



Universiteit  
Utrecht

# Manieren waarmee opdrachten van de aardrijkskunde lesmethoden het dekolonisatieproces kunnen beïnvloeden

Naam: Iris Goudsmit  
Studentnummer: 6364640  
Datum: 27 mei 2023  
Onderdeel: Masterthesis  
Begeleider: Bouke Gorp

## Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Inleiding</b> .....	<b>5</b>
1.1 <i>Richting van dit onderzoek</i> .....	5
1.2 <i>Vraagstelling en doelstelling</i> .....	6
1.3 <i>Maatschappelijke relevantie</i> .....	6
1.4 <i>Wetenschappelijke relevantie</i> .....	7
<b>2. Theoretisch kader</b> .....	<b>9</b>
2.1 <i>Het ontstaan van koloniale kenmerken in de aardrijkskundelesmethode</i> .....	9
2.2 <i>Het postkolonialisme in het aardrijkskunde onderwijs</i> .....	11
2.3 <i>Manieren om tot postkoloniale geografische vaardigheden te komen</i> .....	12
2.4 <i>Samenvatting</i> .....	15
<b>3. De hoofdvraag en deelvragen</b> .....	<b>17</b>
<b>4. Methode</b> .....	<b>18</b>
4.1 <i>Verantwoording gekozen onderzoeksmethode</i> .....	18
4.1.1 <i>Kwalitatieve en kwantitatieve inhoudsanalyse</i> .....	18
4.2 <i>Gekozen onderzoeksinstrumenten</i> .....	19
4.2.1 <i>Gegevens lesmethode 'De Wereld Van'</i> .....	20
4.2.2 <i>Gegevens lesmethode 'De Geo'</i> .....	20
4.3 <i>Geselecteerde paragrafen voor analyse van het leerboek en opdrachtenboek</i> .....	21
4.4 <i>Operationalisatie en analyse</i> .....	21
4.4.1 <i>Leerboekanalyse</i> .....	21
4.4.2 <i>Opdrachtenboekanalyse</i> .....	22
4.4.3 <i>Semigestructureerde interviews met redactieleden</i> .....	23
<b>5. Resultaten</b> .....	<b>24</b>
5.1 <i>Algemene bevindingen</i> .....	24
5.2 <i>De invloed van de opdrachten op de beeldvorming uit het leerboek</i> .....	28
5.2.1 <i>Opdrachten versterken het koloniale beeld uit het leerboek</i> .....	30
5.2.2 <i>Opdrachten nuanceren en contextualiseren de inhoud uit het leerboek</i> .....	32
5.2.3 <i>Opdrachten trainen hogere denkvaardigheden vanuit een westers perspectief</i> .....	36
5.2.4 <i>Een brede postkoloniale context vanuit het leerboek in verband met hogere denkvaardigheidsoopdrachten</i> .....	39
5.2.5 <i>Brede context met reproductieve doelstelling</i> .....	43
5.3 <i>Interviews met redactieleden van 'De Geo' en 'De Wereld Van'</i> .....	45
5.4 <i>Synthese</i> .....	47
<b>6. Conclusie</b> .....	<b>48</b>
<i>Wat vertellen deze relaties?</i> .....	49

<i>Discussie</i> .....	50
<i>Aanbevelingen voor vervolgonderzoek</i> .....	51
<b>Nawoord</b> .....	<b>52</b>
<b>Bibliografie</b> .....	<b>52</b>
<i>Wetenschappelijke bronnen</i> .....	52
<i>Journalistieke bronnen</i> .....	56
<b>Bijlagen</b> .....	<b>57</b>
<i>Bijlage 1 Geselecteerde paragrafen van de Geo voor leerboek en opdrachten</i> .....	57
<i>Bijlage 2 Geselecteerde paragrafen van De Wereld Van voor leerboek en opdrachten</i> .....	58
<i>Bijlage 3: codeerschema koloniale en dekoloniale* wereldbeelden in het lesboek`</i> .....	59
<i>Bijlage 4: codeerschema postkoloniale wereldbeelden in het lesboek</i> .....	63
<i>Bijlage 5 Exacte hoeveelheid gecodeerde kenmerken die bijdraagt aan koloniale beeldvorming</i> .....	64
<i>Bijlage 6 Exacte hoeveelheid gecodeerde kenmerken die bijdraagt aan postkoloniale geografie</i> .....	64

## Voorwoord

De afgelopen twee jaar heeft dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs zijn intrede gemaakt in het Nederlands Wetenschappelijk onderzoek. Ook uitgeverijen en de media besteden er steeds meer aandacht aan. In 2020 onderzocht Renée Gullikers, voor haar masterthesis van de UU, de visie van docenten in het voortgezet onderwijs en hoger onderwijs t.a.v. dekolonisatie van de aardrijkskundemethode. Dit onderzoek inspireerde mij om ook een onderzoek uit te voeren over dekolonisatie. Twee jaar later bracht Kamiel Ogink (2022) zijn masterthesis voor de UU uit. Ogink had een kwantitatieve en kwalitatieve inhoudsanalyse uitgevoerd op de leerboeken van de onderbouw vwo, op zoek naar koloniale beeldvorming. In lijn met deze twee onderzoeken is dit onderzoek tot stand gekomen, waarin de leerboeken en opdrachten in relatie tot het dekolonisatieproces worden onderzocht. Net als dat ik ben geïnspireerd, hoop ik dat dit onderzoek anderen aanzet tot het doen van verder onderzoek over het dekoloniseren van het onderwijs.

## Abstract

Decolonizing geography education acquires a change in content and framing of textbooks and ways in which thinking tasks are used. This study examines how different thinking tasks, in terms of context and cognitive level, can contextualize the degree in which decolonial geography is achieved. To achieve this a qualitative and quantitative content analyses has been carried out for which geography textbooks and workbooks from the methods *De Geo* and *De Wereld Van*. The results show five different ways in which the context and cognitive level of thinking tasks influence decoloniality. The result show that the interaction between textbook and workbook is a factor, that cannot be ignored in forming a decolonial geographical teaching method. Most tasks play a role in contextualizing the textbook to a more decolonial perspective, albeit by giving more background information or changing the narrative. The results also show that the cognitive level of the tasks is important in training students to be critical and analytical. However, the use of higher thinking skills does not necessarily mean that powerful knowledge is acquired as well as decolonial geography. To do so both context and cognitive level need to go beyond the Western narrative and train students to be critical to the status quo and use the historical context to explain complex geographical questions. The results can be used to decolonize geography education further then it has been so far and to change the way tasks are used to do so.

## 1. Inleiding

Het vak aardrijkskunde is ontstaan tijdens de koloniale periode (Mignolo, 2008; Weiner, 2016). Door kennis te verspreiden over het moederland, de koloniën en door onderscheid te maken tussen het superieure versus het inferieure ras, konden de Europese landen het imperialisme, exploitatie en de slavernij rechtvaardigen (Huckle, 2020; Mignolo, 2008; Weiner, 2016; Spivak, 1988). Sinds de jaren 70's staat het dekoloniseren van het historisch- en geografisch onderwijs op de agenda (Mikander, 2014; Morgan en Lambert, 2004). Rond die tijd ontstond bij methodemakers het besef dat het onderscheid tussen rassen niet meer van deze tijd was en dat er een mondiale ongelijkheid tussen mensen was ontstaan door het koloniale verleden. Rond diezelfde periode ontstond de maatschappelijke postkoloniale stroming. Deze stroming beoogt de maatschappij en het onderwijs verder te dekoloniseren door rekening te houden met de invloeden van het koloniale verleden, Eurocentrisme en de Westerse moderniseringstheorie bij de verklaring van hedendaagse internationale patronen (Andreotti, et al., 2015; Huckle, 2020; Lissovoy, 2010). Op die manier wordt er geprobeerd om landen los te koppelen van koloniale invloeden (Andreotti, et al., 2015; Huckle, 2020; Lissovoy, 2010).

Uit eerdere onderzoeken is gebleken dat voormalige koloniën desalniettemin in de schoolboeken nog steeds worden geportretteerd als afhankelijk, onderontwikkeld en niet in staat om zichzelf te ontwikkelen (Weiner, 2016; Palings, 2011; Winter, 2018; Ogink, 2022; Gulikers, 2021). Andreotti (2014) & Jazeel (2012) stellen dat deze beeldvorming over de gebieden die buiten het *Westen* vallen, ervoor zorgt dat ongelijke verhoudingen en kansen in stand worden gehouden. Om deze reden is er meer onderzoek nodig om te kunnen achterhalen op welke manier het geografisch onderwijs verder kan dekoloniseren.

### 1.1 Richting van dit onderzoek

Er is al veel onderzoek gedaan naar het dekoloniseren van het curriculum en hoe de doelstellingen van het geografisch onderwijs hier een bijdrage aan kunnen leveren. Deze onderzoeken zijn vooral gericht op de inhoud, taal en representatie van kenmerken die bij kunnen dragen aan het in stand houden van koloniale beelden, en niet op het belang van opdrachten (Palings, 2011; Andreotti, 2015; Gulikers, 2021, Ogink, 2022; Weiner, 2016; Weiner, 2014; Schuermans, 2013; Mikander, 2014; Winter, 2018). Deze onderzoeken laten zien dat veel aardrijkskunde schoolboeken stereotyperen, hoofdzakelijk redenerend vanuit een westers perspectief en weinig rekening houden met de invloeden van het koloniale verleden (Palings, 2011; Weiner, 2016; Weiner, 2014; Mikander, 2014; Ogink 2022; Winter, 2018). Overige onderzoeken zijn gericht op de voorwaarden om het geografisch onderwijs te dekoloniseren, zoals multiperspectiviteit, kennis over de invloeden van het koloniale verleden en kritisch wereldburgerschap (Huckle, 2020; Andreotti, et al., 2015; Lissovoy, 2010; Standish, 2019). Naast de representatie van de inhoud, vraagt het dekoloniseren ook om krachtige kennis en het krachtig leren omgaan met kennis, wat behoort tot het Future 3 curriculum (Standish, 2019; Huckle, 2020; Béneker, 2020). Leerlingen leren op deze manier kritisch om te gaan met informatie en het stelt ze in staat om complexe relaties te herkennen en te verklaren. Het biedt mogelijkheden om situaties vanuit meerdere perspectieven, dimensies en toekomstscenario's te bekijken en te dekoloniseren (KNAG, 2015; Van den Berg, et al., 2009; Béneker, 2020; Standish, 2019).

Het aanleren van kennis is niet genoeg, het is eveneens belangrijk te leren omgaan met kennis en cognitieve vaardigheden te leren gebruiken (Béneker, 2020; Maude, 2017; Young, 2008). Leerlingen kunnen door opdrachten getraind worden in hogere orde vaardigheden door informatie vanuit een andere context kritisch, creatief en reflectief te integreren, wat moet leiden tot een beter begrip van

kennis en daarmee krachtige kennis (Krause, et al., 2022; Karkdijk, et al., 2013). Daarnaast vormen opdrachten de verbindende factor tussen het leerboek en de leerdoelen (Krause, et al., 2021; Karkdijk, et al., 2013). Wat dit onderzoek bijzonder maakt ten aanzien van eerdere onderzoeken is dat het gericht is op de manier waarmee opdrachten een bijdragen kunnen leveren aan de dekolonisatie van het geografisch onderwijs. Eerdere onderzoeken waren gericht op de inhoud van het leerboek of betrokken alleen de thematische invulling van opdrachten bij het onderzoek.

## 1.2 Vraagstelling en doelstelling

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te verkrijgen in de verschillende manieren waarop de opdrachten een rol kunnen spelen in het vormen van een postkoloniaal wereldbeeld of hoe ze anderzijds onbedoeld een bijdrage leveren aan het in stand houden van koloniale kenmerken. De leerboeken vormen de basis van het leerproces. Docenten passen hun lessen hierop aan en leerlingen vertrouwen de informatie in de lesboeken als een gegeven feit (Palings, 2012; Graves & Murphy, 2000). De opdrachten vormen de verbindende rol tussen het leerboek en de leerdoelen (Krause, et al., 2021). Met de kennis van dit onderzoek kan een docent de les hierop aanpassen en opdrachten uitkiezen of bedenken die bijdragen aan de dekolonisatie van het onderwijs. Dit onderzoek kan daarnaast methodemakers ondersteunen met de vorming van ontwerpprincipes voor postkoloniale opdrachten, die gebruikt kunnen worden voor de opzet en vormgeving van de opdrachten.

Dit onderzoek richt zich op de lesmethoden van de bovenbouw. Immers wordt daar van de leerlingen verwacht dat ze geografische vaardigheden en werkwijzen toepassen en relaties leggen tussen het bijzondere en het algemene, en tussen lokale en mondiale gebeurtenissen (SLO, 2015). Dit vraagt om het aanleren van hogere denkvaardigheden (SLO, 2015; College voor toetsen en examens, 2022; Karkdijk, et al., 2013). Daarnaast benoemt het SLO (2015, p.11) dat de tweede fase van het vwo *'complexere aardrijkskundige vragen aan bod komen, zoals afbakening van regio's en vergelijken van gebieden'*. Dat kan bijdragen aan dekolonisatie doordat het de leerling aanzet om complexe vraagstukken vanuit meerdere invalshoeken en gebieden te benaderen. Vraagstukken waar geen eenduidig antwoord op hoeft te zijn. Door middel van een kwalitatieve en kwantitatieve inhoudsanalyse kunnen details en onderlinge verbanden binnen het lesmateriaal worden onderzocht. De hoofdvraag luidt daarom als volgt:

Op welke manieren dragen de opdrachten van de lesmethode van De Geo en De Wereld Van bij aan de mogelijke vorming van een postkoloniaal wereldbeeld in de bovenbouw van het VWO?

## 1.3 Maatschappelijke relevantie

Op 19 december 2022 bood Premier Rutte zijn excuses aan voor het Nederlandse slavernijverleden. In zijn toespraak benoemde Rutte dat excuses een eerste stap is, maar dat er gewerkt moet worden aan meer kennis over het slavernijverleden en aan meer bewustwording, erkenning en begrip (NOS, 19 december 2022). Het geografisch onderwijs neemt hierbij een belangrijke rol in. De koloniale oorsprong van het vak, maakt dat het al een lang en belangrijk pad heeft doorgemaakt in het dekoloniseren van het vak. De geschiedenis van het vak en de bijdrage aan de vorming van een racistisch wereldbeeld, maakt daarnaast dat het vak de morele taak heeft om dit wereldbeeld te dekoloniseren. Daarnaast heeft het geografisch onderwijs als doel om leerlingen voor te bereiden op hun plek binnen de maatschappij als hedendaagse en toekomstige kritische democratische wereldburgers (SLO, 2015; KNAG, 2015; Huckle, 2015). Door opdrachten kunnen leerlingen een onderwerp vanuit een kritisch oogpunt benaderen en met meer diepgang op de thema's ingaan

(Krause, et al., 2022; Krause, et al., 2021). Daarnaast kunnen opdrachten naast cognitieve doeleinden, ook affectieve doeleinden hebben en hierdoor bijdragen aan het teweegbrengen van een bepaalde houding, attitude of een bewustzijn over een onderwerp (Yang, et al., 2015). Onderzoek doen naar de manier waarop opdrachten een bijdrage kunnen leveren aan het dekoloniseren van het geografisch onderwijs heeft een belangrijke maatschappelijke waarde.

