de primaire focus zijn, boven bijvoorbeeld emotionele ontwikkeling of maatschappelijk belang. In die zin lijkt de placecheck te afwijkend voor deze docent, wat weer strookt met de constatering dat er in het huidige aardrijkskundeonderwijs amper sprake is van PBE, waar de placecheck een uiting van is.

### 5.3.3 Conclusie

De docenten zijn, behoudens enkele aanpassingen die zij wellicht zouden doen, enthousiast over de toegevoegde waarde van de placecheck als opdracht, zowel op didactisch vlak als bij het ontwikkelen van kritische denkvaardigheden. De placecheck kan leerlingen dus helpen de stof beter te laten beklijven zolang het door de docent wel gekoppeld wordt aan het (examen)onderwerp, en bovendien leert het de leerlingen creatief nadenken, wat in het gestandaardiseerde onderwijs wellicht te weinig gebeurt.

Er zijn wel twee nadelen. De eerste heeft betrekking tot de praktische en organisatorische kant van het verhaal, die de haalbaarheid van de placecheck kan belemmeren. Zo wordt de docent gedwongen uren vrij te maken of regelen om de placecheckopdracht in een ruimer tijdsbestek plaats te laten vinden, of moet de route dusdanig zijn opgesteld dat deze te lopen is in één lesuur. Ten tweede is de opdracht volgens twee docenten te open geformuleerd, en zouden zij meer sturing van de docent af laten komen. Dit is deels gebaseerd op de vrees dat de antwoorden te versimpeld zouden worden en de kennisoverdracht beperkt zou zijn. Hoewel dit een legitieme zorg is, is dit zoals eerder vermeld ook een bevestiging van de eerder gedane uitspraak dat het huidige aardrijkskundeonderwijs nog te ver af staat van PBE om dit soort opdrachten, die minder op de cognitie en meer op de emotie zijn gericht, comfortabel in het curriculum te laten passen.

## 6. Resultaten: placecheck

In dit hoofdstuk worden de ingeleverde placecheckopdrachten van de leerlingen besproken. Dit heeft als doel een (gedeeltelijke) beantwoording van twee deelvragen. Ten eerste wordt in het antwoord op de eerste deelvraag onderzocht in hoeverre de vaststelling van het begrip ‘leefbaarheid’ door leerlingen verschilt van de vaststelling in het formele curriculum. Met andere, versimpelde woorden: kijken leerlingen anders naar de wijk dan het boek? Ten tweede speelt de analyse van de placechecks ook een rol in de beantwoording van de derde deelvraag, waarin de potentie van de placecheck als werkvorm wordt beschouwd.

Na een praktische inleiding van de resultaten, volgt een analyse waarin de focus van de leerlingen wordt besproken in de placechecks. Daarna wordt gekeken naar de actiebereidheid van de leerlingen, in de theorie *sense of agency* genoemd. Tot slot worden de twee relevante deelvragen beantwoord in de conclusie van dit hoofdstuk.

### 6.1 Placechecks

#### 6.1.1 Inleiding placechecks

Niet alle leerlingen hebben daadwerkelijk hun placecheckopdracht ingeleverd. Van alle leerlingen leverden in totaal 17 leerlingen een placecheck in, verdeeld over 8 groepjes. Uiteindelijk zijn er dus nog redelijk wat leerlingen die niets ingeleverd hebben, maar dat hoeft geen probleem te zijn. De huidige hoeveelheid resultaten is voldoende voor een onderzoek dat niet pretendeert generaliseerbaar te zijn, maar benadrukt wel het belang van bijvoorbeeld het verbinden van een cijfer aan deze opdracht. In het geval van dit onderzoek kregen de leerlingen bij onvoldoende inzet een vervangende opdracht, zoals beschreven in kader 6.1.

In tabel 6.1 is een lijst met de placechecks te vinden. Het nummer in de linkerkolom is hoe deze placecheck vanaf nu benoemd wordt. De groeps grootte varieert van 1 tot 3, waarbij de twee leerlingen die de opdracht in hun eentje hebben gemaakt hun partner misten door ziekte en niet de opdracht met elkaar wilden doen. De acht opdrachten zijn onbewerkt bijgevoegd als bijlage, in subhoofdstuk b.

Tabel 6.1. Ingeleverde placechecks

| Nummer | Groeps grootte | Klas |
|--------|----------------|------|
| 1      | 2              | 3    |
| 2      | 1              | 3    |
| 3      | 3              | 2    |
| 4      | 3              | 2    |
| 5      | 1              | 1    |
| 6      | 2              | 1    |
| 7      | 3              | 1    |
| 8      | 2              | 2    |

#### Vervangende opdrachten

De negentien leerlingen die de opdracht niet ingeleverd hebben, kregen een vervangingsopdracht aangeboden. Deze behelst ongeveer dezelfde vragen als in de placecheckopdracht, maar moet in een verslagvorm worden ingeleverd, zonder de noodzaak om daadwerkelijk door de wijk te lopen.

Deze opdrachten zijn niet meegenomen in de resultaten van dit onderzoek. In de vervangende opdrachten lijkt namelijk sprake van een conventionele onderwijsvorm in tegenstelling tot place-based education. Zo is er in die opdracht bijvoorbeeld geen gesprek met een voorbijganger waardoor de leerlingen zich niet moet verplaatsen in de leefwereld van een ander.

De vervangende opdrachten hadden als conventionele onderwijsvorm vergeleken kunnen worden met de placecheckopdrachten, maar de twee opdrachten bleken te verschillend om effectief te vergelijken. Bovendien vervullen de lesmethoden en de geïnterviewde docenten al de rol van ‘conventioneel’ in dit onderzoek.

Kader 6.1. Vervangende opdrachten

### 6.1.2 Vorm placechecks

Van de 8 ingeleverde opdrachten zijn er 6 in de juiste vorm ingeleverd, met de bevindingen verwerkt in een kaart. Eén groepje heeft een diapresentatie ingeleverd met kaart, en één placecheck is een verslag zonder kaart. De placecheckopdrachten zijn onbewerkt (met uitzondering van het weglaten van namen) in de bijlagen gevoegd.

Het verschil in vorm tussen de placechecks is zeer opvallend. Sommigen hebben de opdracht afgeraffeld, en hebben er weinig moeite ingestoken, zoals placecheck 4. Het andere uiterste komt ook voor. Zo bevat placecheck 5 naast een uitgebreid verslag zelfs een letterlijke transcriptie van het interview, wat een flink karwei geweest moet zijn.

Hoewel van tevoren benadrukt is dat de verslaglegging op diverse manieren mag, dus ook bijvoorbeeld in de vorm van tekeningen of gedichten, zijn de leerlingen toch conservatief te werk gegaan op dit vlak. Elke opdracht bevat enkele foto's, begeleid door een stuk tekst. Dit is wellicht te verklaren doordat creatievere werkvormen minder vaak aan bod komen in het onderwijs, en het dus nog te ver van de leerlingen af staat om het toe te passen zonder gevoel van ongemakkelijkheid. Zo werd er tijdens de instructie ook ietwat lacherig gereageerd op de suggestie van poëzie.

### 6.1.3 Focus placechecks

Om een geïnterviewde docent nog een keer aan te halen: *“Ze weten niet zo goed waar ze op moeten letten.”* (docent 4). Dit was voor deze docent een reden om zich niet meer te wagen aan veldwerk in de lokale omgeving. Meer nog dan het gemiddelde veldwerk zal de placecheck van zijn ideeën af staan, met het oog op dat de leerlingen geen instructie krijgen met waar ze op moeten letten. In dit subhoofdstuk wordt geanalyseerd waar de focus van leerlingen naar uit gaat als ze onbevangen en ongedwongen door hun eigen leefomgeving lopen. Eerst wordt hiervoor een inhoudsanalyse uitgevoerd. Vervolgens worden de resultaten geïnterpreteerd en geïllustreerd aan de hand van voorbeelden.

#### 6.1.3.1 Methodologie placechecks

Om eenvoudig en duidelijk een overzicht te bieden, worden de placechecks onderworpen aan een inhoudsanalyse. Vooraf zijn door de onderzoeker aspecten bedacht waar de leerlingen op zouden kunnen letten, en er wordt systematisch bijgehouden in hoeverre die aspecten terugkomen in de placechecks. Halverwege de inhoudsanalyse is dit codeerschema aangepast, waarna de analyse vanaf het begin weer werd toegepast. Het uiteindelijke schema is te vinden in tabel 6.2, op de volgende pagina. Het schema is dusdanig opgesteld dat elke opmerking van de placechecks in principe in minstens één van de categorieën past. Een aspect werd geturfd als er duidelijk aandacht aan werd besteed. Een aspect kan in één placecheck meerdere keren geturfd worden zolang de twee citaten duidelijk los van elkaar staan. Eén opmerking kan ook in twee categorieën worden meegeteld, zolang het duidelijk betrekking heeft tot allebei.



Tabel 6.2. Codeerschema inhoudsanalyse

| Aspect   | Toelichting   |
|--|---|
| <b>Groenvoorzieningen</b>                          | Aandacht voor groen zoals plantenbakken, bomen, en struiken. Gaat om kwaliteit, hoeveelheid, uiterlijk en mate van onderhoud.   |
| <b>Aanbod en kwaliteit voorzieningen</b>           | Aandacht voor de voorzieningen zoals speeltuinen, winkelcentra en buurthuizen. Gaat om aanbod (hoeveelheid, mist er iets?) en kwaliteit.  |
| <b>Uiterlijk woningen</b>                          | Aandacht voor het uiterlijk van woningen.   |
| <b>Uiterlijk voorzieningen en uiterlijk overig</b> | Aandacht voor hoe de voorzieningen eruitzien. Ook: aandacht voor het uiterlijk van alle overige aspecten van de wijk behalve (groen)voorzieningen en woningen.  |
| <b>Afval en vandalisme</b>                         | Aandacht voor (maatregelen tegen) afval en vandalisme, zoals prullenbakken of sporen van vernieling.  |
| <b>Criminaliteit en onveiligheid</b>               | Aandacht voor (maatregelen tegen) criminaliteit en onveilige gevoelens.   |
| <b>Verkeer en parkeren</b>                         | Aandacht voor de verkeerssituatie en parkeergelegenheid. Gaat om zowel kwaliteit als hoeveelheid.   |
| <b>Inwoners en voorbijgangers</b>                  | Aandacht voor de mensen die in de wijk wonen en die ze tegenkomen. Gaat om de indruk en het gevoel wat deze mensen geven aan de observant. Kan gaan om bijvoorbeeld hangjongeren of demografische kenmerken van de mensen.  |
| <b>Gemeenschap en samenleving</b>                  | Aandacht voor de inwoners van de wijk. Verschil met het vorige aspect is dat het hierbij gaat om het perspectief van de inwoners zélf, niet van de indruk van de inwoners op de scholier. Gaat om bijvoorbeeld gemeenschapsgevoel, dagbesteding of wat de inwoners er zelf van zullen vinden. |
| <b>Gevoel en emotie</b>                            | Aandacht voor welke gevoelens en emoties de wijk oproept bij de scholier. Dit gaat dus verder dan objectieve opmerkingen, maar gaat om subjectieve indrukken. Bijvoorbeeld: "Dit geeft een gezellige sfeer."  |

### 6.1.3.2 Resultaten placechecks

In tabel 6.3 staan de resultaten van de inhoudsanalyse, als gevolg van de methodologie zoals beschreven in 6.1.3.1.