Opdrachten vormen de verbindende factor tussen de leerdoelen en de tekst in het leerboek (Krause, et al., 2021; Krause, et al., 2022). De manier waarop de schoolboeken zijn geschreven, de context en de gemaakte keuzes van de auteurs, bepalen welke kennis, vaardigheden en houdingen leerlingen aanleren en welke keuzes een docent maakt voor zijn lesvoorbereiding (Palings, 2011; Morgan en Lambert, 2004; Pingel, 2010; Fuchs & Bock, 2018). Schoolboeken zijn een sociaal construct en spelen een grote rol in de subjectivering van een onderwerp, doordat de lezer op een specifieke manier wordt geadresseerd en een bepaalde identiteit krijgt toegewezen (Fuchs & Bock, 2018).

Opdrachten kunnen een rol spelen in het contextualiseren van de inhoud van het leerboek. Het is daarom belangrijk om te weten op welke manieren opdrachten dat kunnen bereiken. De resultaten van dit onderzoek zijn daarmee van importantie voor docenten en methodemakers en kunnen hun helpen bij het maken van keuzes die bijdragen aan dekolonisatie van de aardrijkskundelesmethode. Niet iedereen is het eens met de noodzaak om het geografisch onderwijs te dekoloniseren. Zo zijn sommige docenten en onderzoekers bang dat de geografische 'core knowledge' wordt aangetast en dat het onderwijs te (links) politiek gestuurd zou worden (Huckle, 2020; Winter, 2008; Mikander, 2014; Weiner, 2016). Het is daarom interessant om te bekijken welke handvatten het huidig geografisch onderwijs biedt die kunnen bijdragen aan een manier om het geografisch onderwijs te dekoloniseren, zonder dat de 'core knowledge' wordt aangetast.

#### 1.4 Wetenschappelijke relevantie

Er zijn verschillende onderzoeken uitgevoerd naar de (koloniale) beeldvorming binnen de aardrijkskundemethoden (Palings, 2011; Andreotti, 2015; Gulikers, 2021, Ogink, 2022; Weiner, 2016; Weiner, 2014; Schuermans, 2013; Mikander, 2014; Winter, 2018). Door deze onderzoeken is inzicht verkregen in de mate en vorm waarin koloniale kenmerken voorkomen in aardrijkskunde- en geschiedenis lesmethoden en op welke manier het geografisch onderwijs gekoloniseerd zou kunnen worden. Deze kenmerken vormen aanknopingspunten voor het analyseren van leerboeken en opdrachten, op aanwezigheid van kenmerken die bij kunnen dragen aan postkoloniale geografie. Daarnaast kan onderzocht worden of de koloniale kenmerken uit eerdere onderzoeken ook in vergelijkbare mate terug te zien zijn in de bovenbouw van het Nederlands vwo.

Wat dit onderzoek echter bijzonder maakt is de focus op de manieren waarmee opdrachten een bijdrage kunnen leveren aan de dekolonisatie en hoe zij in verbinding staan met het leerboek. In de eerdergenoemde onderzoeken is het opdrachtenboek vaak wel meegenomen om de thematiek te bestuderen, maar niet om te bestuderen wat de opdrachten precies als doelstelling of cognitief niveau hebben en hoe dit kan bijdragen aan het dekolonisatieproces van het onderwijs (Weiner, 2016). Daarnaast is er ook onderzocht op welke wijze krachtige kennis in het geografisch onderwijs zou kunnen bijdragen aan postkoloniale geografie (Standish, 2019). Dit geeft als vraag of krachtige kennis in het opdrachtenboek een bijdrage levert aan het dekoloniseren. Deze krachtige kennis zou mogelijk automatisch politiek geladen zijn, doordat het een nieuwe betekenis geeft aan de bestaande kennis en daardoor gaat het misschien in tegen de gemeenschappelijk tendens (Standish, 2019).

Er zijn wel eerdere onderzoeken gedaan naar de randvoorwaarden van opdrachten om tot krachtige kennis te komen (Krause, et al., 2022; Krause, et al., 2020), en hoe verschillende type opdrachten een bijdrage kunnen leveren aan verschillende type leerdoelen (Yang, et al., 2015). Deze onderzoeken waren niet in relatie gebracht met dekolonisatie, maar ze bieden wel inzicht in hoe opdrachten een bijdrage kunnen leveren aan de vorming van kennis die krachtig is of het krachtig leren omgaan met kennis, wat nodig is om te dekoloniseren (Maude, 2016; Standish, 2019; Bénéker, 2020). De vraag die daarmee nog blijft staan is op welke manieren en met welke randvoorwaarden opdrachten een bijdrage kunnen leveren aan het dekoloniseren van de aardrijkskundelesmethode.



## 2. Theoretisch kader

Leeswijzer

### 2.1 Het ontstaan van koloniale kenmerken in de aardrijkskundelesmethode

Schoolboeken zijn het meest gebruikte educatieve medium in de wereld (Fuchs & Bock, 2018). De inhoud, vormgeving, leerdoelen en de daarbij gemaakte keuzes, veranderen met de tijd en beïnvloeden de docent en de leerling (Palings, 2011; Fuchs & Bock, 2018; Pingel, 2010). Het vak aardrijkskunde heeft een grote transformatie ondergaan sinds het ontstaan van het vak. Vanuit het Duits, Frans en Brits imperialisme, rond de 18<sup>e</sup> eeuw, is het vak aardrijkskunde ontstaan (Huckle, 2020; Mignolo, 2008). Het was een manier om doelmatig kennis te verspreiden over andere rassen en de hiërarchieën en het doel was om het imperialisme te rechtvaardigen (Huckle, 2020; Mignolo, 2008). Deze gedachtegang, over het doel van het verspreiden van deze kennis, wordt niet in alle onderzoeken ondersteund, wel wordt beweerd dat de kennis die via het vak aardrijkskunde werd verspreid een afspiegeling was van de tijdsgeest waarin men andere volkeren en ‘heidenen’ als inferieur zag (Weiner, 2016; Spivak, 1988). Dankzij ontdekkingsreizen en kolonialisme leerde men de wereld en aarde beter kennen en men wilde deze kennis vastleggen en doorgeven. Op deze manier ontstond het vak aardrijkskunde. De aardrijkskundige kennis over andere gebieden en volkeren leidden in die tijd tot de vorming van racisme, exploitatie, xenofobie en *othering*, waardoor het vak een belangrijke rol heeft gespeeld in het vormen van racistische wereldbeelden (Spivak, 1988; Weiner, 2016).

Sinds de 20<sup>e</sup> eeuw zijn vele voormalige Europese koloniën gedekoloniseerd. Echter, het koloniale verleden heeft nog steeds invloed op de huidige sociale, ruimtelijke en politieke structuren in de wereld. Deze structuren zorgen voor een ongelijke machtsverhouding en afhankelijkheid en dit wordt mede in stand gehouden door de inhoud van de aardrijkskundeboeken (Huckle, 2020; Weiner, 2016; Spivak, 1988; Mignolo, 2008; Harvey, 2008; Andreotti, 2014). Geografische kennis en *otherness* worden vandaag de dag, net als tijdens de koloniale periode, nog steeds gebruikt om de superieure houding en macht van het *Westen* in stand te houden (Spivak, 1988; Mignolo, 2008). Het zou een manier zijn om het neoliberalisme, de internationale arbeidsdeling, exploitatie van de lagelonenlanden en de politieke en economische invloed van het Westen te rechtvaardigen (Spivak, 1988; Mignolo, 2008; Harvey, 2008). Deze koloniale kenmerken uit zich in de lesmethoden door veelal vanuit een Westers en Europees perspectief te onderwijzen en perspectieven van andere volkeren of werelddelen te onderbelichten of als onbelangrijk te zien (Weiner, 2008). Verschillende auteurs hebben onderzoek gedaan naar hoe er in de westerse discourse over ontwikkeling – en dus ook in het aardrijkskundeonderwijs – wordt gesproken. Deze onderzoeken vormen tezamen vier verschillende soorten hoofdkenmerken die vanuit de aardrijkskundelesmethode kunnen bijdragen aan het voortzetten van koloniale wereldbeelden.

Als eerste zijn koloniale ideeën over de superioriteit van het Westen en zijn rol als redder van de wereld nog vaak terug te zien in de aardrijkskundeboeken. Er wordt een paternalistisch beeld gegeven waarin de centrumlanden hulp bieden aan hulpeloze arme gebieden die het ‘niet zonder hen’ het zouden redden (Andreotti, 2014; Andreotti, 2011; Mikander, 2016). De westerse economische-, sociaal-culturele- en politieke ontwikkeling wordt hierbij als maatstaf genomen voor de ontwikkeling van de rest van de wereld, terwijl modernisering niet een lineair proces is dat overal hetzelfde verloopt (Weiner, 2016; Morgan & Lambert, 2003; Andreotti, et al., 2015; Mikander, 2014). Inhoud die met name gericht is op *ontwikkeling, modernisering en autonomie, versus onderontwikkeld, traditioneel* en

*afhankelijk* en daarmee het verschil in ontwikkeling verduidelijkt, ook wel *modern grammar* genoemd, speelt hierbij een belangrijke rol (Andreotti, et al., 2015). Met name thema's als *globalisering, migratie en demografie* vragen om een kritische aanpak, waarbij methodemakers zich bewuster moeten zijn van het Eurocentrisch perspectief en hoe dit een superieure houding, dan wel racistische houding naar anderen teweeg kan brengen (Mikander, 2014).

Ten tweede wordt er vaak onderbelicht hoe het Westen zijn welvaart, positie en de internationale arbeidsdeling onder andere dankt aan exploitatie, kolonialisme, ecocide en slavernij van andere gebieden (Andreotti, et al., 2015; Andreotti, 2011; Winter, 2018; Mikander, 2014). Dit wordt ook wel *scientific colonialism* genoemd waarbij *social forgetting* wordt ingezet en waarbij het koloniaal verleden wordt gemarginaliseerd (Weiner, 2014). Problemen die in (semi)periferielanden voorkomen, zoals armoede en conflicten, of de hedendaagse mondiale ongelijkheid, worden niet in een koloniaal historische context geplaatst of in de context van hedendaagse machtsstructuren (Weiner, 2014; Andreotti, 2014; Huckle, 2020; Jazeel, 2015; Morgan & Lambert, 2003). Dit heeft volgens Mikander (2014) te maken met de focus op regionale aspecten, in plaats van op de historie. Er zijn dan ook weinig opdrachten in aardrijkskundelesmethoden te vinden waar de leerling gevraagd wordt om te reflecteren op de gunstige positie als westerse wereldburger. Een kritische invalshoek ontbreekt (Mikander, 2014). Mikander citeert enkele teksten uit lesboeken waarin te zien is wat het  *affectieve en cognitieve doel* is dat die tekst. Sommige teksten zetten aan tot empathie voor de bevolking die ooit gekoloniseerd is, in andere teksten wordt er over dekolonisatie geschreven alsof het zomaar gebeurde ten nadele van het Westen.

Dit leidt tot het derde kenmerk. Problemen die de ontwikkeling van een land belemmeren, worden in de lesmethoden vaak gekoppeld aan interne oorzaken, en de kansen die de ontwikkeling van een land bevorderen worden gekoppeld aan externe oorzaken (Weiner, 2014; Andreotti, 2014; Huckle, 2020; Jazeel, 2015). Zodoende laten meerdere onderzoeken zien dat (semi)periferielanden in de lesmethoden vaak worden geportretteerd als gebieden met alleen maar armoede, hongersnood, conflicten en onderontwikkeling en de centrumlanden worden geportretteerd als voorbeelden van modernisering en democratie (Palings, 2011; Weiner, 2016; Morgan & Lambert, 2003; Andreotti, et al., 2015; Mikander, 2014; Ogink, 2022). Mikander (2014) noemt dit de 'negatieve lens', de aardrijkskundeboeken leggen de nadruk op negatieve ontwikkelingen in de armere gebieden en bevestigen op deze manier stigma's. De tekst, generalisaties, afbeeldingen, kaarten, numerieke indicatoren en '*modern grammar*' dragen bij aan het visualiseren van deze negatieve lens (Mikander, 2014; Andreotti, et al., 2015; Morgan & Lambert, 2003). Er zou daarom in de aardrijkskundeboeken meer aandacht moeten worden besteed aan het taalgebruik en de voorbeelden die worden gegeven, om zo racisme tegen te gaan.

Als vierde wordt er in de lesmethoden vaak vanuit de eigen leefwereld geredeneerd. Dit is op zich niet iets verkeerd, aangezien dit de leerling de mogelijkheid geeft om de nieuwe leerstof beter te verwerken (Van Kralingen, 2021; Van den Berg, et al., 2009; Ogink, 2022). Hierdoor kan echter het probleem van *verborgen witheid* en *otherness* ontstaan, waarbij een onderscheid gemaakt wordt tussen 'ons' en de 'anderen' (Spivak, 1988; Morgan & Lambert, 2004). Bij het vak aardrijkskunde is het belangrijk om gebieden te vergelijken voor de verrijking van het geografisch wereldbeeld. Het vergelijken van andere landen met het eigen land kan echter zorgen voor de vorming van essentialisme, binair denken en de vorming van een superioriteitsgevoel t.a.v. *de ander*, doordat contrasten zoals '*wij zijn rijk, zij zijn arm*' worden uitvergroot (Béneker, 2020). Het probleem dat Afrika vaak als één land wordt besproken met generalisaties en stereotyperingen van armoede, conflicten en afhankelijkheid, komt onder andere voort uit deze vergelijking met de *eigen regio* (Béneker, 2020).

## 2.2 Het postkolonialisme in het aardrijkskunde onderwijs

De maatschappelijke context vormt de basis van het geografisch curriculum en hetgeen dat wordt onderwezen (Weiner, 2008). Sinds de jaren 70' zijn methodemakers zich meer bewust van racistische beeldvorming in de vorm van taal en illustraties in de schoolboeken. Zo verdween het onderscheid tussen menselijke rassen in de aardrijkskundeboeken (Mikander, 2014; Morgan en Lambert, 2004). Daarnaast deed in die periode het postkolonialisme zijn intrede als een stroming en geografische manier van denken over gebieden. Binnen deze stroming wordt er rekening gehouden met de invloeden van het koloniale verleden, Eurocentrisme, Westerse moderniseringstheorie en de verklaring van hedendaagse internationale patronen (Andreotti, et al., 2015; Huckle, 2020; Lissovoy, 2010). Postkolonialisme heeft als grondhouding dat er systeemverandering nodig is om landen werkelijk los te koppelen van westerse invloeden en het westerse denken over modernisering wordt aan de kaak gesteld door te benadrukken dat de westerse ontwikkeling niet de enige manier van ontwikkeling is (Andreotti, et al., 2015; Huckle, 2020; Lissovoy, 2010). Alternatieve toekomst moeten hierdoor mogelijk worden (Andreotti, et al., 2015; Huckle, 2020; Lissovoy, 2010).