Tabel 6.3. Resultaten inhoudsanalyse

| Aspect   | Aantal keren genoemd | Aantal placechecks waarin genoemd |
|--|----------------------|-----------------------------------|
| <b>Groenvoorzieningen</b>                          | 7                    | 6                                 |
| <b>Aanbod en kwaliteit voorzieningen</b>           | 7                    | 5                                 |
| <b>Uiterlijk woningen</b>                          | 5                    | 4                                 |
| <b>Uiterlijk voorzieningen en uiterlijk overig</b> | 9                    | 5                                 |
| <b>Afval en vandalisme</b>                         | 2                    | 2                                 |
| <b>Criminaliteit en onveiligheid</b>               | 3                    | 3                                 |
| <b>Verkeer en parkeren</b>                         | 3                    | 3                                 |
| <b>Inwoners en voorbijgangers</b>                  | 4                    | 3                                 |
| <b>Gemeenschap en samenleving</b>                  | 5                    | 3                                 |
| <b>Gevoel en emotie</b>                            | 4                    | 3                                 |
| <b>Totaal</b>                                      | 49                   | 8                                 |

Wat direct opvalt, is dat er geen aspecten van de wijk zijn die in alle placechecks behandeld zijn. Het tegendeel is zelfs waar: de aandacht van de leerlingen is kennelijk verdeeld over meerdere onderwerpen. Aan de ene kant kan dit betekenen dat leerlingen oog hebben voor een breed scala aan waarnemingen, maar aan de andere kant kan ook geconcludeerd worden dat de focus van leerlingen onderling vrij veel verschilt.

Dat laatste blijkt zeker ook uit de placechecks, sommige groepen leerlingen hebben een duidelijke focus op één onderwerp. Zo refereerde het groepje verantwoordelijk voor placecheck 7, b7 in de bijlagen, driemaal naar het onderwerp ‘gemeenschap en samenleving’. Ze vonden dat de mensen “wat meer met zichzelf bezig zijn”, labelden een specifieke tuin van bewoners als “lekker om te barbecueën daarboven” en suggereerden wijkfeesten als oplossing voor meer gezelligheid. Dit groepje bekeek de wijk vooral dus vanuit de ogen van de bewoners, in plaats van vanuit hun rol als observant.

Een ander voorbeeld is placecheck 5, van een leerlinge die de wijk meer dan anderen bekeek vanuit haar gevoel. Ze focuste zich minder dan anderen op objectieve kenmerken, en meer vanuit haar eigen subjectiviteit. Het geeft haar placecheck een meer poëtische inslag:

*“Als ik langs het winkelcentrum loop, doet me het een beetje grauw en donker aan. Kijk ik de andere kant op, langs het water, dan voel ik me al een stuk beter. Enkele bomen, het wijkcentrum de Musketon...”* (placecheck 5)

Maar als er qua focus van de leerlingen een algemenere conclusie getrokken moet worden, is die toch dat de leerlingen meer letten op de simpelere, meer in het oog springende kenmerken van de wijk. Een voorbeeld is het uiterlijk, wat naar voren komt in alle placechecks. Zo komen in alle placechecks wel uitspraken naar voren zoals “Flats worden niet onderhouden, zie foto.”, “Wij vonden dat het hier gerenoveerd moet worden, het ziet er niet mooi uit.” en “Het pleintje is erg kaal, de planten die op het pleintje staan zijn bijna allemaal halfdood.”.

Wat een interessante observatie is, is dat de meer ‘sociale’ aspecten, de laatste drie zoals genoemd in het codeerschema, alle drie een eigen groepje leerlingen hebben die daar voornamelijk hun aandacht op focusten. Naast deze drie ‘sociale’ groepen, ieder dus met hun eigen focus, richtte de overige vijf groepen zich voornamelijk op fysieke en objectieve kenmerken, zoals uiterlijk en groenvoorzieningen. Hoewel de steekproef niet groot genoeg is om dit met zekerheid te stellen, zou dit suggereren dat leerlingen op te delen zijn in ‘sociale’ of ‘feitelijke’ observanten.

Binnen de groep van sociale observanten lijken er drie focussen mogelijk. Zo richtte de groep van placecheck 4 zich meer dan anderen op (overlast door) de bewoners. In deze opdracht werd twee keer hangjeugd aangehaald als probleemveroorzaker. De leerlinge van placecheck 5 heeft, zoals al eerder vermeld, dus een emotionele inslag. Dit uitte zich onder andere in zinnen als “nu nog mooier nu het herfst is”, en zelfs fysieke kenmerken werden omschreven in bewoordingen zoals “Algemene indruk: grauw met kleine spetters kleur”. Deze leerlinge had ook aandacht voor gemeenschapsgevoel, wat de derde focus is die zoals vermeld overheerste in placecheck 7. Dit uit zich bijvoorbeeld uit in pleiten voor “meer investeringen in mensverbindende activiteiten”, wat een poëtisch synoniem lijkt voor, zoals in placecheck 7 geopperd, wijkfeesten.

#### 6.1.4 Verhouding tot lesmethode

In subhoofdstuk 2.11.2 is beschreven hoe de focus en de algemene toon van de gangbare lesmethodes over het onderwerp leefomgeving getypeerd kunnen worden. Aangezien die delen van de lesboeken net als de placecheck lokale problematiek behandelen, kunnen die twee tegen elkaar worden gezet. Nu worden eerst de conclusies die zijn getrokken uit de analyse van de lesmethoden geïntegreerd en samengevat. Daarna wordt gekeken in hoeverre die conclusies ook stroken met de ingeleverde placecheckopdrachten.

Volgens het drielampenmodel van Freeman & Morgan (2014) overheerst in de lesmethoden de positivistische ‘lamp’, met weinig aandacht voor de humanistische of de sociale lamp. Met andere woorden, in de lesmethoden overheerst een aandacht voor meetbare kenmerken, zoals demografische kenmerken of woningkenmerken. Als er gesproken wordt over lokale problematiek worden die problemen ook uitgedrukt in kwantitatieve gegevens. Vervolgens stellen de lesmethoden ingrepen voor, passend bij die problemen, en laten met gegevens ná de ingreep zien dat de ingreep werkte. Hierdoor is

er geen aandacht voor individuele verschillen, de humanistische lamp, of processen tussen de groep inwoners en de aarde, of tussen de inwoners en elkaar, de sociale lamp.

Dit drielampenmodel heeft vooral betrekking tot de aspecten waarnaar gekeken wordt; zo zijn dat bij de positivistische lamp vooral meetbare kenmerken. In zekere zin zou een versie van dit drielampenmodel ook gebruikt kunnen worden voor de *wijze waarop* naar die onderwerpen gekeken wordt. Kijkend daarnaar overheerst er in de lesmethoden niet alleen maar een blik op positivistische onderwerpen, maar ook nog eens een positivistische blik. Dat wil zeggen dat subjectiviteit ondergeschikt is aan objectiviteit. In lesmethoden worden bepaalde eigenschappen van een wijk gewaardeerd als algemeen ‘slecht’ of ‘goed’ zonder oog voor individuele voorkeuren of achtergronden. De lokale omgeving wordt dus weinig beschouwd vanuit de ogen van de bewoners, maar meer vanuit de rol van objectieve buitenstaander.

Deze conclusies worden nu op volgorde gespiegeld aan de ingeleverde placecheckopdrachten, te beginnen met de vraag welke lampen vooral aan staan in de waarnemingen van de leerlingen. Er zit een verschil tussen de placechecks en de lesmethoden, al staat ook bij de placechecks vooral de positivistische lamp aan. Dit uit zich in het feit dat de meeste constatering van de leerlingen gaan over feitelijke, zichtbare landschapkenmerken zoals een slecht onderhouden speeltuin of een gebrek aan prullenbakken. Om de theoretische tweedeling van leerlingen zoals eerder voorgesteld weer aan te halen brandt deze positivistische lamp vooral bij de feitelijke observanten, die in de meerderheid lijken.

Bij de sociale observanten branden daarentegen ook de andere twee lampen, zodat zij volgens de theorie van Freeman & Morgan (2014) een beter, meer omvattend beeld hebben van de onderzochte place. Welke lampen het meest branden bij die groepen is verschillend. Zo belicht de humanistische lamp onder andere individuele voorkeuren en emoties. De observaties die in de inhoudsanalyse onder de categorie ‘gevoel en emotie’ vallen zijn hier onder andere deel van. De poëtische, licht emotionele nadruk van placecheck 5, die al eerder is behandeld, is dus resultaat van een humanistische blik. Typische hiervoor zijn uitspraken als “Nu nog mooier nu het herfst is”, maar ook een uitspraak als “Mensen zijn hier meer op zichzelf, en dat vind ik minder gezellig” zou hieronder kunnen vallen.

De sociale lamp heeft uitspraken die vallen onder categorieën ‘inwoners en voorbijgangers’ en ‘gemeenschap en samenleving’ als gevolg. Het gaat hierbij om ongeveer een vijfde van alle uitspraken. Kenmerkend voor de sociale lamp zijn uitspraken over de inwoners als collectief, en hun interactie met de omgeving en elkaar. Illusterend hiervoor is een uitspraak in placecheck 4 waarin de groep beschrijft hoe oudere mensen last hebben van blowende hangjongeren. Dit gaat om sociale spanningen binnen het collectief van de lokale omgeving. Een ander voorbeeld zijn de uitspraken in de al eerder aangehaalde placecheck 7 waarin wijkfeesten worden gesuggereerd voor een beter gemeenschapsgevoel. Een ander voorbeeld van een beschouwing van de sociale processen in de wijk komt uit placecheck 5:

*“Ik hoop dat er meer wordt geïnvesteerd in buurt- en mensverbindende activiteiten en dat daar ook meer ruimte voor komt. Dat maakt het geheel misschien nog kleurrijker, een verrijking voor Lunetten.”*

Concluderend overheerst nog steeds de positivistische lamp in de observaties van de leerlingen, maar hanteren zij een breder scala aan manieren van waarnemen dan de lesmethoden. Naast de meetbare kenmerken hebben leerlingen meer dan hun aardrijkskundeboeken oog voor sociale processen en persoonlijke meningen en gevoelens in en over de lokale omgeving.

Een conclusie over de lesmethoden was dat daarin vooral positivistische kenmerken besproken werden, maar ook nog eens met een positivistische blik. Die manier van kijken naar de omgeving is minder aanwezig bij de leerlingen. Zo hebben de leerlingen meer dan de lesmethoden oog voor subjectiviteit en individuele voorkeuren, een inslag die overeenkomstig is met de onderwerpen die besproken worden door de humanistische lamp.

## 6.2 Actiebereidheid

In de placecheckopdracht stonden drie vragen. Naast de vragen wat de leerlingen mooi/aangenaam en wat slecht/onaangenaam vinden, is dit ook de vrij open geformuleerde vraag: Hoe kan de wijk verbeterd worden? Als een cruciaal onderdeel van place-based education het bijbrengen van een *sense of agency* (of: actiebereidheid) is, is dit een interessant onderdeel om naar te kijken.