Voor het aardrijkskundeonderwijs betekent dit dat meerdere perspectieven behandeld moeten worden en dan met name de perspectieven van de gemarginaliseerde groepen. Het is van belang om kritisch te kijken naar de invloeden van het Europese koloniale verleden en hedendaagse invloeden van globalisering en modernisering en daarmee te analyseren en reflecteren in welke mate het koloniale verleden echt verleden tijd is. Ook is het belangrijk om bewustzijn te creëren hoe en door wie kennis gevormd wordt (Jazeel, 2012; Andreotti, 2014; Mikander, 2014; Huckle, 2020; Lissovoy, 2010). Deze kenmerken dragen volgens de onderzoekers bij aan het verder dekoloniseren van het geografisch onderwijs en kunnen via de inhoud uit het leerboek gegeven worden. Maar daarnaast vraagt postkoloniale geografie ook om het aanleren van *kritische en analytische vaardigheden* waarin opdrachten een belangrijke rol spelen (Huckle, 2020; Huckle, 2015; Andreotti, 2014; Mikander, 2014; Andreotti, 2015; Andreotti et al., 2015). Kritisch wereldburgerschap is een didactische strategie die kan leiden tot de dekolonisatie van aardrijkskunde (Huckle, 2020; Huckle, 2015; Andreotti, 2015; Mikander, 2014). De voorgaand genoemde kennis is hierin even belangrijk, het verschil ligt echter bij het verkrijgen van postkoloniale kennis en het kritisch en vaardig leren omgaan met postkoloniale kennis (Huckle, 2020; Huckle, 2015; Andreotti, 2015).

De vaardigheden en wijze van denken die met opdrachten aangeleerd moeten worden zijn: het vermogen om na te denken over alternatieve toekomst, het evalueren hoe kennis en waarden tot stand zijn gekomen, het geven van een stem aan gemarginaliseerde groepen en het in staat zijn om te reflecteren op de eigen positie in relatie tot andere plaatsen en situaties (Huckle, 2020; Huckle, 2015; Andreotti, 2015). Enkele kenmerken die nog niet aan bod gekomen, maar wel belangrijk en relevant zijn; het vermogen om de status quo te bekritisieren, om te gaan met controversiële vraagstukken, politiek en media geletterd te zijn en dat de leerling zelf centraal staat in de vorming van kennis door bijvoorbeeld het doen van onderzoek (Huckle, 2020). Thema's als globalisering, migratie, demografie en welvaart hebben nog het vaakst koloniale kenmerken, dus het is belangrijk om hier de nieuwe kennis, vaardigheden en kritische houding op toe te passen (Mikander, 2014). De kenmerken die behoren tot postkoloniale kennis en postkoloniale vaardigheden kunnen ieder worden gezien als ontwerpprincipes een lesmethode om tot postkoloniale geografie te komen.

### 2.3 Manieren om tot postkoloniale geografische vaardigheden te komen

Om tot postkoloniale geografie te komen is het dus belangrijk om nieuwe postkoloniale kennis en postkoloniale vaardigheden aan te leren. Postkoloniale kennis kan door het leerboek aangereikt worden en met opdrachten worden vergroot. De postkoloniale vaardigheden en manier van denken, zoals; het nadenken over alternatieve toekomsten; zelfstandig analyseren van oorzaken van ongelijkheid; relaties maken tussen verschijnselen uit het verleden en het heden; evalueren hoe kennis en waarden tot stand zijn gekomen; en beredeneren vanuit meerdere perspectieven zijn vaardigheden die met opdrachten aangeleerd kunnen worden.

Voor het dekoloniseren van de geografie is de mate van context van groot belang (Standish, 2019). De context die in het leerboek gevormd wordt, bepaalt de manier waarop kennis geproduceerd en gebruikt kan worden (Standish, 2019). Daarom kan het narratief van het leerboek gezien worden als het startpunt van waaruit de leerling met de opdrachten begint. De mate van context gaat om de historische context en hoe deze toegepast wordt op de sociale, politieke en economische context van het heden (Standish, 2019). Daarnaast gaat de mate van context, omtrent het dekoloniseren van aardrijkskunde, om het aanreiken van meerdere analytische invalshoeken, perspectieven en kennis die verder reikt dan de eigen leefomgeving of intuïtie (Huckle, 2020; Standish, 2019; Andreotti, 2015). De context wordt op deze manier verbreed en de leerling krijgt de mogelijkheid om koloniale vraagstukken te verklaren, te voorspellen en hij of zij leert anders te denken. Van de drie geografische onderwijscurricula komt het Future 3 curriculum met krachtige kennis het meest in de buurt van het postkoloniaal geografische doel. Dit is een potentiële manier om het onderwijs te dekoloniseren (Huckle, 2020; Standish, 2019; Andreotti, 2015; Andreotti, et al., 2014). Het onderscheid tussen postkoloniale kennis en postkoloniale vaardigheden lijkt ook parallellen te hebben met *kennis die krachtig is* en *het krachtig leren omgaan met kennis* (Standish, 2019; Maude, 2017; Young, 2008). Hierdoor lijkt postkoloniale geografie overeenkomsten te hebben met krachtige kennis, als manier om leerlingen deel te laten nemen aan politieke en morele debatten en het stelt hen in staat om actieve (wereld)burgers te worden (Uhlenwinkel, et al., 2016; Béneker, 2018b, Maude, 2017; Young & Muller, 2010). Het is voor het dekoloniseren belangrijk om context-onafhankelijke kennis aan te leren en leerlingen te leren deze kennis toe te passen en te generaliseren op context-afhankelijke situaties. Hierdoor kan de leerling beter patronen en interacties analyseren en ervaringen van mensen begrijpen en verklaren (Standish, 2019; Maude, 2017; Béneker, 2018b). Krachtige kennis kan een manier zijn om het onderwijs te dekoloniseren, doordat leerlingen kritisch om leren gaan met bekende en nieuwe informatie en doordat het leerlingen in staat stelt om complexe relaties te herkennen en verklaren die van belang zijn om inzicht te verkrijgen in de invloeden van de historisch-hedendaagse context (Standish, 2019; Béneker, 2018b; Young, 2008).

Kennis kan als krachtig gezien worden wanneer deze verder reikt dan de eigen ervaring, wanneer het de mogelijkheid geeft om na te denken over alternatieve toekomsten, huidige situaties laat verklaren en kennis over de vorming van kennis ontwikkelt en soms tot conclusies zal leiden die tegen de eigen intuïtie ingaan (Béneker, 2020; Maude, 2017; Young, 2008; Young & Muller, 2010). *Context-onafhankelijke kennis* kan alleen via het curriculum verkregen worden en beperkt zich niet tot bepaalde ervaringen. Deze kennis maakt het mogelijk om generalisaties te maken en universele uitspraken te doen die verder gaan dan de eigen ervaring (Maude, 2017; Béneker, 2018b; Young, 2008). Het stelt de leerling in staat om op nieuwe manieren over informatie te denken en mee te doen aan lokale, nationale en internationale debatten. Krachtige kennis kan worden gedefinieerd als de *kenmerken die kennis krachtig maken* of als *de kracht die kennis de leerling geeft* (Maude, 2017). De eerste vorm kan worden gezien als betrouwbare kennis, die gevormd is vanuit speciale procedures en

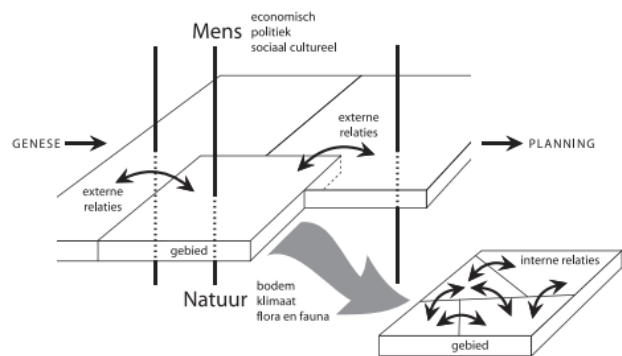
vanuit meerdere perspectieven, dimensies en schaalniveaus is bekeken en reproduceerbaar is (Lambert, 2014). Deze kennis zou, net als postkoloniale kennis, vanuit het leerboek en de opdrachten overgedragen kunnen worden aan de leerling. In de lesmethode is krachtige kennis terug te zien in de vorm van het behandelen van meerdere perspectieven en het meer contextualiseren van kennis over een onderwerp, waardoor het geheel van alle gefragmenteerde kennis over een onderwerp kan worden geconstrueerd. Dit laat een duidelijke overlap zien met de uitgangspunten van dekolonisatie (Uhlenwinkel, et al., 2017; Huckle, 2020; Standish, 2019). Er zijn verschillende kenmerken voor het type kennis dat aangeleerd moet worden om te dekoloniseren. Kennis moet multiperspectief zijn; kennis moet voorbij het westers narratief gaan; kennis moet een historische context in relatie brengen met hedendaagse vraagstukken; en er moet kennis zijn over hoe bepaalde waarden en kennis tot stand zijn gekomen. Tezamen vormt dit *kennis die krachtig is* (Huckle, 2020). Het bezitten van kennis die krachtig of postkoloniaal is, geeft echter nog niet automatisch de vaardigheid om daar krachtig mee om te gaan. Om postkoloniale vaardigheden toe te passen zijn ook opdrachten nodig.

Opdrachten, verdeeld in vragen, activiteiten en grotere opdrachten zijn belangrijk om het leerproces en de betrokkenheid van leerlingen bij het onderwerp te vergroten en de cognitieve vaardigheden van leerlingen te ontwikkelen. Naast het feit dat opdrachten belangrijk zijn om de cognitieve vaardigheden te ontwikkelen, zijn opdrachten ook belangrijk als verbindende factor tussen de tekst en de leerdoelen (Krause, et al., 2021; Krause, et al., 2022). Door opdrachten kunnen leerlingen het onderwerp vanuit een kritisch oogpunt benaderen en met meer diepgang op de thema's ingaan (Krause, et al., 2022; Krause, et al., 2021). Daarnaast kunnen opdrachten naast cognitieve doeleinden, ook affectieve doeleinden hebben en hierdoor bijdragen aan het teweegbrengen van een bepaalde houding, attitude of een bewustzijn over een onderwerp (Yang, et al., 2015). De aanwezigheid van opdrachten met een affectieve doelstelling ten aanzien van onderwerpen gerelateerd aan dekolonisatie zijn belangrijk voor de vorming van een empathische en reflectieve houding en uiteindelijk voor dekoloniaal begrip. Volgens Krause, et al. (2021) gebruiken docenten opdrachten meer dan 40% van de lestijd, waarvan een derde van de docenten de opdrachten van de methode standaard gebruikt. De opdrachten geven extra waarde aan de feitelijke- en conceptuele kennis van het leerboek en kunnen aanzetten tot kritisch denken over maatschappelijke vraagstukken of ze kunnen leiden tot inzichten die tegen de intuïtie ingaan (Krause, et al., 2021). Ook al is het nodig dat een bepaalde van 'core' en 'content knowledge' geproduceerd wordt voor zowel de vorming van krachtige kennis als het dekolonisatieproces, het is belangrijk dat leerlingen worden geactiveerd om met die kennis complexe relaties en contexten te analyseren en te verklaren en alternatieve toekomst te visualiseren (Maude, 2017; Bustin et al., 2017). Dit maakt dat de keuzes van methodemakers bij de vorming van het opdrachtenboek van grote invloed zijn op de vaardigheden en inzichten die leerlingen ontwikkelen ten aanzien van dekolonisatie. Opdrachten die kunnen bijdragen aan postkoloniale vaardigheden vragen van de leerling om van perspectief te kunnen wisselen, verder te gaan dan de eigen leefomgeving en intuïtie en om vanuit meerdere invalshoeken te kunnen analyseren. Daarom zouden opdrachten waar gebruikgemaakt wordt van een geografisch analysemodel en die aanzetten tot het krachtig leren omgaan met kennis, gezien kunnen worden als didactische handvatten voor dekolonisatie.

Het krachtig leren omgaan met kennis gaat over de intellectuele kracht die het mensen geeft (Young, 2008). Kennis is krachtig wanneer het: voorspelt, verklaart of wanneer het de mogelijkheid biedt om anders te denken. Kennis kan in dit geval gebruikt worden om deel te nemen aan politieke en morele debatten en het stelt leerlingen in staat om actieve (wereld)burgers te worden, hetgeen

ook belangrijk is voor het dekolonisatieproces (Uhlenwinkel, et al., 2016; Béneker, 2018b, Maude, 2017; Young & Muller, 2010). Om kennis krachtig te kunnen gebruiken moet een leerling hogere orde vaardigheden beheersen om zo kennis te kunnen vervormen en vanuit verschillende contexten te kunnen interpreteren (Krause, et al., 2022; Krause, et al., 2021; Maude, 2017). Op deze manier leren zij situaties vanuit meerdere perspectieven en dimensies te benaderen, voorbij de eigen ervaring en kennis te gaan, kritisch om te gaan met gegeven informatie en deel te nemen aan internationale debatten (Krause, et al., 2022; Krause, et al., 2021; Maude, 2017; Béneker, 2018b).

Cox et al. (2018) benoemen dat veel mondiale vraagstukken vanwege globalisering, het koloniale verleden en klimaatverandering, multidimensionaal zijn en niet vanuit één invalshoek of schaalniveau bekeken kunnen worden. Dit soort thema's kunnen gezien worden als een 'wicked problems', waar geen eenduidig antwoord op te vinden is en dit probleem kan niet opgelost worden met simpele feiten (Roberts, 2013). Het *geografisch analysemodel*, waarbij de leerling in staat moet zijn om verticale en horizontale relaties te maken en relaties in tijd (zie figuur 1) kan hierbij een uitkomst bieden om deze 'wicked problems' te behandelen (Van den Berg, et al., 2009). De invloed van het koloniale verleden en neokolonialisme op de huidige wereld is zo'n 'wicked problem'. Dit komt doordat er niet één oplossing voor is of één manier om antwoord te geven op de vragen wat het probleem is, de oorzaken of gevolgen zijn, of te analyseren wat mogelijke oplossingen zouden zijn, aangezien er zoveel onderdelen met elkaar verbonden zijn waardoor het te complex is (Roberts, 2013). Doordat leerlingen met de geografische vaardigheden en het geografisch analysemodel leren om vanuit meerdere perspectieven en dimensies een probleem, zoals globalisering, mondiale ongelijkheid en kolonialisme, te benaderen, kan dit een goede manier zijn om te dekoloniseren. Om geografisch te kunnen analyseren zijn opdrachten van hogere orde denkvaardigheden nodig (Roberts, 2013; Krause, et al., 2022; Cox, et al., 2018).