De oplossingen variëren van zeer concreet naar erg algemeen. In principe kunnen er uit de acht placechecks negen oplossingen gehaald worden, waarbij twee placecheckopdrachten geen oplossingen bevatten. De aangehaalde oplossingen komen vaak weinig prominent naar voren, en lijken vrij kortaf geformuleerd. Zo zit het in zinnen als “Deze trap kan wel een renovatie gebruiken” (placecheck 3) of “Deze flats worden niet voldoende onderhouden” (placecheck 2).

| Categorie                         | Aantal oplossingen |
|-----------------------------------|--------------------|
| Onderhoud voorzieningen /algemeen | 4                  |
| Onderhoud woningen                | 3                  |
| Sociale oplossingen               | 2                  |

Tabel 6.4. Aangedragen oplossingen in de placechecks

### 6.2.1 Focus oplossingen

Deze voorbeelden zijn meteen exemplarisch voor de algemene focus van de aangedragen oplossingen. In tabel 6.4 staan de oplossingen verdeeld per categorie. Wat duidelijk opvalt, is dat zeven van de negen oplossingen gefocust zijn op ‘onderhoud’. In het merendeel hiervan wordt die term gebruikt, in plaats van concretere termen. Slechts twee genoemde oplossingen zijn niet gebaseerd op onderhoud, maar meer op de sociale kant van de wijk. Dit zijn, zoals al eerder genoemd in subhoofdstuk 6.2.3.1, ‘buurt- en mensverbindende activiteiten’ en ‘wijkfeesten’.

Opvallend is het gebrek aan creativiteit als het gaat om verbeteringen voor de wijk. Naast onderhoud en sociale investeringen zijn er toch tal van andere categorieën denkbaar. Verbeteringen als verhoogd aanbod van voorzieningen, renovatie van de vervuilde en verouderde gracht in Lunetten, meer groenvoorzieningen, of meer parkeergelegenheid worden echter niet genoemd door de leerlingen. Dit kan meerdere redenen hebben.

Ten eerste is het mogelijk dat leerlingen gewoon niet lang stilstonden bij deze opdracht. Wellicht kozen ze een makkelijke oplossing zoals ‘meer onderhoud aan flats’, zonder na te denken over leuke, creatieve verbeteringen. Ten tweede kan het ook zijn dat de leerlingen in observaties toch redelijk visueel zijn ingesteld. De ‘onderhoud’-oplossingen zijn gebaseerd op vooral visuele prikkels: de leerlingen zien een lelijke flat, en stellen een esthetische verbetering voor. Deze visuele insteek is dan een tegenovergestelde van bijvoorbeeld een sociale insteek, waarbij de leerlingen de wijk beschouwen alsof zij als bewoners een manier moeten aandragen om hun dagelijkse leven te verbeteren, in plaats van als neutrale observanten. Als dit laatste het geval is, vereist de placecheckopdracht toch iets meer sturing in de formulering van de vraag, zodat de leerlingen gedwongen worden de visuele insteek te verlaten voor de sociale. Een andere formulering zou al kunnen zijn: ‘Hoe zouden we het leven van de inwoners van de wijk kunnen verbeteren?’, om maar iets te noemen.

### 6.2.2 Stijl oplossingen

Naast het feit dat de leerlingen qua oplossingen een eenzijdige focus hebben en vrij weinig creativiteit tentoonspreiden, is ook de stijl van de oplossingen vrij opvallend, omdat het in zekere zin indruist tegen de ware bedoeling van de placecheck. Het idee van de placecheck is om de waarnemingen in de wijk te koppelen aan emoties (onder andere door een gesprek met een inwoner), en vervolgens manieren aan te dragen waarop degene die de placecheck uitvoert de lokale omgeving kan verbeteren, waarmee een actiebereidheid wordt gestimuleerd.

Dit gaat echter om een actiebereidheid bij de placecheckdeelnemer zelf, in casu de leerling. Wat er echter doorschijnt uit de oplossingen die de leerlingen aandragen, is een passiviteit die bijna doorslaat

naar het onverschillige. Zo suggereren alle negen oplossingen dat andere instanties iets moeten veranderen, vooral de gemeente en woningbouwverenigingen worden hiermee geïmpliceerd. Zo hebben alle aangedragen oplossingen iets passiefs, in de lijn van ‘de overheid moet dit verbeteren’, in plaats van actiefs, zoals ‘ik kan samen met burens voorstellen om dit perkje te onderhouden’ of ‘we kunnen een opruimactie beginnen’.

Deze houding van de verantwoordelijkheid over problemen doorschuiven naar anderen in plaats van zelf actief bezig te gaan kan drie mogelijke oorzaken hebben.

Ten eerste is het mogelijk dat leerlingen zichzelf onbewust niet beschouwen als een belangrijke actor in de ruimtelijke omgeving, maar eerder een soort speelbal waar de overheid maar goed voor te zorgen heeft. Als de *sense of agency* volgens Rodriguez (2008) een stemmetje is dat “dat zich verzet tegen bepaalde vaste normen in bepaalde settings”, zoals omschreven in 2.4.2, dan zou de stijl van de oplossingen kunnen wijzen op het tegenovergestelde: stemmetjes die zich neerleggen bij vaste normen, en niet het intrinsieke verlangen geven om de wereld te verbeteren. Stel dat deze speculatieve reden het geval is, zouden op PBE gebaseerde werkvormen deze situatie kunnen verhelpen, en leerlingen actiever maken door ze te wijzen op de invloed die ze kunnen uitoefenen. Dit komt de leerling ten goede, maar kan ook de lokale gemeenschap helpen; meer betrokken burgers kunnen helpen om “het gemeenschappelijke te revitaliseren”, om met vertaalde woorden van Bowers (2006) te spreken.

Ten tweede is het een mogelijkheid dat de leerlingen misschien wel goede wil hebben om een steentje bij te dragen, en dus wel een beschikken over een intrinsieke actiebereidheid, maar ze moeite hebben om dit vorm te geven in concrete acties. Wellicht slagen de leerlingen er niet in om goede acties te verzinnen, en komen ze niet op haalbare en productieve mogelijkheden. Dit kan duiden op een gebrek aan creatief inzicht, maar ook op een gebrek aan kennis over de ruimtelijke omgeving. Als dit het geval is, kan participatiebevorderend onderwijs helpen. Als de leerlingen in het kader van school vaker moeten zoeken naar oplossingen die zij zélf kunnen uitvoeren in plaats van adviezen die ze kunnen aandragen bij de overheid, kunnen ze zich meer vertrouwd voelen in zelf de handen uit de mouwen steken, en kan de *sense of agency* die dus wel aanwezig is ook uiting krijgen in acties.

Ten derde kan het ook zijn dat de leerlingen vrij gemakkelijk denken over de placecheckopdracht zelf. De gemakzucht die bij sommige ingeleverde opdrachten aanwezig lijkt te zijn kan ook een reden zijn voor gemakkelijke oplossingen. Wat dat betreft is het vrij simpel om een zinnetje te besteden aan hoe de overheid een landschapselement moet ‘renoveren’ of ‘beter moet onderhouden’, het vervolgens niet duidelijk uit te leggen en het daarbij laten. Als het alternatief is om zelf een actie te verzinnen die haalbaar is en een steentje bijdraagt aan de lokale omgeving, kan het zijn dat de leerlingen kiezen voor de eenvoudige weg. Bovendien staat er in de opdracht ‘Hoe kan de wijk verbeterd worden?’, waarmee de mogelijkheid van doorschuiven in plaats van aanpakken er is. Als deze mogelijkheid het probleem is, kan het aan te raden zijn om de desbetreffende vraag op te delen in twee: ‘Hoe zou de overheid de wijk kunnen verbeteren?’ en ‘Wat zou je zelf kunnen doen om de wijk te verbeteren?’.

Samenvattend zijn er dus drie mogelijke verklaringen waarom de leerlingen niet oplossingen aandragen die ze zelf kunnen uitvoeren: misschien voelen ze zich te machteloos en passief, misschien missen ze inzicht of kennis om zelf acties te bedenken, of misschien hebben ze gewoon iet gewoon aandacht gelegd in de placecheckopdracht. In ieder geval is een cruciaal onderdeel van de placecheck de nabespreking waarin deze actiebereidheid wordt besproken, en waar mogelijk aangewakkerd door de docent. Die kan dan ter plekke analyseren welke van de verklaringen het geval is, en maatregelen nemen om de leerlingen in de toekomst actievere en meer betrokken burgers te maken.

### 6.3 Verhouding tot PBE

Eerder is al vastgesteld dat de placecheck een werkvorm is die binnen het gedachtegoed van place-based education past. In dat opzicht is het interessant om te analyseren in hoeverre de resultaten die deze PBE-werkvorm oplevert ook tekenen laten zien van deze stroming, deels gebaseerd op eerder gedane analyses en getrokken conclusies.

Ter herhaling kan place-based education voor het gemak worden samengevat als locatiespecifiek omgevingsonderwijs in combinatie met betrekking van emotionele verbondenheid en subjectieve gevoelens, mikkend op een verhoogde mate van actiebereidheid onder de leerlingen, waar zowel de leerling als de lokale gemeenschap van profiteert. Aangezien alle opdrachten uiteraard locatiespecifiek zijn zijn er twee variabelen waar op gelet kan worden, te weten de aanwezigheid van emoties en subjectiviteit en een focus op de actiebereidheid.

#### 6.3.1 Emotionele verbondenheid

De emotionele verbondenheid lijkt nauwelijks aanwezig. Uit weinig tot geen aanwijzingen zou blijken dat de leerlingen gevoelens, emoties of herinneringen verbinden aan de locatie, die toch behoort tot hun dagelijkse leefomgeving. Hierbij is de nuancering op de plaats dat zulke affectie ook vrij lastig zijn om te vertalen naar antwoorden op de gestelde vragen in de placecheck, en dus ook lastig te signaleren.

Aan de andere kant gaat het bij de placecheck niet alleen om de emotionele verbondenheid van de leerling met de omgeving die al aanwezig was, het gaat ook om ‘nieuwe’ emoties die de walkabout en dan vooral het gesprek met de voorbijganger kan opleveren. Ook in dit opzicht lijkt het emotionele aspect karig; in de meeste gevallen worden de klachten en opmerkingen van degene geformuleerd, zonder verdere verwerking van de leerlingen. Hoewel de opdracht was om dit gesprek in de opdracht te *verwerken*, doet maar één groepje dit. Dit doen ze met een korte opmerking (“Terecht!”) bij de klachten van de inwoner. In weinig gevallen blijkt dat de voorbijganger de visie van de leerlingen op de wijk veranderd heeft, laat staan hun emotionele verbondenheid met de omgeving.

#### 6.3.2 Sense of agency

Zoals eerder vermeld valt bij het aspect van actiebereidheid een tweetal dingen op: de focus van de leerlingen ligt op simpele, vooral esthetische aspecten, en in hun manier van formuleren schemert door dat ze de verantwoordelijkheid hiervoor doorschuiven naar de overheid en andere instanties.

Dit kan twee dingen betekenen voor de rol van de placecheck binnen place-based education in dit opzicht. Ten eerste kan het zijn dat deze werkvorm in de geteste vorm te weinig actiebereidheid aanwakkert om te spreken van een grotere *sense of agency* bij de leerlingen. Wellicht is de werkvorm hiervoor te summier, of wellicht moet de opdracht anders worden geformuleerd waardoor de focus meer ligt op mogelijke verbeteringen dan nu het geval was. Ten tweede kan het echter ook juist pleiten voor een toename in place-based education in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs: kennelijk is de actiebereidheid zo laag dat werkvormen zoals deze helpen om de leerlingen te activeren richting het worden van betrokken, participerende burgers.

## 7. Conclusie

De resultaten van de onderzoeksmethoden kunnen samengevoegd worden in antwoorden op de onderzoeksvragen zoals geïntroduceerd in de inleiding. In volgorde zullen eerst de deelvragen beantwoord worden, wat zal uitmonden in de beantwoording van de hoofdvraag.

### 7.1 Verschil lesmethoden en leerlingen

*In hoeverre is er een verschil tussen het vaststellen van 'leefbaarheid' zoals in het formele circuit en zoals beoordeeld door leerlingen?*

Bij de placecheck en in zekere zin bij alle vormen van place-based education ligt er een nadruk op het onderzoeken van de leefbaarheid van de omgeving. Met de walkabout gaan de leerlingen zelf de wijk verkennen, op zoek naar positieve of juist negatieve bijdragen aan de leefbaarheid, maar idealiter leren ze zich onder andere door middel van het gesprekje met de voorbijganger ook in te leven in hoe anderen de wijk zullen ervaren. In principe verschilt dit qua opzet niet veel met lesmethoden die behandelen hoe leefbaarheid wordt vastgesteld.

Hoewel de opzet hetzelfde is, verschillen leerlingen qua werkwijze en visie toch van de lesmethoden, zij het in beperkte mate. In de lesmethoden overheerst een positivistische blik op bovendien positivistische onderwerpen. Dit houdt in dat er vooral meetbare kwantificeerbare kenmerken worden behandeld, die vervolgens als objectief beschouwd worden. Elke factor heeft zo een stempel van 'wenselijk' of niet, waarna ingrepen voorgesteld worden om dit te corrigeren. De leerlingen die de placecheck uitvoerden vertonen hier ook kenmerken van, maar in mindere mate. Ze hadden meer dan de lesboeken oog voor sociale processen en ook voor individuele voorkeuren. Meer dan in de lesmethoden scheen bij de leerlingen door dat verschillende mensen verschillende ideeën hebben, en dat leefbaarheid niet zo zwart-wit gesteld kan worden.

Een vraag waarover gediscussieerd kan worden, is of dit bescheiden verschil een probleem is of niet. Aan de ene kant kan gesteld worden dat de lesmethoden niet aansluiten op ideeën die al intrinsiek aanwezig zijn in de leerlingen, wat voor een vervreemding kan zorgen tussen de leerlingen en de lesstof. Bovendien wordt in lesmethoden alleen de positivistische 'lamp' aangezet, terwijl ook de sociale en humanistische lampen moeten worden ingeschakeld om een volledig beeld te krijgen van place, volgens de theorie van Freeman & Morgan (2014).

Aan de andere kant valt er veel te zeggen voor een positivistische inslag in de lesmethoden. Het idee dat boeken kernachtig moeten zijn en de feiten versimpeld moeten weergeven waarna het de taak van docenten is om te nuanceren en anders te belichten, komt ook terug in interviews met de docenten. Zo stelt docent 3 het volgende: "*Het boek is een handleiding met de basistheorie. [...] Docenten hebben ruimte op te spelen.*".

Hierbij moet de kanttekening worden geplaatst dat elke docent deze 'ruimte om te spelen' op een andere manier zal vormgeven, aangezien er geen vaste richtlijnen zijn over hoe en met welke visie aardrijkskundeonderwijs moet plaatsvinden. Als een docent ervoor kiest om binnen de vrije ruimte de positivistische lijn van het boek door te zetten -of überhaupt die 'ruimte om te spelen' niet gebruikt- loopt het aardrijkskundeonderwijs dus de twee eerdergenoemde risico's: enerzijds wellicht een vervreemding van de leerling tot de lesstof, en anderzijds een niet alomvattende beschouwing van *place*.

## 7.2 PBE in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs

*In hoeverre heeft de manier waarop aardrijkskundedocenten omgevingsonderwijs uitoefenen aspecten van PBE?*

Los nog van de vraag hoe place-based education in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs plaats zou moeten krijgen, staat de vraag in hoeverre het nu al aanwezig is. Hierbij worden de resultaten voornamelijk gebaseerd op de interviews met de aardrijkskundedocenten, in combinatie met de onderzochte lesmethoden.

Hierbij kan worden geconcludeerd dat het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs op twee vlakken verschilt met place-based education. Ten eerste is een belangrijk doel van PBE positieve ontwikkeling voor de leefomgeving; het onderwijs moet deels in dienst staan van het grotere maatschappelijke belang, door de leerlingen te activeren en motiveren om te participeren. In het huidige aardrijkskundeonderwijs lijkt echter vooral sprake te zijn van een focus op ontwikkeling van de leerling zelf. Het onderwijs staat in dienst van cognitieve vooruitgang, lijkt door te schemeren uit de interviews. Dit wordt verder onderbouwd door de analyse van de lesmethoden, waarin de didactiek hoger aangeschreven lijkt te staan dan een focus op individuele voorkeuren en onrechtvaardigheid.

Ten tweede lijkt er ook een emotionele component te missen, bestaande uit twee aspecten. Ten eerste haken docenten amper in op het gevoel wat leerlingen al bij een place hadden. Zo missen ze een fundament van PBE waarbij het onderzoeken van de leefomgeving voortbouwt op al eerder gedane ervaringen en opgedane emoties. Ten tweede lijken de docenten ook weinig gebrand op het veranderen van dat gevoel, en zijn ze minder gefocust op de emoties van de leerlingen dan op het cognitieve aspect van het onderwerp. Dit zou wel cruciaal zijn in het activeren van de leerlingen tot participerende burgers. Dat gaat namelijk enerzijds om een kennis over de omgeving, maar anderzijds ook om een emotionele betrokkenheid bij het leven van anderen.

Hoewel het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs op deze twee punten dus tekortschiet om als PBE bestempeld te kunnen worden, is het gedachtegoed van die stroming wel in enkele aspecten aanwezig. Zo gebruiken de docenten allen de leefomgeving van de leerlingen in hun lessen, zij het in sommige gevallen uitsluitend binnen de vier klasmuren. En evenals wat de aanhangers van PBE bepleiten staat dit onderwijs (naast het maatschappelijk belang) ook in dienst van een hoger didactisch leerrendement.

Binnen dat laatste aspect valt subliminaal een conclusie te trekken die het aardrijkskundeonderwijs toch weer de richting van PBE op suggereert. Alle docenten zeggen namelijk dat ze de leerlingen kritisch willen laten kijken naar hun eigen handelen en de wereld om hen heen, maar dan vooral door middel van het bijbrengen van theorie. Met andere woorden: de docenten streven ernaar hun leerlingen op te leiden tot kritisch opgeleide burgers, hopen dat de leerling daardoor ook een kritische blik richting de wereld zal hanteren. Dit komt niet overeen met het streven van PBE naar een actieve, betrokken burger, maar het valt te beargumenteren dat grote mate van kritiek richting de wereld een voorwaarde is voor ingrijpen daarin. Zo zijn de aardrijkskundedocenten er niet expliciet op uit om een *sense of agency* bij te brengen bij de leerlingen, maar bieden ze wel de kritische blik die tot deze actiebereidheid kan leiden.



### 7.3 Potentie placecheck

*In hoeverre heeft de placecheck potentie in didactisch leerrendement en in het stimuleren van (kritische) betrokkenheid op het gebied van leefbaarheid in de lokale omgeving van de leerlingen?*

Na het bevragen van de aardrijkskundedocenten over de placecheck, het bestuderen van de opgeleverde resultaten en de nabesprekingen met de leerlingen kan de placecheck als werkvorm geanalyseerd worden: biedt het potentie op de twee algemenere doelen van place-based education? Om deze vraag sluitend te beantwoorden is uitgebreider (of zelfs longitudinaal) onderzoek nodig met nulmetingen en een grotere steekproef, maar in de rol van verkennend onderzoek kan ook dit onderzoek een inzicht bieden in de eventuele potentie.

Ten eerste: heeft de placecheck potentie in didactisch leerrendement? Uitgaande van de verwachtingen van de aardrijkskundedocenten, dus niet zozeer gebaseerd op ervaringen, is dit wel het geval. Gevraagd naar de voordelen van een placecheck kwam didactiek als eerst naar voren. Zoals ook al bleek in subhoofdstuk 7.2 lijken de docenten primair gericht op didactisch leerrendement, dus het feit dat ze dit aandragen is niet verrassend. Het idee hierachter is dat leerlingen de theorie beter beheersen en opgedane kennis beter zal bekijken als de docent het kan koppelen aan de placecheck: *“Ik denk dat je er wel iets mee kunt. Ik denk dat het heel handig is.”* (docent 1).

Wel past hierbij de kanttekening dat de docenten dit vooral zien als een werkvorm voor ‘erbij’, een extra werkvorm naast de ‘normale’ lessen over leefomgeving. De cognitieve potentie zien zij vooral bij de placecheck als ondersteuning, in plaats van als primaire focus. Zo koppelt een docent het meteen al aan een examenonderwerp (*“Dit moeten ze sowieso oefenen, het komt terug in de examens.”* (docent 3)), en ziet een ander het vooral als een leuke start van het onderwerp waar je later op terug kan vallen (*“Daar kan je weer aan terugkoppelen: Wat voor beeld hadden jullie, hoe komt dat?”* (docent 1)).

Ten tweede: heeft de placecheck potentie in het stimuleren van (kritische) betrokkenheid in de lokale omgeving? Hier zijn grofweg twee conclusies te trekken, en vanuit het perspectief van een aanhanger van PBE zijn dat respectievelijk de pessimistische en de optimistische.

Een pessimist zou zeggen dat er opvallend weinig actiebereidheid te bespeuren lijkt bij de leerlingen. Hun opmerkingen gaan vooral over ‘simpele’ dingen zoals achterstallig onderhoud in een speeltuin, maar raken niet diepere onderwerpen aan zoals de echte tevredenheid van de buurtbewoners of sociale problemen. Belangrijker nog dan het feit dat de leerlingen vooral focussen op positivistische onderwerpen is de constatering dat ze veel verantwoordelijkheid van zich af lijken te schuiven: de overheid moet zorgen voor een mooie omgeving, en woningbouwcorporaties moeten renoveren. Leerlingen lijken bij de placecheck niet de verantwoordelijkheid bij zichzelf te zoeken in acties die zij zelf kunnen ondernemen, en hierin lijkt de placecheck dus tekort te schieten.