Figuur 1 Geografisch analysemodel (Van den Berg, et al., 2009)

Hogere orde opgaven kunnen ervoor zorgen dat kennis betekenisvol en diepzinnig is, in plaats van basaal en oppervlakkig (Krause, et al., 2022; Maude, 2017). Opdrachten die hogere denkvaardigheden trainen zijn cruciaal om tot krachtige kennis te komen (Krause, et al., 2022; Krause, et al., 2021; Maude, 2017). De taxonomie van Bloom wordt vaak gebruikt om opdrachten en leerdoelen te classificeren naar lage of hoge denkvaardigheid (Kratkwohl, 2002; Yung, et al., 2015). Tot de lage orde behoort *onthouden* en *begrijpen* en tot hogere orde behoort *toepassen*, *analyseren*, *evalueren* en *creëren* (Kratkwohl, 2002; Krause, et al., 2022; Yung, et al., 2015). Krause, et al. (2022) en Yung, et al. (2015) ontdekten bij hun inhoudsanalysen van opdrachtenboeken dat de meeste vragen bestaan uit laag- tot midden orde vragen, in plaats van hogere orde vragen. Dit zou betekenen dat de vorming van krachtige kennis en kritische pedagogisch wereldburgerschap, en daarmee het dekolonisatie, hierdoor gelimiteerd voor zou komen. Om die reden hebben Krause, et al. (2022) een framework ontwikkeld waarmee aardrijkskundeopdrachten geanalyseerd en gecategoriseerd kunnen worden op verdeling van: lagere orde denken, gebruiken van denkstrategieën, gedeeltelijk hogere orde denken, en hogere orde denken (zie figuur 2.). Aangezien de ontwikkeling van krachtige kennis

belangrijk is voor de vorming van postkoloniale geografie, en hogere orde opdrachten belangrijk zijn voor de vorming van krachtige kennis, is het belangrijk dat opdrachten door de methodemakers ingezet worden om te dekoloniseren. Hiermee worden leerlingen vaardig in het gebruik van cognitieve vaardigheden zoals toepassen, analyseren, evalueren en creëren. Deze vaardigheden zijn nodig om postkoloniale vaardigheden te beheersen.

		CATEGORY OF TASKS
	LOWER ORDER THINKING	GATHERING (READ, LOOK, ETC.) OR NAMING INFORMATION (NUMBER OR TITLE OF RESOURCE, ETC.) WITHOUT ANY FURTHER TASK
		RECOGNIZING (LEARNT KNOWLEDGE)
		REPRODUCING (LEARNT KNOWLEDGE)
		PERFORMING (SIMPLE PROCEDURES)
	USE OF THINKING STRATEGIES	TRANSFORMING (E.G. VERBAL INTO NON-VERBAL), EXTRACTING OR COMPLETING INFORMATION (IN SCHEMAS)
		EXEMPLIFYING
		COMPARING OR CLASSIFYING
		GIVING THE MAIN POINTS OR SUMMARIZING
		FINDING, NAMING OR EXPLAINING PATTERNS AND CORRELATIONS
		CONSTRUCTING HYPOTHESES OR FORMULATING ENQUIRY QUESTIONS
	PARTS OF HIGHER ORDER THINKING	DISCRIMINATION OF (IR-)RELEVANT INFORMATION IN LARGER CONTEXTS
		GENERATING A COMPLEX, COHERENT, RELATIONAL STRUCTURE
		IDENTIFYING INTENTIONS, VALUES AND BIASES IN INFORMATION
		CHECKING CORRECTNESS AND CONSISTENCY OF INFORMATION
		NAMING POSSIBLE SOLUTIONS TO A PROBLEM BASED ON CRITERIA
	HIGHER ORDER THINKING	ANALYSE: BREAKING COMPLEX MATERIALS INTO ITS CONSTITUENT PARTS, IDENTIFYING INTENTIONS AND BIASES, GENERATING A LOGICAL STRUCTURE TO PRESENT THE RESULT IN E.G. AN ESSAY
		EVALUATE: JUDGING A PHENOMENON AFTER ANALYSIS BASED ON CRITERIA PRESENTED IN E.G. AN ESSAY OR BY USING A COMPLETE ARGUMENTATION
CREATE: DEVELOPING A SOLUTION TO A PROBLEM IN A STRUCTURED WAY AFTER ANALYSIS BY USING CRITERIA AND PRESENTING IT IN E.G. A POSTER, MAP OR ESSAY		
		REFLECTING ON THE CONTENT, THE PROCESS OR ONESELF
		PRESENTING RESULTS
		NO ANSWERING MODEL AVAILABLE

Figuur 2. Classificatie van opdrachten naar cognitief niveau. (Krause, Beneker & van Tartwijk, 2022, p. 12)

## 2.4 Samenvatting

Uit deze literatuurstudie is naar voren gekomen welke kenmerken bij kunnen dragen aan de vorming van een koloniaal of juist een postkoloniaal wereldbeeld. Met deze kennis kan het lesmateriaal onderzocht worden op de aanwezigheid van deze kenmerken en onderlinge verbanden tussen deze kenmerken. Zowel de leerinhoud, presentatie als de samenstelling van het cognitief niveau van de opdrachten blijken van invloed te zijn op de mogelijke vorming van een koloniaal of postkoloniaal wereldbeeld. De samenhang zou kunnen bepalen in welke mate en op welke manier de leerlingen een koloniaal tot een postkoloniaal wereldbeeld aangeleerd krijgen.

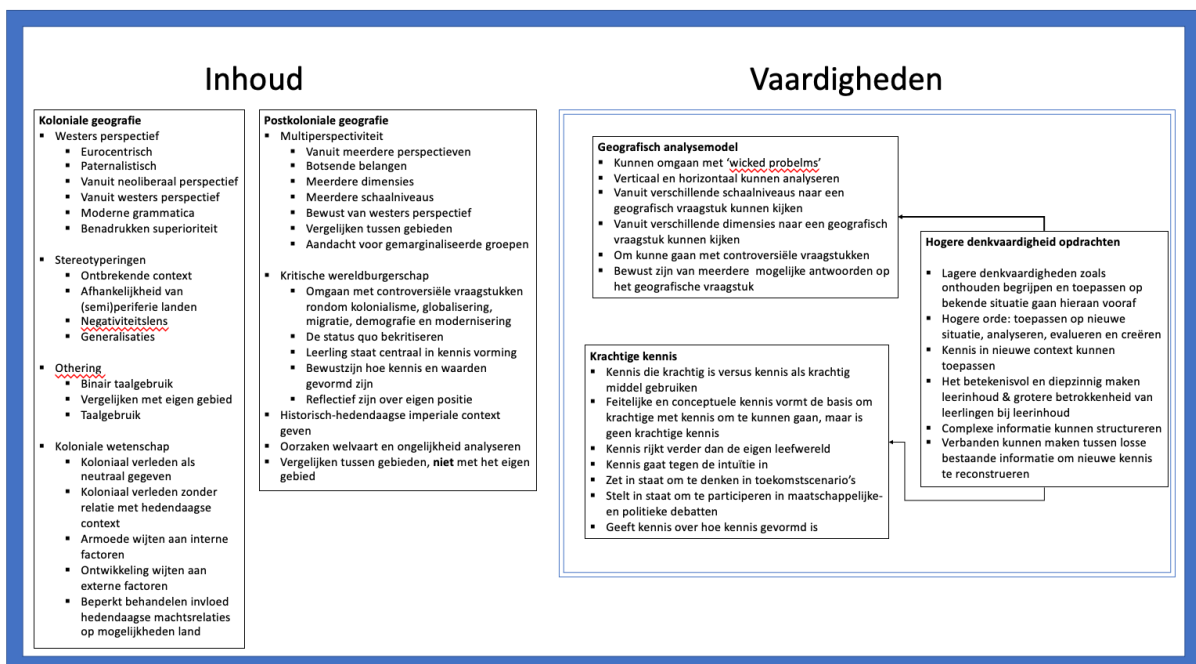
Kenmerken die bij kunnen dragen aan een koloniaal wereldbeeld zijn:

- Het redeneren vanuit een westers perspectief;
- Stereotyperingen vormen en bevestigen;
- Onderscheid maken tussen 'ons' en 'de ander';
- Koloniaal verleden en hedendaagse verdeling van macht niet in relatie brengen met hedendaagse oorzaken van ongelijkheid tussen landen.

Kenmerken die bij kunnen dragen aan een postkoloniaal wereldbeeld zijn:

- Behandelen van meerdere perspectieven en analyseren vanuit meerdere dimensies, plaatsen, tijd en schaalniveaus;
- Trainen in kritisch wereldburgerschap;
- Historische context in relatie brengen met hedendaagse geografische vraagstukken;
- Oorzaken van ongelijkheid in de wereld behandelen en laten analyseren;
- Vergelijkingen maken tussen gebieden en niet met de eigen regio, om binair denken en essentialisme te voorkomen.

Het aanleren van postkoloniale kennis is niet voldoende, daar zijn ook vaardigheden voor nodig. Om tot deze vaardigheden te komen is het hanteren van het geografisch analysemodel en het krachtig leren omgaan met kennis van belang. Opdrachten spelen een belangrijke rol bij het bekwaam worden in het gebruik van deze vaardigheden en manieren van denken. Om deze twee didactische middelen te beheersen is het gebruik en oefenen met hogere orde denkvaardigheidsoopdrachten voorwaardelijk. In figuur 3 zijn de verschillende kenmerken die hierboven zijn genoemd puntsgewijs uiteengezet.



Figuur 3. Conceptueel model van de relatie tussen hogere denkvaardigheid-opdrachten met het geografisch analysemodel en krachtige kennis, en hoe postkoloniale geografie terug te zien kan zijn in deze hedendaagse opdrachten.



### 3. De hoofdvraag en deelvragen

Uit het theoretisch kader zijn de volgende hoofd- en deelvragen naar voren gekomen:

#### Hoofdvraag:

Op welke manier dragen de opdrachten van de lesmethode van De Geo en De Wereld Van bij aan de mogelijke vorming van een postkoloniaal wereldbeeld in de bovenbouw van het VWO?

#### Deelvragen:

1. In hoeverre en op welke manier komen kenmerken die kunnen bijdragen aan de vorming van postkoloniale geografie voor in de leerboeken van de geanalyseerde lesmethoden?
2. In hoeverre en op welke manier komen kenmerken die kunnen bijdragen aan de vorming van koloniale wereldbeelden voor in de leerboeken van de geanalyseerde lesmethoden?
3. Op welke manier draagt het cognitief niveau van de opdrachten bij aan de vorming van postkoloniale geografie?
4. In hoeverre zijn hoge orde opdrachten voorwaardelijk om tot postkoloniale geografie en de vorming van krachtige kennis te komen?
5. Op welke manier draagt de context die de opdrachten behandelen bij aan de vorming van postkoloniale geografie?

Aangezien het belang van dekoloniseren bij sommige aardrijkskundige thema's meer relevant is, dan bij andere, berust dit onderzoek zich op de sociale thema's globalisering, arm & rijk en de regio Zuid-Amerika.

## 4. Methode

In dit hoofdstuk worden de gekozen onderzoeksmethoden uiteengezet en onderbouwd.

De vraag die daarbij centraal staat luidt: op welke manier dragen de opdrachten van de lesmethode van “De Geo en De Wereld Van” bij aan de mogelijke vorming van een postkoloniaal wereldbeeld in de bovenbouw van het VWO?

### 4.1 Verantwoording gekozen onderzoeksmethode

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen is ervoor gekozen om de aardrijkskunde leer- en opdrachtenboeken van de bovenbouw vwo met een kwantitatieve en kwalitatieve inhoudsanalyse te onderzoeken. Eerdere onderzoeken hebben al inhoudsanalyses toegepast op de leerboeken, maar doordat opdrachten nooit op zichzelf staan, maar altijd in relatie met het leerboek, is ervoor gekozen om beide onderzoeksobjecten en de relatie ertussen te analyseren. Op deze manier is beoogd om de verschillende manieren waarop de opdrachten een bijdrage kunnen leveren aan postkoloniale geografie te analyseren en in beeld te brengen. Vervolgens zijn de twee redacties geïnterviewd aan de hand van een semigestructureerd interview, om zo meer context te verkrijgen.

#### 4.1.1 Kwalitatieve en kwantitatieve inhoudsanalyse

Dit onderzoek onderscheidt zich van eerdere onderzoeken doordat er gekeken is op welke manieren de opdrachten in verbinding staan met de context van het leerboek en in relatie met de context van de opdrachten in zijn geheel. Hierbij is rekening gehouden met het cognitief niveau en de beoogde leeruitkomsten van de opdrachten. Verder wordt bij dit onderzoek gekeken naar de aanwezigheid van kenmerken die bij kunnen dragen aan postkoloniale geografie, eerdere onderzoeken hebben alleen voorwaarden voor postkoloniale geografie samengesteld.

Enkele eerdere onderzoeken naar de aanwezigheid van koloniale kenmerken hebben naast de leerboeken ook de opdrachten geanalyseerd om zo een compleet beeld van de representatie van koloniale kenmerken te krijgen (Weiner, 2016; Winter, 2014; Mikander, 2014). Echter, zijn de opdrachten bij deze onderzoeken alleen op inhoudelijk en thematisch niveau geanalyseerd en niet op het cognitieve of affectieve uitgangspunt van de opdracht (Weiner, 2016; Winter, 2014; Mikander, 2014). De manier van denken die de opdracht kan activeren en waarmee de opdracht een bijdrage kan leveren aan het dekoloniseren is daardoor niet onderzocht.

De meeste onderzoeken naar de koloniale beeldvorming en representatie van aardrijkskunde- of geschiedenisboekjes zijn uitgevoerd door middel van een combinatie van een discourse- en contentanalyse (Palings, 2011; Weiner, 2016; Weiner, 2014; Winter, 2014; Mikander, 2014; Schuermans, 2013). Voor dit onderzoek is eveneens gekozen voor deze twee onderzoeksmethoden. Met de kwantitatieve analyse is onderzocht in welke mate en verhouding de verschillende kenmerken die bijdragen aan een koloniale beeldvorming of juist postkoloniale beeldvorming, aanwezig zijn in het onderzochte lesmateriaal. Deze kwantitatieve analyse is niet bedoeld om de twee lesmethoden te vergelijken, maar door de twee lesmethoden te onderzoeken kan een gedegen resultaat gevonden worden dat niet berust is op één enkel onderzoeksobject. Met de kwalitatieve analyse is onderzocht op welke manier de gevonden kenmerken in relatie staan met elkaar en welke onderlinge verbanden er te vinden zijn tussen de opdrachten en het leerboek. Op deze manier is beoogd om antwoord te verkrijgen op de hoofd- en deelvragen. De onderzoeken van Weiner (2014;2016), Mikander (2014) en

Schuermans (2013) hebben als limitatie dat ze de gebruikers van de lesmethode, dus docenten of leerlingen, niet hebben onderzocht en deze onderzoeken laten dus niet zien hoe teksten worden geïnterpreteerd door die groepen. In dit onderzoek wordt dit ook niet onderzocht.

## 4.2 Gekozen onderzoeksinstrumenten

Doordat postkoloniale geografie vereist dat de leerling om kan gaan met complexe vraagstukken, waarbij meerdere invalshoeken benaderd moeten worden en complexe relaties tussen het koloniaal verleden en het heden gemaakt moeten worden, is er in dit onderzoek uitgegaan van de lesmethoden van de bovenbouw vwo. Hierbij is gekozen voor twee veelgebruikte aardrijkskunde lesmethoden. De keuze van het vwo-bovenbouw is gebaseerd op het gegeven dat volgens het SLO *'het verschil tussen het havo- en vwo-programma gelegen in de uitwerking op het niveau van subdomeinen en eindtermen. Bij de havo worden in de uitwerking van thema's minder aspecten betrokken of minder aspecten tegelijkertijd. Daarnaast komen op vwo ook complexere aardrijkskundige vragen aan bod, zoals afbakening van regio's en vergelijken van gebieden'* (SLO, 2015. P.11). Door deze kenmerken kan verwacht worden dat bij de lesmethoden van het vwo een groter aandeel van de opdrachten gericht is op het verbinden van meerdere aspecten tegelijkertijd en het leren omgaan met complexe geografische vraagstukken. Hierdoor kunnen in dit onderzoek alleen uitspraken gedaan worden over het vwo, maar als zelfs hier complexiteit ontbreekt, geeft dat te denken voor de andere niveaus.