Een optimistische aanhanger van PBE zou echter stellen dat dit juist een teken is van grote potentie. Het feit dat de leerlingen zich op basis van de resultaten inderdaad weinig actief betrokken voelen biedt juist een mogelijkheid voor PBE om met bijvoorbeeld de placecheck dit aan te wakkeren. Als het streven inderdaad is om de leerlingen tot actieve en betrokken burgers te maken slaagt het huidige onderwijssysteem daar kennelijk niet voldoende in en is er een grote winst te behalen voor de placecheck, mits op de juiste manier toegepast.

Overigens zijn er zoals vermeld drie mogelijke verklaringen voor de lage betrokkenheid: of de leerlingen voelen zich niet betrokken, of ze missen het creatieve inzicht om hun betrokkenheid te uiten, of ze namen de opdracht niet serieus genoeg. De potentie van de placecheck op het vlak van de *sense of agency* is afhankelijk van het antwoord op de vraag welke van deze drie mogelijkheden het geval is.

## 7.4 Hoofdconclusie

### *In hoeverre en in welke vorm kan de placecheck een waardevolle toevoeging zijn aan het huidige Nederlandse aardrijkskundeonderwijs?*

Bij het beantwoorden van deze hoofdvraag gaat het om een combinatie van de antwoorden op de drie deelvragen die gezamenlijk antwoord kunnen bieden aan de vraag in hoeverre en in welke vorm de placecheck een wenselijke werkvorm is. In dit subhoofdstuk wordt eerst behandeld welke praktische aanpassingen nodig zijn aan de placecheck. Vervolgens wordt de theoretische rol van de placecheck als PBE behandeld, om te beschrijven hoe deze opdracht het beste tot zijn recht komt. Aansluitend wordt de placecheck ingekaderd binnen het algemene Nederlandse onderwijs.

#### 7.4.1 Vorm placecheck

Vanuit observaties tijdens het uitvoeren van de placecheck en vanuit de uiteindelijke resultaten stromen implicaties voort voor optimalisering van de placecheck in praktisch opzicht. Om ze even kort te behandelen, zoals ook al gedaan in hoofdstuk 4: de opdracht wordt idealiter in groepjes van twee gedaan. Het is de taak van de docent om te benadrukken dat de groepjes niet met elkaar samen mogen lopen, en toezicht te houden om dit te voorkomen. Het kan raadzaam zijn om een cijfer te verbinden aan de opdracht, om zo tot uitgebreidere en creatievere resultaten te komen vanwege een verhoogde inzet. De docent moet indien nodig voor voldoende hulp zorgen om de resultaten digitaal te verwerken, aangezien niet elke leerling hier zelf toe in staat is.

#### 7.4.2 Placecheck als PBE in het onderwijs

Een conclusie die getrokken kan worden uit onder andere de interviews met de aardrijkskundedocenten is dat de placecheckopdracht in de oorspronkelijke vorm (dat wil zeggen open, ongestructureerd en weinig instructief) misschien nog te ver afstaat van de ideeën en visie van de docenten. Hoewel ze enthousiast waren over het idee van de opdracht lijken ze huiverig en voorzichtig over de uitvoering ervan, bijzinnen plaatsend als *“Iets minder open, iets gericht”* (docent 1). Los van de idealen achter PBE hebben de docenten dus praktische bezwaren tegen het open karakter wat wel typerend is voor de placecheck en in zekere mate ook place-based education.

Er is dus een schijnbare kloof tussen de aardrijkskundedocenten en de placecheck in de huidige vorm. Als de placecheck een ‘waardevolle toevoeging’ moet zijn, is het belangrijk om deze kloof te dichten. Zolang deze kloof niet gedicht wordt en beide partijen (docenten en PBE-opdrachten) onveranderlijk blijven zal de implementatie van zulke opdrachten in het huidige onderwijs problematisch of minstens ongemakkelijk blijven. Er zijn twee manieren om deze kloof te dichten als voorwaarde voor een succesvolle implementatie van PBE. Om dit spreekwoordelijk te illustreren kan Mohammed naar de berg toegaan, of komt de berg naar Mohammed.

Enerzijds kan de placecheck vrij eenvoudig worden aangepast. Door simpelweg de drie open vragen te vervangen door gerichtere vragen zoals “Wat vind je van de voorzieningen?” en “Hoe kan je de gemeenschap hechter maken?” wordt de opdracht al duidelijker voor zowel de leerlingen als docenten, en minder een ‘gok’ in wat de resultaten zullen opleveren.

Anderzijds kan de schijnbare kloof tussen docenten en PBE ook gedicht worden door de docenten richting PBE te laten ‘bewegen’. Door vaker opdrachten zoals deze uit te voeren kan place-based education rustig aan iets meer worden ingebed in het onderwijssysteem. Dat lijkt (nogmaals uitgaande van een hypothetische wenselijkheid van PBE) een grondigere aanpak, waarmee men meer aardrijkskundedocenten meekrijgt dan met een plotselinge en verder op zichzelf staande invoering van zo’n toch afwijkende opdracht.

### 7.4.3 Onderwijs2032

Hoewel er dus meerdere manieren zijn om place-based education (zoals in de vorm van de placecheck) te implementeren in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs, blijft het de vraag of dit daadwerkelijk een ‘waardevolle toevoeging’ is. Deze term is extreem subjectief: de meningen van docenten en ander onderwijspersoneel zullen zeer variëren, er zijn immers vele opvattingen over waardevol onderwijs. In dat kader is het interessant om een gemiddelde van al die opvattingen te nemen, en de placecheck daaraan te spiegelen.

Zo’n ‘gemiddelde’ visie op onderwijs kan wellicht worden gevonden in het eindadvies van Platform Onderwijs2032 (2016). Zestienduizend docenten, schoolleiders, leerlingen, wetenschappers en ander onderwijspersoneel hebben meegedaan aan dit project, en hun visie op onderwijs is door het Platform in het eindadvies verwoord. Onderdeel daarvan zijn vijf kenmerken die toekomstgericht onderwijs moet hebben. Eén daarvan gaat om een focus op digitale ontwikkelingen, wat niet van toepassing is op de placecheck. De overige vier zijn dat echter wel:

#### *1. De leerling leert kennis en vaardigheden door creativiteit en nieuwsgierigheid in te zetten*

Creativiteit en nieuwsgierigheid zijn drijfveren voor de placecheck, en de opdracht leidt uiteindelijk tot een grotere kennis over het onderwerp ‘leefomgeving’ en bovendien verbeterde vaardigheden als het gaat om actief burgerschap.

#### *2. De leerling vormt zijn persoonlijkheid*

Aangezien de placecheck direct inhaakt op de emoties en het gevoel van de leerling en deze zelfs aanpast zodat de leerling meer sociaal betrokken wordt, is er bij de placecheck zeker ook sprake van persoonsvorming.

#### *3. De leerling leert omgaan met verantwoordelijkheid*

Centraal in de placecheck staat de verantwoordelijkheid die alle inwoners van een wijk hebben richting het welzijn van de andere bewoners, en hoe die verantwoordelijkheid vertaald kan worden naar acties.

#### *4. De leerling krijgt betekenisvol onderwijs op maat*

De placecheck is niet een opdracht waarbij wordt opgelegd hoe de leerling moet denken of handelen, omdat er niet goede of foute antwoorden zijn. Het gaat om de ontwikkeling van de leerling als persoon, en is daarmee absoluut een voorbeeld van gedifferentieerd leren; onderwijs op maat.

### 7.4.4 Placecheck: waardevol?

Hoewel place-based education dus geïmplementeerd kan worden in het Nederlandse onderwijs op bepaalde manieren die zijn onderzocht in dit onderzoek, en hoewel de opvatting van place-based education en specifiek de placecheck lijkt te stroken met de opvatting van het algemene Nederlandse onderwijs, blijft het een vraag of dit alles ‘waardevol’ is. Dit is een kwestie van voorkeuren, waarbij elke docent een andere visie zal hebben en niet iedereen zich comfortabel zal voelen met dit type onderwijs. Stel dat de overheid de idealen van place-based education, zoals een grotere nadruk op emotionele verbondenheid en onderwijs dat diepgeworteld is in de lokale omgeving en vice versa wil vertalen naar beleid, dan blijft nog de vraag hoe dat aan te pakken.

In de lesmethoden blijkt veel te winnen op dit vlak, aangezien slechts één van de drie ‘belichtingen’ wordt toegepast, en de sociale en humanistische visie achterblijft. Docenten lijken wel de waarde van PBE in te zien, maar worstelen met de praktische problemen en lijken het open karakter een te grote sprong te vinden vanaf het conventionele onderwijssysteem. In die zin zijn tijdelijk ‘oplossingen’ voor implementatie voorhanden: een docent kan, zoals gesuggereerd in een interview, de placecheck gebruiken als voorbereiding op de examens, of docenten kunnen de placecheck aanpassen naar een mildere, conventioneelere vorm.

Duidelijk is in ieder geval dat de sleutel naar een opmars van PBE in het Nederlandse onderwijs in de handen ligt van docenten. Als de uitspraak van een geïnterviewde docent (docent 3) waar is dat het boek een “handleiding” vormt en de docent daaromheen “ruimte heeft om te spelen”, zal place-based education in welke mate dan ook zijn weg vinden naar het gangbare onderwijs zolang de visie van de docenten aansluit op die van de aanhangers van place-based education. Want, zo legt een van de docenten uit:

*“Het boek legt uit wat het is en hoe het werkt, maar het boek legt niet uit wat het vervolgens met je doet.” (Docent 2)*

## 8. Discussie en aanbevelingen

### 8.1 Discussie

Hoewel de resultaten en conclusies van dit onderzoek bruikbaar zijn voor bijvoorbeeld docenten, methodeontwikkelaars en aan onderwijs gerelateerde instanties, vallen de resultaten en conclusies toch op meerdere manieren te beschouwen en in ander licht te plaatsen.

#### 8.1.1 Generaliseerbaarheid

De placecheck die is uitgevoerd heeft een steekproef van 17 leerlingen. Dit is absoluut te weinig om te spreken van een generaliseerbare hoeveelheid, waardoor alle resultaten zeker niet automatisch gelden voor de hele populatie, te weten aardrijkskundescholieren. Dit geldt bijvoorbeeld voor een conclusie zoals dat de leerlingen op te delen zouden kunnen zijn in sociale observanten en feitelijke observanten: de steekproef is met 17 leerlingen veel te klein om deze te verifiëren of falsifiëren.

Ditzelfde geldt voor de aardrijkskundedocenten die zijn geïnterviewd. Hoewel de interviews met deze vier docenten wel bruikbare inzichten geven en rijk zijn in informatie, kunnen zij niet voor heel Nederland spreken. In die zin helpt een vergelijking met Onderwijs2032 zoals getrokken in de conclusie, omdat men daarbij echt kan stellen dat het om het hele Nederlandse onderwijs gaat.

Een derde punt wat betreft de generaliseerbaarheid is het feit dat de placecheck is uitgevoerd op een school voor volwassenonderwijs. De steekproef volgt 4 havo qua onderwijs, maar is grotendeels achttien tot twintig jaar. Het kan zijn dat deze mensen qua visie en werkwijze afwijken van leerlingen die enkele jaren jonger zijn.

Deze gebrekkige generaliseerbaarheid is niet per se een probleem. Dit onderzoek is bovenal verkennend van aard, en kan dus genoeg bruikbare resultaten bieden zonder te pretenderen uitspraken te doen voor het totale Nederlandse onderwijs.

#### 8.1.2 Placecheck

Hoewel de placecheck als onderdeel van place-based education beschouwd wordt en in die hoedanigheid dus ook aanleiding kan geven over de rol en potentie van PBE in het onderwijs, zijn er meerdere werkvormen denkbaar. De placecheck is slechts één van deze werkvormen, en een ander zal wellicht onvergelykbare resultaten opleveren.

Een nadeel aan de placecheck zoals het is uitgevoerd in dit onderzoek is dat het een vrij korte werkvorm is, slechts twintig tot dertig minuten voor de meeste leerlingen, en dat er bovendien geen cijfer aan verbonden zat. Dit zijn twee verklaringen waarom de placecheckopdrachten er enigszins afgeraffeld uitzagen, en niet erg uitgebreid. Een andere aanpak zoals een placecheck van twee lessen of een cijfer als beoordeling had allicht grondigere resultaten op kunnen leveren.

### 8.2 Aanbevelingen

#### 8.2.1 Wetenschappelijke aanbevelingen

Dit onderzoek is slechts verkennend, en biedt geen generaliseerbare resultaten. Dit feit opent deuren voor nieuw onderzoek naar dit onderwerp. Een herhaling van dit onderzoek, waarin de potentie van de placecheck wordt onderzocht maar dan met een grote steekproef ( $n > 100$  leerlingen) kan solide resultaten bieden. Ook onderzoek naar andere werkvormen binnen PBE is interessant, zodat docenten kunnen kiezen op welke manier ze PBE willen implementeren in het onderwijs.

Andere, kleinere onderzoeken zouden zich bijvoorbeeld kunnen focussen op waar de leerlingen specifiek op letten bij een placecheck, of op welke manier de actiebereidheid (*sense of agency*) het best gestimuleerd kan worden. Place-based education biedt met haar idealistische doelstellingen en grote veelzijdigheid voldoende ideeën voor onderzoek waar vooral docenten erg bij gebaat zullen zijn.

### 8.2.2 Maatschappelijke aanbevelingen

Uit dit verkennende onderzoek stromen ook diverse aanbevelingen voort voor aardrijkskundedocenten en uitgevers. Ten eerste is het aan te raden voor methodeontwikkelaars om het framework van de *drie lampen* in de gaten te houden. Met andere woorden: wordt place in de methodes van voldoende kanten belicht? Indien men ervoor kiest om place uitsluitend vanuit de positivistische kant te belichten, zoals nu het geval is, is het aan te raden om aardrijkskundedocenten voldoende handvaten te bieden om ook de sociale en de humanistische blik te hanteren in de aardrijkskundelessen. Dit kan bijvoorbeeld met lesideeën, meer paragrafen die aanzetten tot praktische werkvormen, of meer impliciet zelfs al met een verwoording van de lesstof die aanzet tot nadenken over hoe diverse mensen de wijk anders beleven, in plaats van een ‘harde’, positivistische blik op de leefomgeving.

Ten tweede komen er uit dit onderzoek ook enkele aanbevelingen voor docenten die de placecheck willen uitvoeren, zoals ook al beschreven in subhoofdstuk 7.4.1. Het is raadzaam om cijfers te verbinden aan de opdracht, om leerlingen in duo's de opdracht te laten maken, om voldoende digitale ondersteuning te bieden bij de opdracht, en om toezicht te houden tijdens het uitvoeren van de placecheck.

Een aanvulling hierop is dat de docent voldoende nadruk legt op de klassikale nabespreking van de opdracht, die minder is belicht in dit onderzoek. Tijdens deze nabespreking komen namelijk belangrijke vragen aan bod over hoe de leerlingen zelf actief kunnen zijn in de wijk en waarom, en over hoe ieder mens de wijk op een eigen manier bekijkt. Als dat laatste niet benadrukt wordt is er in essentie geen sprake van place-based education, deze subjectiviteit is namelijk een belangrijke pijler van PBE. Of, zoals Creswell (1994, p.1) het verwoordt: “*My place is not your place – you and I have different places.*”

## Literatuurlijst

- Bartholomaeus, P. (2006), Some rural examples of place-based education. *International Education Journal*, 74(4), 480–489.
- Bowers, C. (2006), *Revitalizing the commons*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Bryden, J. & Boylan, C. (2004), Infusing pedagogy into place-based education. Uit: 'Working together - staying vital', 2004 SPERA conference, Fremantle.
- Burbules, N. & R. Berk (1999), Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences and limits. Uit: T. Popkewitz & L. Fendler (eds.) (1999), *Critical theories in education*. New York: Routledge.
- Cowan, R., C. Sharpe & R. Huxford (2017), [www.placecheck.info](http://www.placecheck.info). Geraadpleegd op: juli & augustus 2017.
- Cresswell, T. (1994), *Place: a short introduction*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Freeman, D. & A. Morgan (2014), Teaching about places. *Teaching Geography*, autumn 2014, pp. 94-98.
- Freire, P. (1970/1995), *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum. (origineel uitgegeven in 1970)
- Gruenewald, D. (2003), The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.
- Hayes-Conroy, J. (2008), Book review: Place-based education in the global age: Local diversity. *Journal of Research in Rural Education*, 23(2), 1–4.
- Hoeven Kraft, K.J. van der, L. Srogi, J. Husman, S. Semken & M. Fuhrman (2011), Engaging Students to Learn Through the Affective Domain: A new Framework for Teaching in the Geosciences. *Journal of Geoscience Education* 59, pp.71-84.
- Lefebvre, M. (2014), Als straten gaan praten... De renaissance van omgevingsonderwijs. *Sint-Canisiusblad*, september 2014.
- Marvell, A. D. & D. Simm (2016), Unravelling the geographical palimpsest through fieldwork: discovering a sense of place. *Geography*, 101(3), pp.125-136.
- Massey, D. (1994), *Space, place and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- McInerney P., J. Smyth & B. Down (2011), 'Coming to a place near you?' The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39:1, pp. 3-16.
- Orr, D. W. (1992), *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Platform Onderwijs2032 (2016), *Ons onderwijs2032, Eindadvies*. Bureau Platform Onderwijs 2032, Den Haag.
- Rawling, E. (2011), Reading and Writing Place: A Role for Geographical Education in the Twenty-First Century? Uit: Butt, G. (Ed.) (2011), *Geography, Education and the Future*, pp. 65-81. London: Continuum.
- Reid, J. (2007), Literacy and environmental communications: Towards a 'pedagogy of responsibility'. *Australian Journal of Language and Literacy*, 30:2, pp. 118-133.
- Rodriguez, A. (Ed.) (2008), *The multiple faces of agency: Innovative strategies for effecting change in urban school contexts*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Selmes, I. & A. Wallace (2014), The fieldwork of place. *Teaching Geography*, autumn 2014, pp.118-120.
- Semken S. & D. Williams (2008), Situating Earth and space sciences in Superior: Towards place-based K-12 education in a culturally and geologically diverse Southwestern region. *Geological Society of America Abstracts with Programs* vol. 40, p.90.

Stichting Leerplanontwikkeling [SLO] (2007), Handreiking schoolexamen aardrijkskunde havo/vwo, Tweede fase. SLO: Enschede.

Somerville, M. (2007), Place Literacies. *Australian Journal of Language and Literacy*, 30(2), pp. 149-164.

Sun, Y., R. C. K. Chan & H. Chen (2016), Learning with Geographical Sensitivity: Place-Based Education and Its Praxis. *The Professional Geographer* 68(4), pp.574-583.

Tuan (1980), *Topophilia: A Study of Environmental Perceptions, Attitudes, and Values*. Columbia University Press.

Urban Design Alliance [UDA] (2001), *Arm yourself with a Placecheck: A users' guide*. London: Urban Design Alliance.

Vankan (1995), *Praktische didactiek voor omgevingsonderwijs*, pp. 13-32. Bussum: Coutinho.

Wee, B., A. DePierre, P. Anthamatten & J. Barbour (2013), Visual methodology as a pedagogical research tool in geography education. *Journal of Geography in Higher Education*, 37:2, pp.164-173.



# Bijlagen

## Inhoud

- a. Opdracht en routebeschrijving placecheck
- b. Ingeleverde placechecks



## a. Opdracht en routebeschrijving placecheck

### **Opdracht: placecheck**

Maak groepjes van 2 of 3. Loop de route die staat uitgewerkt op de kaart die je hebt gekregen, en hieronder in het kader staat.

Kijk, terwijl je de route loopt, erg zorgvuldig om je heen. Wat valt je allemaal op in de wijk?

Hou je vooral bezig met drie vragen:

- Wat vind je mooi of aangenaam? Waarom?
- Wat vind je slecht of onaangenaam? Waarom?
- Hoe kan de wijk verbeterd worden?

Als je voorbij iets loopt wat je opvalt, gebruik dat dan in je opdracht. Dit mag gewoon een stukje tekst zijn over wat je ziet, maar het mag ook iets anders zijn: een foto, een tekening, een gedicht... Als je het later maar in de kaart kan toevoegen.

Je moet ook met **minstens één voorbijganger spreken**. Vraag hem/haar over de buurt, en wat er goed of slecht aan is. Verwerk dit kleine gesprekje ook in je opdracht. Let op: hou dit gesprekje **kort**, in verband met de tijd.

### **Wat lever je in?**

Na afloop van de route maak je in een SB-uur of in je vrije tijd de opdracht af. Je haalt de kaart van Blackboard, en voegt hier je bevindingen aan toe. Dit kan je doen door tekstvakken en/of afbeeldingen toe te voegen aan deze kaart. Zorg dat goed duidelijk is bij welk punt op de route je bevinding hoort.

Zodra je kaart klaar is, mail je het naar [e-mailadres]. Zorg natuurlijk dat jullie namen en klas erop staan.

Let op: bij onvoldoende inzet krijg je een vervangende opdracht.

Uiterlijke inleverdatum is voor D1 en D2 donderdag 5 oktober. Voor D3 is dat dinsdag 3 oktober.

#### **Route**

- Loop vanuit de uitgang rechtdoor en dan rechtsaf, en loop via het water naar winkelcentrum Lunetten.
- Ga vlak vóór de Hoogvliet naar rechts, het winkelcentrum door, en ga rechtdoor.
- Ga naar rechts, de straat Zevenwouden in.
- Ga naar links, het parkje door, en dan op de Kollumerland naar rechts.
- Ga naar rechts, naar Zevenwouden.
- Ga vóór het basketbalveld naar links, en loop vanaf daar weer naar school.