Zoals eerder is benoemd kunnen de opdrachten niet als een losstaand gegeven worden geanalyseerd in dit onderzoek. Dit heeft te maken met het feit dat de context die in het leerboek wordt geschetst en de manier waarop de informatie aan de leerling wordt overgebracht, invloed heeft op de manier van denken waarmee de leerling met de opdrachten aan de slag gaat (Standish, 2016). Om die reden worden de leerboeken op zowel een kwantitatieve als kwalitatieve manier geanalyseerd. Deze resultaten vormen het beginpunt waarmee de leerling aan de opdrachten start en worden zodoende meegenomen in de analyse van de opdrachten. Op deze manier kan een valide uitspraak gedaan worden over de onderzoeksresultaten. Vanwege het uitgangspunt van dit onderzoek is gekozen om alleen de leerboeken en opdrachtboeken te analyseren en al het andere lesmateriaal buiten beschouwing te laten. De reden hiervoor is dat dit onderzoek gericht is op de manier waarop opdrachten bijdragen aan de context en het cognitieve niveau van het leerboek en het resterende lesmateriaal is hier minder van invloed op.

De twee lesmethoden die zijn geselecteerd voor dit onderzoek zijn 'De Wereld Van' van uitgeverij Malmberg, en 'De Geo' van Thieme Meulenhoff. Dit zijn twee veel gebruikte lesmethoden in de bovenbouw. Ten tweede is uit een eerder onderzoek van Kamiel Ogink (2022) naar voren gekomen dat de lesmethode van de *onderbouw* van 'De Geo' relatief veel koloniale kenmerken bevat en de lesmethode van 'De Wereld Van' relatief weinig. De resultaten van dit onderzoek kunnen daarvan afwijken doordat dit onderzoek uitsluitend de bovenbouw betreft.

#### 4.2.1 Gegevens lesmethode 'De Wereld Van'

Titel: <b>De Wereld Van</b>		Uitgeverij: <b>Malmberg, 's Hertogenbosch</b>	
	<b>4 VWO</b>	<b>5 VWO</b>	<b>6 VWO</b>
Auteurs:	A. den Bekker, D. Elhorst, A. Klippel & M. Terlingen	A. den Bekker, D. Elhorst, G. Goudswaard, M. Scheepers & M. Terlingen	A. den Bekker, D. Elhorst, G. Goudswaard, M. van Heck, H. Hofstede & M. Scheepers
Eindredactie	C. Gudde & M. van de Ven	C. Gudde & M. van de Ven	L. Kleverlaan & M. van de Ven
Jaar van uitgave	2019	2020	2021
Aantal pagina's	179	218	204

Tabel 1 Kenmerken van de lesmethode 'De Wereld Van'

De lesmethode *De Wereld van* wordt gemaakt door de uitgeverij Malmberg. De boeken zijn leeropdrachtenboeken in plaats van gescheiden leer- en opdrachtenboeken. Elk leerjaar behandelt vier hoofdstukken. Per hoofdstuk zijn er zo'n tien theorie- en praktijkparagrafen die afgesloten worden met drie paragrafen die bestaan uit examentraining, samenvatting en een begrippenlijst. '*De theorieparagrafen behandelen alle concepten en begrippen uit het eindexamenprogramma en de praktijkparagrafen laten alle geleerde begrippen, werkwijzen en vaardigheden toepassen op een nieuwe context. Bijvoorbeeld in een nieuwe regio, een veldwerk of een onderzoek* (Den Bekker, et al., 2019)'. Elke paragraaf bestaat uit een deel theorie van twee tot drie pagina's, waar direct vier tot zes opdrachten volgen op dezelfde pagina. Daarnaast staan bij elke paragraaf twee tot vier leerdoelen.

#### 4.2.2 Gegevens lesmethode 'De Geo'

Titel: <b>De Geo</b>		Uitgeverij: <b>Thieme Meulenhoff</b>	
<b>Gekozen Thema's</b>	Arm & Rijk -	Zuid-Amerika	Globalisering
Auteurs:	Bulthuis, J. & Gerits, G.	Bulthuis, J. & Peters, A.	Bulthuis, J. & Gerits, G.
Eindredactie	Hendriks, I.	Hendriks, I.	
Jaar van uitgave	2017	2016	2017
Aantal pagina's leerboek	70	96	98
Aantal pagina's werkboek	58	90	76

Tabel 2 Kenmerken van de lesmethode 'De Geo'

De lesmethode *De Geo* wordt gemaakt door de uitgeverij ThiemeMeulenhoff. De les- en werkboeken van de *Geo* bestaan per hoofdstuk uit een los boek. Er is ook een digitale versie van de methode te vinden. *De Geo* heeft als visie om *het verhaal* te vertellen van verschillende gebieden en vraagstukken te ontdekken. Er zijn 6 katernen voor het vwo. Per domein is er een themakatern, ieder themakatern is gebaseerd op de kerndoelen van het SLO. *De Geo* presenteert geen leerdoelen, maar deelvragen per paragraaf.

### 4.3 Geselecteerde paragrafen voor analyse van het leerboek en opdrachtenboek

Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat de thema's globalisering, demografie, migratie en welvaart vaak kenmerken bevatten die kunnen bijdragen aan een koloniaal wereldbeeld en dat het bij die thema's daarom extra belangrijk is om hier rekening mee te houden (Mikander, 2014). Om die reden zijn de thema's globalisering en arm en rijk geselecteerd voor de analyse. Daarnaast is er ook gekozen voor het thema Zuid-Amerika, aangezien dit een belangrijk thema is waarbij de beeldvorming over andere gebieden naar voren komt en leerlingen ook bij dit eindexamenonderdeel in staat moeten zijn om complexe geografische analyse toe te passen op de regio (College voor toetsen en examens, 2022; Van der Schee, oktober 2014). Vervolgens zijn alle sociaalgeografische paragrafen van de hoofdstukken doorgenomen die over deze thema's gaan, om die te selecteren op relevantie voor dit onderzoek en om een goed gespreid beeld over het leerboek te krijgen. Hieruit zijn een aantal paragrafen geselecteerd. Paragrafen zijn geselecteerd wanneer er over het koloniale verleden, de hedendaagse welvaartsverdeling, minderheidsgroepen of over de ontwikkeling in welvaart of welzijn werd gesproken. De geselecteerde paragrafen per lesmethode zijn terug te vinden in bijlagen 1 en 2. Vervolgens is er een kwalitatieve en kwantitatieve inhoudsanalyse uitgevoerd op deze paragrafen in het leerboek. Hierbij is gekeken naar de aanwezigheid van kenmerken die bijdragen aan een koloniaal of juist aan een postkoloniaal wereldbeeld.

Met behulp van de resultaten van de leerboekanalyse is vervolgens een selectie gemaakt van paragrafen voor de kwalitatieve analyse van de opdrachten. Deze selectie is gebaseerd op paragrafen waarin relatief veel koloniale logica naar voren komt, paragrafen waar relatief veel postkoloniale kenmerken te vinden zijn, en paragrafen waarbij het ontbreken van achtergrondinformatie iets stereotype maakte. Zodoende zijn er per lesmethode 18 paragrafen van het leerboek geselecteerd en kwantitatief en kwalitatief geanalyseerd. Vervolgens zijn er per lesmethode 6 paragrafen van de opdrachtenboeken geselecteerd voor kwalitatieve en kwantitatieve analyses van het thema, het cognitief niveau, het soort opdracht en de samenhang tussen de opdrachten. Op die manier is beoogd om antwoord te verkrijgen op de deelvragen en uiteindelijk op de hoofdvraag die in de conclusie beantwoord zal worden.

### 4.4 Operationalisatie en analyse

#### 4.4.1 Leerboekanalyse

Als eerste zijn de leerboeken geanalyseerd door middel van een discourse en content analyse op de aanwezigheid van- en de manieren waarop koloniale en postkoloniale geografie terug te zien is. Hierbij is er gekeken naar de teksten, de taal en woordkeuze, de titels, de gekozen gegevens, gekozen bronnen en de vormgeving van deze bronnen. De codes die voor de kwantitatieve analyse zijn samengesteld zijn eerst op een deductieve manier gevormd vanuit het theoretisch kader (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Voor kenmerken die bijdragen aan een koloniaal wereldbeeld, zijn op die manier de volgende vier categorieën opgesteld: *westers perspectief*, *stereotyperingen*, *othering* en *koloniale wetenschap*. Deze categorieën zijn elk verdeeld in verschillende kenmerken die bijdragen aan de vorming van die categorie. Tijdens het analyseren zijn deze categorieën aangevuld met codes die via een inductieve manier zijn opgesteld. In bijlage 3 is het codeerschema te zien wat hieruit volgde. De codes die op inductieve wijze zijn toegevoegd zijn *een ontbrekende context*, *neutrale benoeming koloniale verleden*, *extern positieve invloeden* en *intern negatieve invloeden*. Deze codes dragen bij aan de vorming van stereotype beelden over andere gebieden en wetenschappelijk kolonialisme. Het achterwege laten van de context kan ervoor zorgen dat een gegeven feit niet genuanceerd wordt doorgegeven en hierdoor wordt deze stigmatiserend. Door neutraal te spreken over het koloniaal verleden, als een

gegeven zonder kritische invalshoek, of door armoede te wijten aan interne oorzaken en welvaart aan externe oorzaken en door het achterwege laten van negatieve externe invloeden vanuit het heden en het verleden, wordt de superieure beeldvorming van het Westen t.a.v. andere gebieden gestimuleerd. Westerse taal versterkt de superieure status van het Westen. Een voorbeeld is het benoemen van de kolonisten als *'ontdekkers, veroveraars, handelaren, avonturiers'* ect. Kritische taal bestaat uit woorden met een kritisch waardeoordeel erin verwerkt t.a.v. Westerse invloed en is soms ook positief t.a.v. de ontwikkelingen in een land.

Voor het analyseren van de kenmerken die bijdragen aan postkoloniale geografie zijn er drie hoofdcategorieën opgesteld: 1) multiperspectiviteit; 2) het maken van relaties tussen het heden en het koloniaal verleden (historisch-hedendaagse context); 3) en het analyseren van oorzaken van ongelijkheid. Bij het codeerschema postkoloniale geografie zijn de codes aanwezige context, kritische noot globalisering, positieve beeldvorming, neutraal objectief, kritische vragen, interne positieve factoren en kritische taal toegevoegd. Deze codes dragen bij aan een rijkere context en aan het weergeven van de andere kant van de 'negativiteitslens'. Daarmee werken ze tegen de gevormde stereotyperingen tegen. In bijlage 4 is het codeerschema weergegeven.

Bij de analyse van beide leerboeken is naast de kwantitatieve manier van analyseren, ook op een kwalitatieve manier gekeken naar woordkeuze, vormgeving, verbanden die binnen de opzet van de tekst opvielen en naar de verhouding waarin thema's die bijdragen aan een koloniaal of juist postkoloniaal wereldbeeld naar voren komen in een paragraaf. De resultaten van de leerboekanalyse vormen de basis voor de analyse van de opdrachten. Met deze analyse is bekeken op welke wijze de opdrachten de basis, die vanuit het leerboek is gevormd, beïnvloeden.

#### 4.4.2 Opdrachtenboekanalyse

Yang, et al. (2015) benoemen dat bij het analyseren van opdrachten, elke deelopdracht moet worden gezien als een aparte opdracht. De opdrachten zijn op een kwantitatieve en kwalitatieve wijze geanalyseerd. Als eerste zijn de deelopdrachten geanalyseerd op cognitief niveau met behulp van het *Geography task Categorisation framework* van Krause, et al. (2022). De resultaten van deze coderingen kunnen gebruikt worden om te analyseren of er een patroon te herkennen is tussen de aanwezigheid van hogere orde opdrachten en de aanwezigheid van krachtige kennis en kenmerken die in relatie staan met postkoloniale geografie. De codeerschema's uit bijlage 3 en 4 worden om die reden gebruikt om de opdrachten te analyseren op de aanwezigheid van kenmerken die kunnen bijdragen aan een koloniaal wereldbeeld of kenmerken die juist kunnen bijdragen aan een postkoloniaal wereldbeeld. Bij het analyseren van opdrachten is ook gekeken worden naar de leeruitkomsten. Deze kunnen worden onderverdeeld in cognitieve, affectieve en psychomotorische leerdoelen en leeruitkomsten. Bij een affectieve doelstelling gaat het vooral om het teweegbrengen van een bepaalde houding, attitude of een bewustzijn over een onderwerp (Yang, et al., 2015). Het effect is niet goed te meten bij het analyseren van de opdrachten, maar de aanwezigheid van opdrachten waar de leerling moet reflecteren, evalueren of kritisch moet nadenken over de status quo zijn van affectieve aard en belangrijk binnen postkoloniale geografie (Huckle, 2021; Andreotti, 2014). Vervolgens is er op een kwalitatieve manier gekeken naar de invulling van de opdracht en de manier waarop deze is samengesteld. Hierbij is gekeken naar de invalshoek of het perspectief van waaruit de opdracht is opgezet en op welke manier het de leerling aan het denken probeert te zetten. Als er sprake is van de aanwezigheid van een geografische vraag of geografische werkwijzen, dan zijn het soort vraag of de werkwijzen meegenomen in het coderen. Vervolgens is er op een kwalitatieve manier gekeken hoe de deelopdracht in relatie staat met de rest van de opdracht en de rest van de paragraaf en welke

invalshoek of perspectief hierbij is ingenomen. Door te kijken hoe de deelopdracht in relatie staat met de rest van de opdracht en de overige opdrachten in die paragraaf, kan er een uitspraak gedaan worden over het narratief dat gevormd wordt en op welke manier de leerling in de paragraaf aan het denken wordt gezet, of op welke manier juist niet.