## b. Ingeleverde placechecks

### b1. Placecheck 1



## interview

Naam: Vera

- Leeftijd: 44 jaar
- Hoe lang woont u hier al?: al 18 jaar
- Waarom heeft u besloten om hier te komen wonen: ik zocht naar een rustige buurt waar mijn kinderen konden opgroeien, hiervoor woonde ik in amsterdam voor mijn studie. De stad is niks voor mij.
- Wat vind u een positief punt van lunetten?: het is een erg rustige buurt zonder al te veel gedoe. De mensen zijn aardig wat voor mij ook erg belangrijk is.
- Wat vind u een negatief punt?: Er is niet veel negatiefs maar waar k mijn kinderen vaak over heb horen klagen is dat er niet veel te beleven valt, als ze uitgaan gaan ze vaak ook naar de randstad **\*\*lacht\*\***
- Wat zou u willen veranderen?: nouja ik zou er geen uitgaansplek van maken. Vind het fijn zo. Vind het eigenlijk wel prima

b2. Placecheck 2



### b3. Placecheck 3

Beste meneer,

Wij hebben een rondje gelopen in wijk Lunetten, boodschappen in de supermarkt gedaan en een aantal foto's gemaakt en een praatje gemaakt met een bewoner uit de wijk.



Foto 1 en 2 zijn foto's van wat wij een positieve bijdrage aan de wijk noemen. Er is groen en veel tuinwerkjes. Ook is een boodschap 'goedemorgen Lunetten' op de muur geschreven, wat men vrolijk maakt. Foto 1 is genomen tegenover de Albert Heijn en foto 2 is het uitzicht vanaf het plein achter de Albert Heijn.



Foto 3 is een foto van een trap bij een flat. Er zitten barsten in de ramen en deze zijn groen aangeslagen. Deze trap kan wel een renovatie en grote schoonmaak gebruiken.



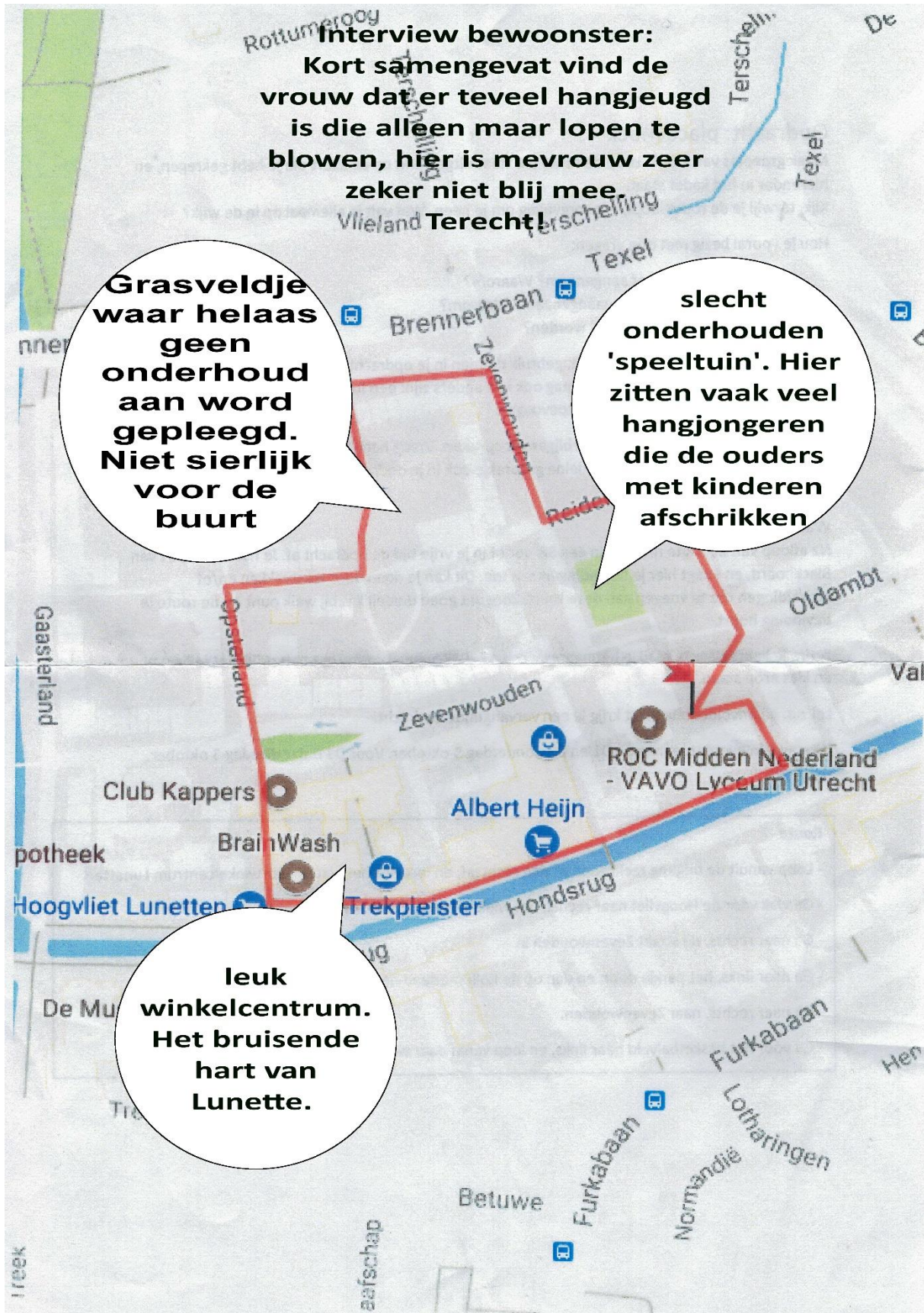
Foto 3 en 4 zijn foto's van speeltuinen. Het is een pluspunt dat deze zich in de wijk bevinden, maar de speeltoestellen zijn verouderd en hebben nodig een likje verf nodig. De ene speeltuin stond in de woonwijk bij de flats en de andere speeltuin op het eind van de route bij het Vavo lyceum.

Tot slot hebben we een voorbijganger aangesproken naast het speeltuintje. Deze woonde in de wijk en dit beviel hem prima. Het enige wat hem tegenviel was dat er vaak niet genoeg parkeergelegenheid is. Hij vond het weer een beetje grauw vandaag en had haast om weer te gaan.

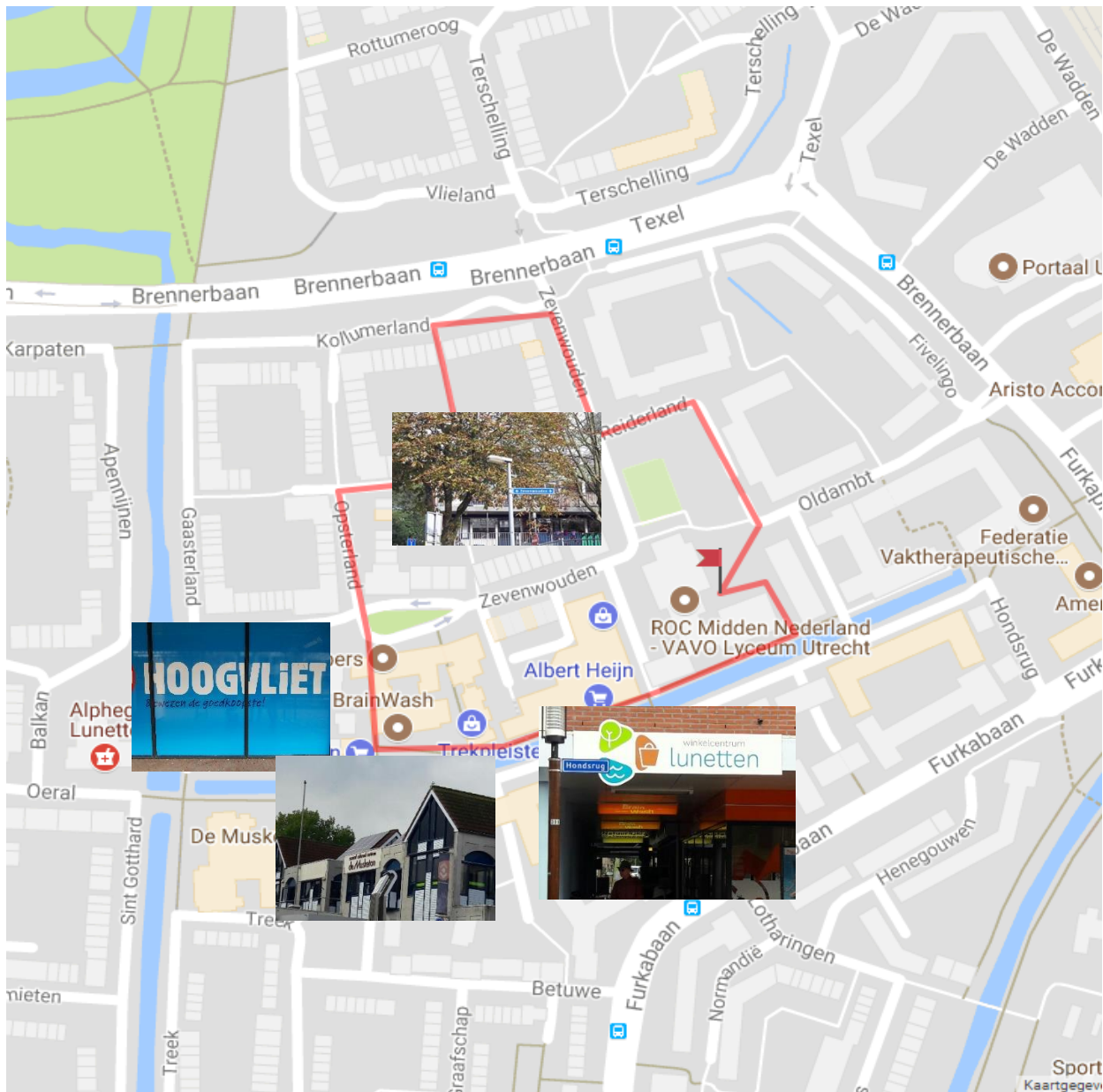
Veel succes met uw studie.

Groet





b5. Placecheck 5



Placecheck opdracht Aardrijkskunde Havo Schakel 2017-2018

Op dinsdag 3 oktober om 11.15uur heb ik de route gelopen zoals aangegeven staat op de kaart. De drie vragen die ik in mijn achterhoofd moest houden tijdens het verkennen van de buurt (wat vindt je mooi/aangenaam aan de buurt, wat vind je minder, wat zijn de verbeterpunten...), zal ik hieronder straks beantwoorden. Hier volgt eerst een kort interview met twee oudere mensen (mid-vijftig, naar schatting):

Al tijdens de eerste paar meters tijdens de route, schiet ik enkele voorbijgangers aan, en na enkele pogingen (vanwege taalbarrière waar mijn Spaans en Arabisch te kort schiet) heb ik eindelijk beet:

Ik: “Goeiedag, mag ik u misschien wat vragen? Wij...uhm..., ik inmiddels, doen een praktijkopdracht voor onze opleiding met betrekking tot de buurt, heeft u misschien tijd om enkele vragen te beantwoorden?”

Meneer (beetje wantrouwig/voorzichtig): “Ja, dat kan wel, maar wel heel kort dan hè! Waar moet het over gaan?”

\*Mevrouw ernaast kijkt licht geïrriteerd, instemmend\*

Ik: “Heel erg bedankt voor uw tijd! Nou, dit is een opdracht die wij doen voor Aardrijkskunde met een maatschappelijke insteek, en ik wil u ten eerste vragen: wat vindt u van uw buurt? Wat ervaart u aan en hoe ervaart u Lunetten?”