Vanuit de literatuurstudie voren dat het gebruik van krachtige kennis en het geografisch analysemodel een didactische vorm is die een bijdrage kan leveren aan postkoloniale geografie (Standish, 2019). Krachtige kennis is een vaardigheid en een manier van denken die niet alleen gerelateerd is aan postkoloniale geografie. Echter, zal voor dit onderzoek de focus liggen op de thema's kolonialisme, globalisering en arm en rijk, aangezien het hier gaat om hoe krachtige kennis ingezet wordt voor postkoloniale geografie. Opdrachten van hogere orde zouden voorwaardelijk moeten zijn om krachtig om te kunnen gaan met kennis, maar dat hoeft niet te betekenen dat elke opdracht van hogere orde ook aanzet tot krachtige kennis (Maude, 2017). Door middel van een kwalitatieve analyse is gekeken naar de opdrachten die behoren tot PHOT (Parts of higher order thinking) en HOT (Higher order thinking) en op welke manier deze opdrachten worden ingezet en of deze opdrachten ook leiden tot krachtige kennis of geografisch analyseren. Om te analyseren of er sprake is van krachtige kennis in relatie tot postkoloniale geografie, wordt in de eerste plaats gekeken naar de vraag of de opdracht aanzet om buiten de eigen leefwereld te stappen of om na te denken over kennis die tegen de eigen intuïtie ingaat. Dit heeft te maken met het feit dat dit soort opdrachten de leerling in staat stelt om anders te denken, en over alternatieve zienswijzen en toekomstscenario's na te denken. Daarnaast biedt dit de leerling de mogelijkheid om deel te nemen aan maatschappelijke debatten, doordat zij de kennis en de cognitieve vaardigheden hebben om flexibel, analytisch en kritisch met de verkregen informatie om te gaan. Opdrachten die binnen het westers perspectief bleven en die de leerling niet in staat stelde om op een andere manier na te denken, werden in dit onderzoek niet gezien als een manier om tot krachtige kennis te komen (Krause, et al., 2021a; Maude, 2017; Bustin et al., 2017). Wanneer een ander perspectief dan het westerse perspectief werd behandeld of wanneer de leerling kritisch aan het denken gezet werd over de status quo, de toekomst of waarderende vragen kreeg, werd dit samen met hogere orde gezien als krachtige kennis. Bij de vragen van lagere orde werden deze kenmerken ook geanalyseerd en in dat geval geclassificeerd als *kennis die krachtig is*, versus het *krachtig leren omgaan met kennis*.

#### 4.4.3 Semigestructureerde interviews met redactieleden

Om inzicht te verkrijgen in de afwegingen en doelstellingen van de twee onderzochte lesmethoden, is er contact opgenomen met de redacties van 'De Geo' en 'De Wereld Van' voor een semigestructureerd interview. Bij beide interviews is de respondent eerst iets verteld over het onderzoek en de manier waarop er onderzoek wordt gedaan. Daarna werden er verschillende open vragen gesteld. Hiermee werd beoogd om de visie, doelstellingen en andere relevante informatie van de redactie te achterhalen. Er is bewust gekozen om aan het begin van het interview niets over de resultaten van de inhoudsanalyse te zeggen, zodat de respondenten niet beïnvloed of gestuurd zouden worden in de antwoorden. Wel waren de respondenten op de hoogte van het onderwerp van dit onderzoek. Met de data van beide interviews krijgen de gevonden resultaten meer context en dit kan een bijdrage leveren aan de discussie over de bevindingen.

## 5. Resultaten

Om uitspraken te kunnen doen over de rol van opgaven in dekoloniseren zijn opdrachten geanalyseerd. Omdat opdrachten altijd refereren aan leerstof, zijn er ook leerboeken geanalyseerd. In dit hoofdstuk worden de resultaten van de inhoudsanalyse en interviews beschreven.

### 5.1 Algemene bevindingen

Uit de leerboekanalyse is naar voren gekomen dat er grote verschillen zijn tussen de twee lesmethodes wat betreft de aanwezigheid van kenmerken die bijdragen aan een koloniaal wereldbeeld en de kenmerken die kunnen bijdragen aan een postkoloniaal wereldbeeld. In de lesmethode van 'de Geo' zijn 225 keer segmenten gecodeerd die kunnen bijdragen aan de vorming van een koloniaal wereldbeeld, bij de lesmethode van 'De Wereld Van' waren dit er maar 19. In figuur 4 is te zien dat met name het behandelen van de lesstof vanuit een westers narratief bij 'de Geo' het meest voorkomt. Onderwerpen worden vanuit een westers of eurocentrisch perspectief uitgelegd, er wordt een westers waardeoordeel uitgesproken of er wordt gesproken in termen van modernisering. In bron 1 zijn twee voorbeelden te zien, waarbij gesproken lijkt te worden met een westers waardeoordeel en vanuit de westerse maatstaf van ontwikkeling. Het eerste voorbeeld lijkt een westers waardeoordeel uit te spreken door de woordkeuze 'geen wonder dat' en 'slechts'. Het tweede voorbeeld laat een titel van een paragraaf over voedseltekort zien. Deze titel lijkt ook een westers waardeoordeel te hebben door de formulering van de zin. Beide voorbeelden lijken uit te gaan van westerse maatstaven van ontwikkeling en houden daarbij geen rekening met een andere invalshoek. Deze quotes zijn kenmerkend voor het gebruik van moderne grammatica, die volgens Andreotti, et al. (2015) de superioriteit van het Westen benadrukt. Daarnaast zorgt deze manier van schrijven voor de mogelijke vorming van stigmatiserende beelden.

Veel ouders houden hun kinderen vaak van school om mee te helpen op het land (inleiding). Geen wonder dat het analfabetisme hoog is. Slechts de helft van alle mannen boven de 15 jaar kan lezen en schrijven en maar een op de drie vrouwen beheerst deze vaardigheid (De Geo, 2017. Leerboek Arm & Rijk vwo. 5<sup>e</sup> editie, p.8. Thieme Meulenhoff, Amersfoort)

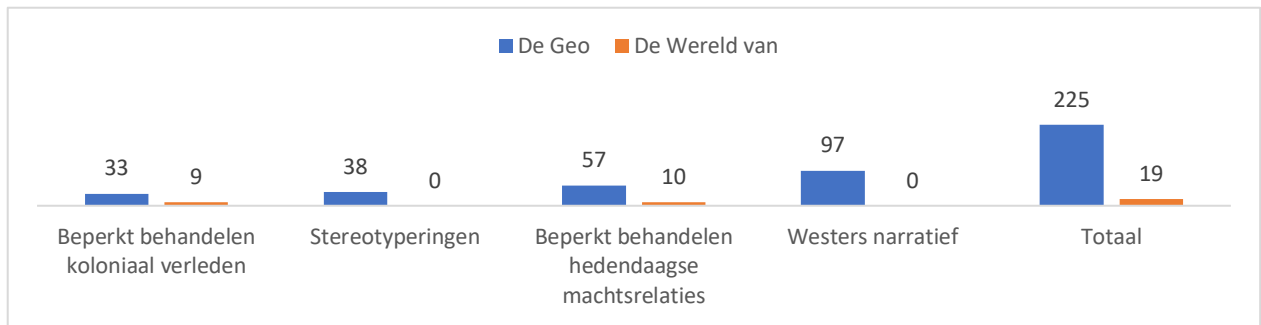
#### 1.4 Hier hoef je toch geen honger te lijden?

(De Geo, 2017. Leerboek Arm & Rijk vwo. 5<sup>e</sup> editie, p.22. Thieme Meulenhoff, Amersfoort.)

Bron 1 Twee quotes die laten zien op welke manier een westers perspectief, een westers waardeoordeel en spreken in termen van modernisering terugkomen in het leerboek van de Geo

Als laatste valt het op dat de hedendaagse ongelijke machtsrelaties beperkt worden behandeld vanuit een historische context of hedendaags geografische context. De Geo beschrijft de verdeling van macht en welvaart, maar de oorzaken van problematiek zoals honger, oorlog en armoede worden vaak intern gezocht. De oorzaken van ontwikkeling worden juist extern verklaard. Hierdoor worden periferielanden als afhankelijk geportretteerd en de Westerse landen als de leider en redder van de wereld. Deze resultaten komen overeen met de resultaten van eerdere onderzoeken die constateren dat er veel westerse perspectieven, stereotyperingen, beperkte koloniaal-geografische context en beperkte verklaringen van oorzaken van de hedendaagse machtsrelaties voorkomen in de geschiedenis- en aardrijkskundeboeken (Mikander, 2014; Weiner, 2016, Palings, 2011; Ogink, 2022). In bijlage 7 is een uitgebreide versie te zien van de getelde codes die bijdragen aan een koloniaal wereldbeeld.





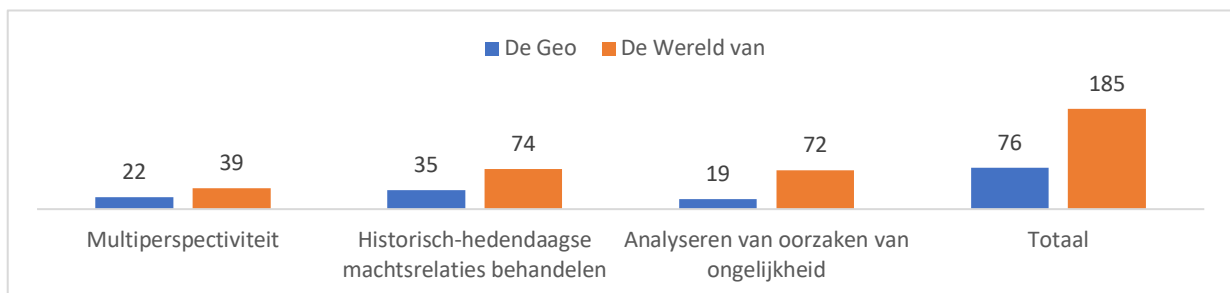
Figuur 4 Aantal aanwezige koloniale kenmerken in de lesmethoden

In figuur 5 zijn de kenmerken te zien die bijdragen aan een postkoloniaal wereldbeeld. De lesmethode van 'De Wereld Van' bevat significant meer postkoloniale kenmerken, met name in onderdelen van 'historisch-hedendaagse relaties' en het 'analyseren van oorzaken van ongelijkheid'. Door middel van het geografisch analysemodel en het bieden van een brede algehele context die vanuit meerdere invalshoeken wordt benaderd, biedt 'De Wereld Van' mogelijkheden tot postkoloniale geografie. Het biedt de leerling de mogelijkheid om vanuit meerdere invalshoeken een feit te benaderen, te analyseren en te verklaren. In bron 2 is een voorbeeld te zien van een bron die context biedt op een bestaand stereotype dat 'iedereen arm is' in Colombia. De gegeven achtergrondinformatie biedt de leerling de mogelijkheid om te verklaren, te analyseren en anders te denken en daarmee een stereotype te ontcrachten.

“'Iedereen is er arm.' Colombia is een land met een enorme inkomensongelijkheid. Een fulltime maandsalaris van omgerekend een paar honderd euro is voor een kapper, bankbediende of portier heel normaal. Daar kun je amper van rondkomen. Maar een psycholoog, tandarts of werknemer bij een internationale onderneming kan duizenden euro's per maand verdienen. De geografische economische werkelijkheid is dat miljoenen mensen arm zijn, zeker op het platteland. In de steden bevindt zich een grote economische middenklasse.

Bron 2 Voorbeeld van tekst mét context. (De Wereld Van (2021). Leeropdrachtenboek V6, p. 103)

Aangezien een brede context evident is voor het dekoloniseren van het onderwijs en aangezien dit beïnvloedt hoe kennis geproduceerd en gebruikt kan worden (Standish, 2019), draagt 'De Wereld Van' bij aan de vorming van postkoloniale geografie. De opzet van de *theorie-* naar *praktijkparagrafen* geeft de leerling de mogelijkheid om eerst context-onafhankelijke kennis aan te leren, die neutraal en objectief gegeven wordt. Vervolgens moet deze kennis in de praktijkparagrafen worden toegepast in een nieuwe context en daardoor leren de leerlingen om deel te nemen aan internationale debatten. Dit maakt dat het leerboek elementen bevat van kennis die krachtig is. In bijlage 4 is gedetailleerd te zien hoe vaak alle relevante codes voorkwamen.



Figuur 5 Aantal aanwezige postkoloniale kenmerken in de lesmethode

Het formaat van de tekst in het leerboek van 'de Geo' is met gemiddeld vijf tot zes pagina's een stuk langer dan die van 'De Wereld Van' met gemiddeld twee tot drie pagina's. Het valt op dat de inhoud van 'De Geo' hierdoor meer verhalend wordt verteld en dat de tekst in 'De Wereld Van' juist objectiever en feitelijk is. Bron 3 en bron 4 laten van beide lesmethoden een stuk tekst zien over kwantitatieve en kwalitatieve honger. Bron 3 is van 'De Wereld Van' en bron 4 van 'De Geo'.

Een op de negen mensen in de wereld krijgt te weinig energie binnen (gemiddeld minder dan 1800 kilocalorieën per dag) om productief en gezond te blijven. Deze mensen lijden aan **kwantitatieve honger (kwantitatieve ondervoeding)**. Van deze bijna achthonderd miljoen mensen leeft 98% in ontwikkelingslanden, vooral op het platteland van Afrika en Zuidoost-Azië (zie bron 1). Gebrek aan voedsel heeft allerlei directe en indirecte gevolgen: het leidt tot ziekte, groei- en ontwikkelingsachterstanden, lagere onderwijsdeelname en lagere lonen. Voor jonge kinderen is voedselgebrek wereldwijd een van de belangrijkste doodsoorzaken: jaarlijks sterven drie miljoen kinderen onder de 5 jaar aan de gevolgen van kwantitatieve honger.

Het voedsel dat mensen consumeren bevat vaak te weinig voedingsstoffen (zie bron 2). Er is dan sprake van **kwalitatieve honger (kwalitatieve ondervoeding)**. Zo heeft wereldwijd de helft van de kinderen tussen 6 en 24 maanden een ijzertekort, wat een negatief effect heeft op hun hersenontwikkeling.

**Bron 3 Objectieve en feitelijke tekst. (De Wereld Van, 2021. Leeropdrachtenboek V5. Meulenberg, Den Bosch. p.9)**

Echte honger heb je niet bij de vraag: 'Wat eten we vandaag?' maar wanneer je jezelf afvraagt: 'Heb ik wel te eten vandaag?' Iemand lijdt honger wanneer hij of zij niet in staat is om voldoende voedsel van goede kwaliteit te eten. Volgens de FAO kun je van honger spreken wanneer iemand gedurende langere tijd minder energie binnenkrijgt dan 1.690 kilocalorieën per dag. Deze vorm van honger heet ook wel **kwantitatieve honger**. Bij een acuut gebrek aan voedsel in een samenleving ontstaat hongersnood. Behalve kwantitatieve honger is er **kwalitatieve honger**. Dan zijn niet zozeer de joules en calorieën in het geding, maar mankeert er van alles aan de samenstelling van het dagelijkse menu: te weinig eiwitten, te weinig vitamines.

Ondervoeding wordt vaak in één adem genoemd met honger en hongersnood. Het houdt in dat iemand voortdurend te weinig ofte eenzijdig eten binnenkrijgt. Het is de meest voorkomende vorm van honger, maar omdat er geen sprake is van acute hongerdood van grote bevolkingsgroepen, besteden de media weinig aandacht aan deze termijnmoordenaar.

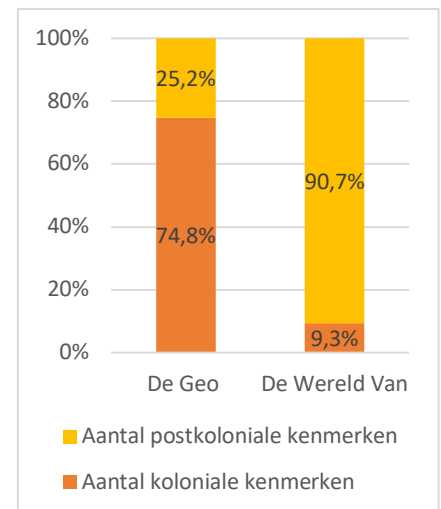
In de **Derde Wereld** gaan naar schatting meer dan 220 miljoen arbeidsjaren verloren doordat gezinsleden ziek worden, jong overlijden of gehandicapt raken door chronische ondervoeding. Behalve alle leed brengen honger en ondervoeding dus een grote kostenpost met zich mee.