Meneer (licht verbaast, maar kennelijk op een prettige manier): “Oh, dat veranderd de zaak! Ik dacht eerst dat het weer ging om enquêtes ofzo!”, zegt hij lachend.

Meneer: “Kijk, wij wonen hier al zo’n dertig jaar, en we willen hier niet meer weg. (Vrouw knikt instemmend)

“En tsja, wat ik in ieder geval leuk vind, het is zo’n mengelmoes, weetje. Allemaal verschillende soorten mensen en cultuur. Ja, vindt ik gewoon heel mooi. We hebben ook veel contact met onze burens en dat vinden we erg fijn. Plus al die stukjes groen hier en daar dat brengt wat meer kleur hier zo.

Ik: “Okay, goed om te horen dat u dit zo’n warme buurt hier vindt en dat u zoveel contacten heeft, dat vind ik echt fijn om te horen. Wat vindt u minder aan deze buurt en wat zou u willen verbeteren?”

Meneer: “Ja, dat vinden wij dus ook, hè, en we zijn ook al ouder dus van je burens en sociale contacten...je moet wel iets van een vangnet hebben hè!”

Ik:” Uiteraard. Daarom goed om te horen dat u de buurt zo positief ervaart.”

Meneer: “ja ja. Ja, en wat we minder vinden...Er is hier zo weinig te doen voor de ouderen. Voor de jongeren ook. En we hebben dan wel contact met de gemeente, maar ja... Als ik en mijn vrouw het voor het zeggen hadden, dan zou ik zeggen: Jeu de Boules! Dan had hier lang en breed een Jeu de boules veldje gelegen en een vereniging erbij en alles. Alle buurtbewoners erbij, hapjes, drankje...Maar ja, dan moet de gemeente wel wat gaan doen hè, actie ondernemen”.

Ik: “Heel erg bedankt voor uw tijd, ik heb voldoende informatie. Ik wens u nog een fijne dag verder en tot ziens!”

Meneer en mevrouw: “Jahoor, is goed, succes verder, dag hoor!”

-Einde interview-

Nu volgt een kort verslag met mijn indruk van wat ik zoal heb gezien van het kleine stukje Lunetten.

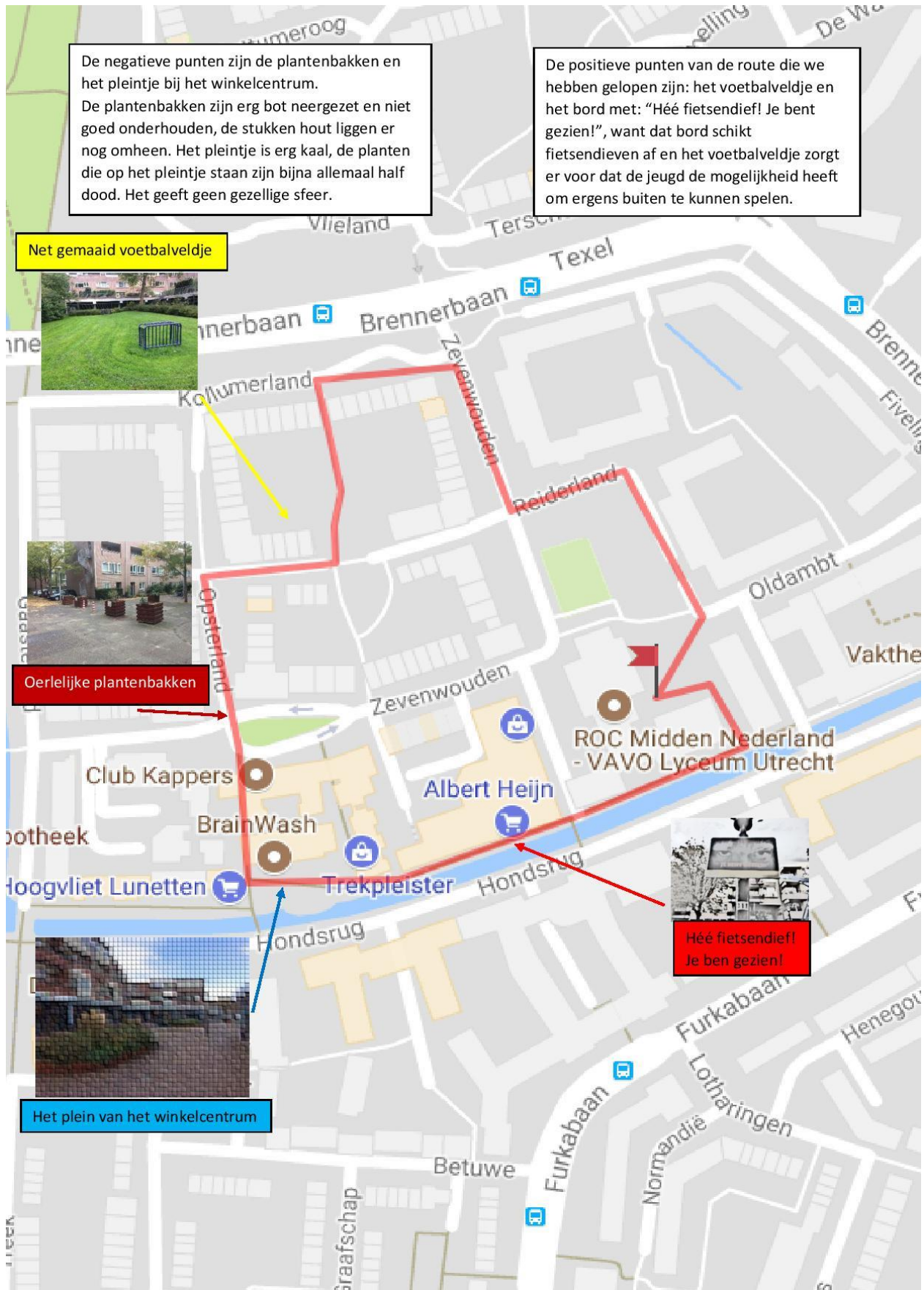
Als ik langs het winkelcentrum loop, doet me een beetje grauw en donker aan. Kijk ik de andere kant op, langs het water, dan voel ik me al een stuk beter. Enkele bomen, het wijkcentrum de Musketon...

Na het verkennen van de gehele route kan ik alleen maar zeggen, dat mijn algemene indruk is:

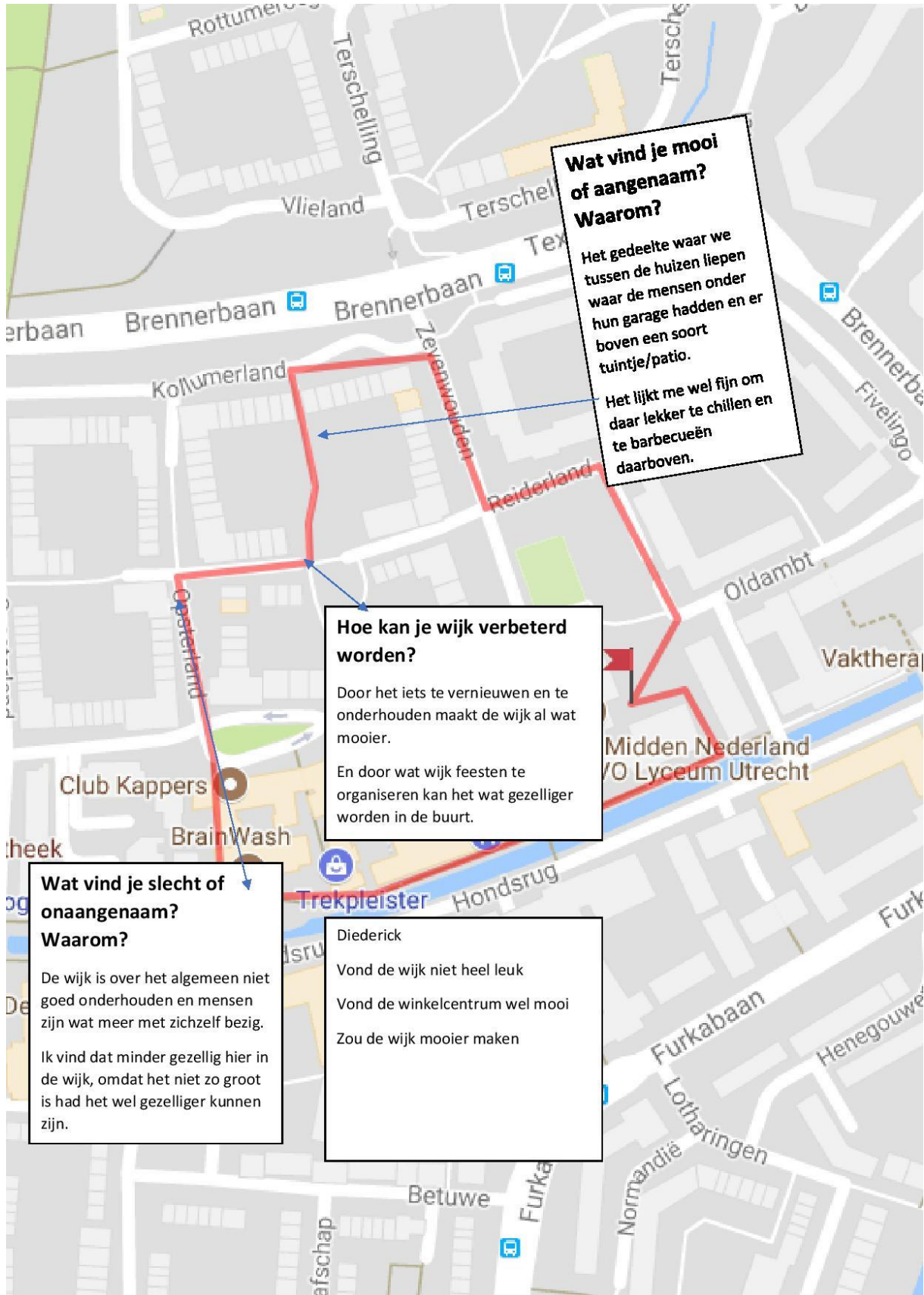
Grauw, maar met kleine spetters kleur en stukjes groen. Nu nog mooier nu het herfst is.

Echter, hoop ik ooit in de toekomst dat er meer geïnvesteerd wordt in wat meer kleur en stukken groen en dat er minder wordt bezuinigd (of liever juist wordt geïnvesteerd in) op buurt en-mensverbindende activiteiten en dat daar ook meer ruimte voor komt. Dat maakt het geheel misschien nog kleurrijker, een verrijking van Lunetten.

b6. Placecheck 6



b7. Placecheck 7



b8. Placecheck 8

Mooie speeltuin, afgelegen, veilig omdat het niet aan een weg zit (geen gevaar van autos)

Mooie huizen voor kleine gezinnen, veel groen voor de huizen. De speeltuin en het sportveld zagen er goed uit en worden beide veel gebruikt door de buurtbewoners en scholieren

Bij AH was het heel erg vies ondanks de vele prullenbakken overal bij het winkelcentrum.

De bewoners vinden de woonwijk fijn, maar er komen steeds meer hangjongens met harde muziek.