**Bron 4 Meer verhalend en persoonlijke tekst. (De Geo, 2017. Globalisering leerboek Vwo. Thieme Meulenhoff, Amersfort. p. 18)**

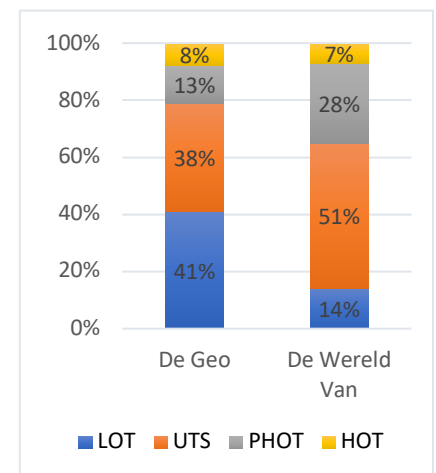
De tekst in 'De Geo' (zie bron 4) is meer verhalend geschreven dan de tekst in 'De Wereld Van' (zie bron 3), doordat de schrijvers van de Geo hebben geprobeerd om de leerling en de leefwereld van de leerling te betrekken bij het verhaal met de verhalende vragen. Beide quotes laten niet iets zien dat bijdraagt aan een koloniaal wereldbeeld of postkoloniaal wereldbeeld, al valt erover te discussiëren of 'De derde wereld' nog een begrip van deze tijd is. De verhalende stijl van informeren kan in andere contexten echter zorgen voor (onbedoelde) waardeoordelen en essentialisme, doordat de leefwereld van de westerse lezer centraal staat (Béneker, 2020).

Doordat beide lesmethoden verschillen in formaat kunnen de gevonden segmenten een vertekend beeld geven. Om die reden is in figuur 6 per lesmethode te zien hoeveel procent van alle geanalyseerde segmenten behoort tot postkoloniale kenmerken, en hoeveel procent behoort tot koloniale kenmerken. Uit figuur 6 valt te herleiden dat van alle kenmerken die in 'De Geo' zijn geanalyseerd, die behoren tot ofwel koloniale kenmerken ofwel postkoloniale kenmerken, bijna 75% behoort tot kenmerken die bij kunnen dragen aan een koloniaal wereldbeeld. Voor de lesmethode van 'De Wereld Van' komt dit neer op maar 9% en behoort veruit het merendeel van de geanalyseerde kenmerken, tot kenmerken die bij kunnen dragen aan een postkoloniaal wereldbeeld. Het komt bij beide lesmethoden voor, dat in eenzelfde paragraaf kenmerken van zowel postkoloniale geografie, als koloniale geografie voor kunnen komen. Het viel echter op, dat koloniale of juist postkoloniale kenmerken wel de overhand hadden. Tussen de verschillende thema's die zijn geanalyseerd is er geen verschil ontdekt in de aanwezigheid van kenmerken die bij kunnen dragen aan een koloniaal wereldbeeld of een postkoloniaal wereldbeeld.

Naast de kenmerken die bijdragen aan een koloniaal of juist postkoloniaal wereldbeeld, is bij de opdrachten ook gekeken naar het gevraagde cognitieve niveau van elke deelopdracht. Op die manier kon de relatie tussen het cognitief niveau van de deelopdrachten en het thematische en geografische doel van de opdracht worden geanalyseerd. Daarnaast zijn per lesmethode alle geanalyseerde deelvragen gecodeerd met het bijbehorende cognitief niveau. Zo ontstond een beeld waarmee te zien was in welke mate de opdrachten van de lesmethoden de leerling trainen in het gebruik van hogere cognitieve vaardigheden. In figuur 7 is voor elke lesmethode te zien hoe alle geanalyseerde deelopdrachten zich verhouden tot de vier cognitieve niveaus van lagere orde (LOT) tot hogere orde (HOT).



Figuur 6 Verhouding tussen aantal aanwezige koloniale en postkoloniale kenmerken per lesmethode



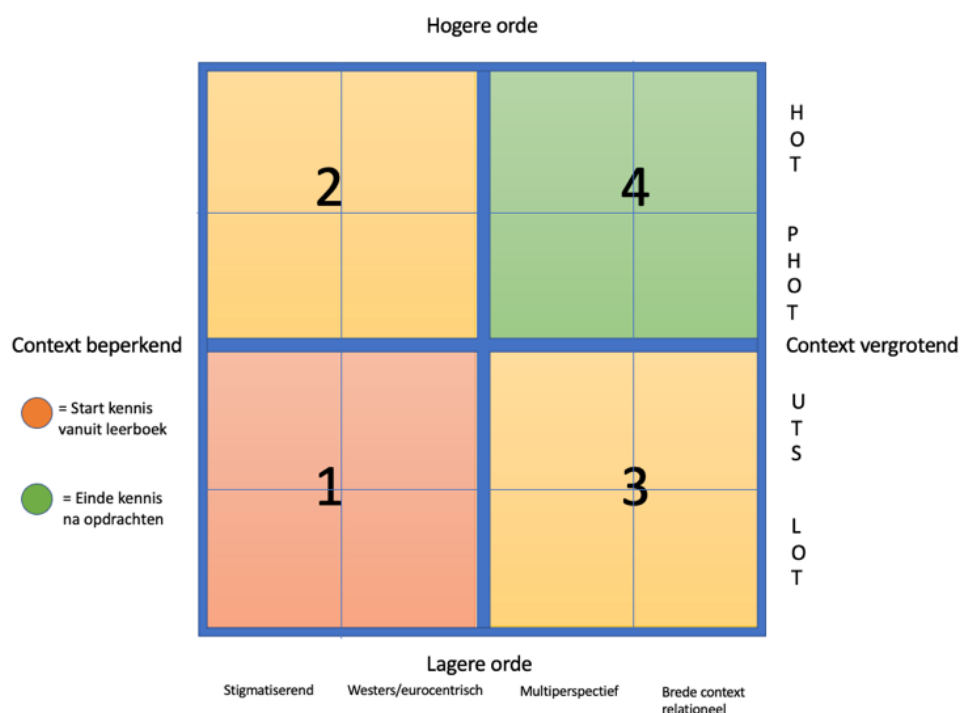
Figuur 7 Verhouding in aanwezigheid van opdrachten op cognitief niveau per lesmethode

## 5.2 De invloed van de opdrachten op de beeldvorming uit het leerboek

De opdrachten vormen de verbinding tussen het leerboek en de leerdoelen (Krause, et al., 2021). De context die in het leerboek gegeven wordt, bepaalt hoe kennis geproduceerd en gebruikt kan worden (Standish, 2019), maar de opdrachten kunnen deze context bijsturen en de leerlingen cognitieve vaardigheden aanleren om beter met informatie om te leren gaan. De analyse van de opdrachten heeft aangetoond dat het soort opdracht, thema en cognitief niveau een bijdrage kunnen leveren aan de vorming van een koloniaal of juist postkoloniaal wereldbeeld. De meeste opdrachten dragen bij aan het verminderen van een mogelijk gevormd koloniaal wereldbeeld, door de leerling meer historische of geografische context te bieden of door de leerling hogere cognitieve vaardigheden aan te leren, waarmee het mogelijk wordt om de bestaande kennis op een andere manier te leren gebruiken. Echter, dragen niet alle opdrachten bij aan het verminderen van mogelijk gevormde koloniale wereldbeelden, of aan het versterken van een postkoloniaal wereldbeeld. De vijf meest voorkomende manieren waarop de opdrachten de vorming van een koloniaal of een postkoloniaal wereldbeeld beïnvloeden, worden hieronder toegelicht. Deze vijf manieren laten zien hoe de opdrachten in het geanalyseerde lesmateriaal het dekolonisatieproces beïnvloeden. Er is uitgegaan van het leerboek als het beginpunt voor de leerling. In het leerboek wordt de basis gelegd van de kennis en context, waarmee de leerling vervolgens aan de opdrachten begint.

Om de verbanden tussen het leerboek en de opdrachten te visualiseren is er een matrix ontworpen (te zien in figuur 8). Wanneer de leerling aan de opdrachten begint, hebben zij eerst het leerboek gelezen en is de context daar als eerste gevormd. Wanneer zij vervolgens met de opdrachten aan de slag gaan wordt dat contextualiseert. Daarom is in het model een startpunt en een eindpunt te zien. De vier genummerde vlakken kunnen verdeeld worden in:

1. Koloniaal beschrijvend
2. Koloniaal vaardig
3. Postkoloniaal beschrijvend
4. Postkoloniaal vaardig



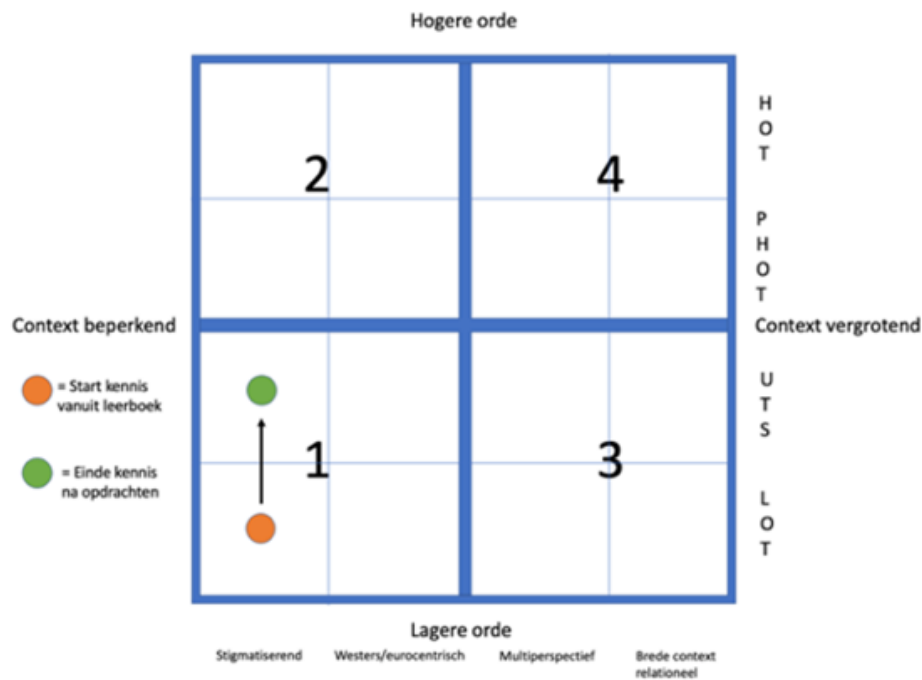
Figuur 8 Matrix aangeboden context en cognitief niveau

Deze indeling volgt uit een horizontale as, die de mate van context laat zien en een verticale as die het cognitief niveau laat zien dat met de opdrachten wordt gevraagd en gevormd. De horizontale as is van links naar rechts verdeeld in *stigmatiserend*, *westers/eurocentrisch*, *multiperspectief* en *brede relationele context*. Deze categorieën hebben het meest invloed op de mogelijkheden van de leerling om tot postkoloniale geografie te komen. Stigmatiserende beelden beperken de context van de leerling en houden koloniale beelden in stand (Anreotti, et al., 2015). Een westers of Europees perspectief hoeft niet per se te leiden tot koloniale beeldvorming, maar het aanhouden van een dergelijk perspectief leidt ook tot het niet behandelen van meerdere perspectieven of andere invalshoeken en dit kan uiteindelijk leiden tot essentialisme en binair denken (Beneker, 2018b), hierdoor staat dit op de tweede plaats in de rangorde. Multiperspectiviteit is een van de kenmerken die bijdragen aan postkoloniale geografie en het leidt tot het verbreden van de context doordat er meerdere perspectieven en invalshoeken worden gegeven, om die reden staat dit op de derde plaats in de rangorde van koloniale kennis naar postkoloniale kennis (Standish, 2019; Huckle, 2020). Tot slot biedt een brede relationele context mogelijkheden om vraagstukken vanuit meerdere invalshoeken te analyseren, te verklaren, voorspellen en het geeft mogelijkheid tot anders denken. Hierdoor biedt dit kennis die krachtig is (Roberts, 2013; Maude, 2016; Standish, 2019).

De verticale as is opgedeeld in de verschillende cognitieve niveaus van Krause, Béneker & van Tartwijk (2022), hierbij dragen gedeeltelijk hogere orde opdrachten (PHOT) en hogere orde opdrachten (HOT) bij aan het kritisch leren omgaan met kennis. Hierbij kan de leerling ook zonder een brede context de mogelijkheid krijgen om kritisch, evaluatief en analyserend met informatie om te leren gaan. Deze kenmerken zijn belangrijk voor postkoloniale geografie. Wanneer een leerling zowel een brede postkoloniale context, als hoge cognitieve denkvaardigheden aangeleerd krijgt, biedt dit de leerling de mogelijkheden om na te denken over alternatieve toekomsten en kritisch te kijken naar het Europese koloniale verleden en hedendaagse invloeden van globalisering en modernisering (Jazeel, 2012; Andreotti, 2014; Mikander, 2014; Huckle, 2020; Lissovoy, 2010). Doordat de twee lesmethoden dermate verschillen in de aanwezigheid van koloniale en postkoloniale kenmerken, komen de gevonden relaties bij de ene lesmethode meer voor dan bij de andere. In totaal zijn er vijf relaties gevonden waarmee de opdrachten een bijdrage kunnen leveren aan postkoloniale geografie, of die juist invloed hebben op koloniale geografie. Deze vijf relaties worden hieronder weergegeven en worden in de onderstaande paragrafen verder toegelicht.

- Relatie 1. Opdrachten versterken het koloniale beeld uit het leerboek
- Relatie 2. Opdrachten nuanceren en contextualiseren de inhoud uit het leerboek
- Relatie 3. Opdrachten trainen hogere orde denkvaardigheden vanuit eenzelfde westers perspectief als het leerboek
- Relatie 4. Opdrachten bouwen voort op postkoloniale kennis uit het leerboek, door postkoloniale vaardigheden te beoefenen
- Relatie 5. Opdrachten dragen bij aan inbedding van postkoloniale kennis uit het leerboek, door gebruik van lagere orde denkvaardigheden

## 5.2.1 Opdrachten versterken het koloniale beeld uit het leerboek



Figuur 9 De opdracht versterkt het gevormde koloniale wereldbeeld

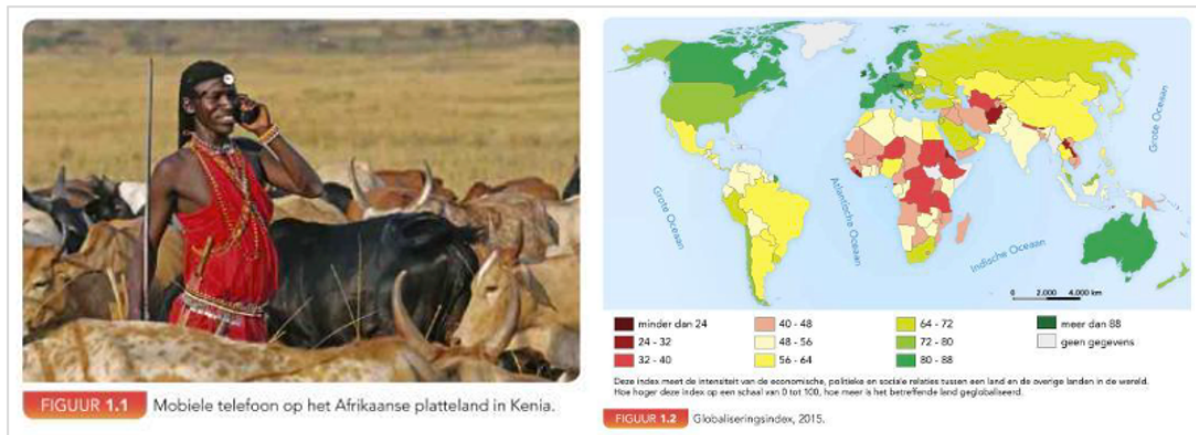
In het leerboek van de Geo komen veel kenmerken voor die kunnen bijdragen aan een koloniaal wereldbeeld (zie figuur 4). De leerdoelen zijn voornamelijk gericht op het beschrijven en verklaren van simpele patronen, zonder na te hoeven denken over complexe verbanden of alternatieve zienswijzen. De nadruk ligt op het toewijzen en verdelen van kenmerken. De volgende twee leerdoelen uit het boek van Globalisering '*paragraaf 1.1 De wereld indelen*' en het boek Arm en Rijk '*paragraaf 1.1 Leven in Ethiopië*' zijn hier een voorbeeld van. Ze zijn gericht op het categoriseren en verdelen van kenmerken. '*Welke politieke, culturele, economische en demografische kenmerken kun je gebruiken om cultuurgebieden af te bakenen?*' (De Geo Vwo – Globalisering – 5<sup>e</sup> editie -werkboek, p.8) en '*Wat zijn bevolkingskenmerken van dit ontwikkelingsland?*' (De Geo. Arm & Rijk VWO bovenbouw werkboek. 5<sup>e</sup> editie). De leerinhoud van meerdere paragrafen is beschrijvend van aard en benadrukt verschillen tussen gebieden als een vast gegeven, zonder achterliggende informatie te geven of te spreken over verandering. In bron 5 is hier een voorbeeld van te zien.

'In veel favela's zijn geweld en criminaliteit aan de orde van de dag. Ze staan erom bekend dat ze door drugsbendes als uitvalsbasis worden gebruikt'.

Bron 5. Problematiek die als vast gegeven wordt gepresenteerd, zonder achtergrondinformatie of ontwikkeling (DeGeo Vwo - Zuid-Amerika - 5e Editie - Studieboek, p. 25)

Met name het verschil in welvaart en modernisering, en bijbehorende factoren komen sterk naar voren. Zo zijn er verschillende afbeeldingen, kaarten en tabellen te zien die de nadruk leggen op de problematiek in een gebied of die een traditioneel beeld benadrukken. In bron 6 is een afbeelding en kaart uit paragraaf 1.1 van het boek *Globalisering* van 'De Geo' te zien die de nadruk legt op het traditionele beeld en op de negativiteit (Mikander, 2019) door de gegevens in de kaart rood versus groen te kleuren. Deze keuze in kleur maakt het contract tussen de landen in de wereld groter en lijkt de nadruk te leggen op de problematiek, door de kleur rood. In de paragraaf worden verschillende

manieren uitgelegd om landen en regio's te verdelen in arme en rijke regio's met bijbehorende kenmerken. De leerling krijgt vanuit het leerboek een zeer beperkte context aangeleerd, die een stereotyperend en binair, en daarmee koloniaal beeld aanleert. Met dit beeld starten de leerlingen aan de opdrachten.



Bron 6 Stigmatiserende beelden en focus op problematiek en verschil met kleurkeuze kaart. (De Geo, 2017. *Globalisering vwo-leerboek bovenbouw*. 5<sup>e</sup> editie, p.8)

De opdrachten uit deze paragraaf zetten de leerlingen aan om feitelijke en conceptuele kenmerken te benoemen, beschrijven en toe te wijzen aan landen. Landen moeten worden opgedeeld in cultuurgebied, democratie-index, beroepsbevolking, verstedelijking en het bnp/h. Leerlingen moeten bronnen gebruiken om hun antwoord te onderbouwen, maar worden niet aangezet om kritisch na te denken of relaties en de veranderlijkheid van deze verschijnselen te analyseren of evalueren. Hierdoor zijn de meeste opdrachten van lagere orde én blijft de beperkte stereotyperende context uit het leerboek hetzelfde en wordt dit beeld zelfs versterkt. In bron 7 is een voorbeeld te zien van een opdracht uit deze paragraaf. De opdracht is om de wereld te verdelen in rijke en arme landen, aan de hand van de kaart die rechts van de opdracht te zien is. Op deze kaart zijn de arme landen niet zichtbaar en door de vraagstelling van de opdracht, moet de leerling een harde verdeling maken in *rijk* versus *arm*, zonder alternatief of verklaring. Deze opdracht zet de leerling aan om binair te denken. Dit komt overeen met wat Béneker (2020) zegt over de vorming van binair denken en essentialisme door gebieden te vergelijken.

**Opdracht 6 Bruto nationaal product**

a Wat is er op W3 afgebeeld? Kies uit: *bnp/inw* – *bnp/land*.  
Motiveer je antwoord.

b Lees vaardigheid 14 Kaarttypen in het overzicht *Vaardigheden en werkwijzen*. Welk kaarttype is W3?

c Kun je uit W3 aflezen wat arme en rijke landen zijn? Motiveer je antwoord met een voorbeeld dat je kunt afleiden uit de kaart.

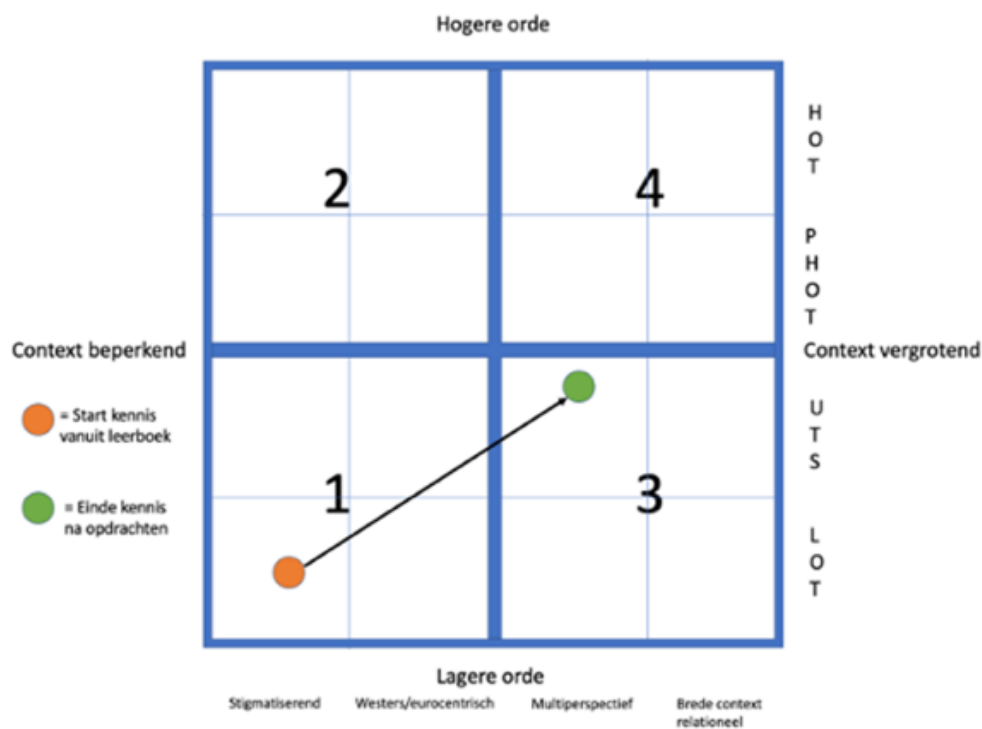
Bron 7 (De Geo, 2017. *Globalisering opdrachtenboek vwo*. Thieme Meulenhoff. 5<sup>e</sup> editie, p. 9)

Vraag 6c vraagt de leerlingen weliswaar om de kaart te analyseren, maar feitelijk moet hier simpele conceptuele en concrete kennis worden toegepast op een simpele context, doordat de leerling alleen patronen moet vinden en het antwoord moet onderbouwen. Daarom behoort dit tot het UTS-niveau. De opdrachten zijn daarom van lagere tot gematigde orde en geven de leerling niet de cognitieve

vaardigheden en manier van denken, om andere contexten en relaties van deze patronen te analyseren en te evalueren. Hierdoor versterken de opdrachten de kenmerken die bijdragen aan een koloniaal wereldbeeld. Één paragraaf is hier als voorbeeld gebruikt waarbij het leerboek context beperkend is en de opdrachten de leerling niet leren om deze te contextualiseren of hogere denkvaardigheden erop toe te passen. De situatie van dit voorbeeld komt echter vaker voor in de lesmethode van de Geo. Dat 41% van de opdrachten van de Geo van lagere orde (LOT) en 38% van gematigde orde (UTS) is (figuur 7) en 75% van de kenmerken koloniaal is (figuur 4), draagt bij aan het veelvoudig voorkomen van deze relatie. Deze verhouding komt bij alle thema's voor. Bij de lesmethode van De Wereld Van komt deze relatie weinig voor, doordat de leerinhoud hier ook nauwelijks stereotyperend is. In figuur 9 is deze relatie tussen het leerboek en de opdrachten gevisualiseerd. Dat de opdrachten de verbindende rol vormen tussen het leerboek en de leerdoelen (Krause, et al., 2021) wordt hier bevestigd.

## 5.2.2 Opdrachten nuanceren en contextualiseren de inhoud uit het leerboek

### 5.2.2.1 Van ontbrekende context, naar aanwezige context



Figuur 10 Opdracht biedt context en nuanceert hiermee

In het leerboek van de Geo komt het vaak voor dat een complexe situatie feitelijk en zonder achtergrondinformatie behandeld wordt. Hierbij gaat het om zowel historisch-geografische context als om hedendaags-geografische context. De tweede manier waarmee de opdrachten invloed hebben op het leerboek en de mate van postkoloniale geografie, is door meer achtergrondinformatie te geven en door aandacht te besteden aan meerdere perspectieven. Hiermee dragen deze opdrachten bij aan het verminderen van de mate van koloniale geografie en dragen ze bij aan de vorming van postkoloniale geografie. De relatie tussen het leerboek en het opdrachtenboek is in figuur 10 gevisualiseerd. Doordat het leerboek van 'De Wereld Van' weinig kenmerken bevat die bij kunnen dragen aan een koloniaal



wereldbeeld, is deze relatie tussen het leerboek en de opdrachten niet tot beperkt bij deze lesmethode gevonden.

‘De meeste vrouwen hier vertrouwen de moderne geboortebeperking niet, ze kiezen voor de traditionele aanpak. Jammer, want het regent ongewenste zwangerschappen. De gezinnen blijven te groot en onze armoede ook’

‘Ook wordt geprobeerd de veiligheid in bestaande sloppenwijken te verbeteren. In Rio de Janeiro zijn in het kader van de komst van de Olympische Spelen in 2016 krottenwijken in de buurt van het welvarende centrum letterlijk schoongeveegd. Drugsbendes zijn daarbij verdreven of opgepakt’

Bron 8 Ontbrekende context die zorg voor vorming stigmatiserende beelden (De Geo. Studieboek Zuid-Amerika VWO. 2017, 5e editie. P.28)

Bron 8 laat twee voorbeelden zien van het ontbreken van hedendaags-geografische context. De eerste quote geeft de leerling geen achtergrondinformatie over de vraag waarom de genoemde vrouwen geen vertrouwen hebben in de moderne geboortebeperking. De zin bevat een westers en modern waardeoordeel door de woordkeuze *modern* versus *traditioneel*, en de keuze om het woord *jammer* te gebruiken. De tweede quote geeft het idee dat de sloppenwijken alleen bestaan uit drugsbendes en dat het letterlijk schoonvegen iets positief was, terwijl er in werkelijkheid veel ophef over was en er niet alleen maar drugsbendes wonen. Doordat er informatie ontbreekt die verklaart *waarom* deze vrouwen de moderne geboortebeperking niet vertrouwen, komt het over alsof het een foute keuze is. Samen met het eerdergenoemde westers waardeoordeel zorgt deze ontbrekende context voor de vorming van simplistische, stigmatiserende beelden zonder nuance. Deze manier komt vaker voor in het leerboek van de Geo en zorgt hierdoor voor een beperkte context als startpunt bij het maken van de opdrachten.

De opdrachten van de Geo vullen hier en daar de afwezigheid van achtergrondinformatie uit het leerboek aan, door bij de opdracht wel context te bieden. Door deze nieuwe achtergrondinformatie verandert de context en wordt het (mogelijk) gevormde stereotype beeld van de leerling bijgesteld. Dit soort opdrachten bieden naast achtergrondinformatie ook een ander perspectief dan het eerder geschetste westerse perspectief en oordeel. Hierdoor dragen ze bij aan het aanleren van multiperspectiviteit en kennis die krachtig is. In bron 9 is de opdracht te zien die aansluit bij de tekst in bron 8. Deze geeft goed weer op welke manier de opdracht de context vergroot. De taal van de opdracht heeft een andere toon ‘*de moeilijke situatie van vrouwen als het gaat over zwangerschap en armoede*’, dan de taal in het leerboek, en wekt hierdoor meer empathie op bij de leerling. De opdracht geeft leerlingen inzicht in de vicieuze cirkel waar deze gemarginaliseerde groep zit en laat de leerlingen ook nadenken over *de rol van de man* in dit probleem en de wensen van deze vrouwen. Door deze opdracht te doen krijgen leerlingen veel meer inzicht in de brede context van de situatie, inzicht in de meerdere perspectieven en aandacht voor gemarginaliseerde groepen.

Daarnaast leren ze enige mate van relationeel denken aan, door na te gaan hoe de gegeven omstandigheden in de vicieuze cirkel tot elkaar gerelateerd zijn. Door deze kenmerken zit deze opdracht op het niveau van gematigd (UTS) tot gedeeltelijk hogere orde (PHOT) niveau en draagt het bij aan postkoloniale geografie (Huckle, 2020). Dit soort opdrachten hebben een grote invloed op het

**Opdracht 1 Twee werelden**  
Lees de inleiding van paragraaf 2.1 en bekijk de foto. Bekijk het filmpje online.

a Noteer drie problemen die in het filmpje aan de orde komen over de moeilijke situatie van vrouwen als het gaat over zwangerschap en armoede.

**W1** Een vicieuze cirkel.

b Welke rol spelen de mannen in dit filmpje in de zwangerschapsproblematiek?

c Waarom willen vrouwen geboortebepurende middelen hebben?

d De vrouwen zitten in een vicieuze cirkel. Geef in W1 de volgende omstandigheden een logische plaats. Kies uit: armoede in het gezin – geen scholing – groot kindertal – vrouw blijft onontwikkeld – weinig of slecht werk – meer armoede – laag inkomen.

Bron 9 Opdracht met brede context (De Geo Werkboek Zuid-Amerika, p.34)

veranderen van het mogelijk geschetste koloniale beeld uit het leerboek. Dit soort opdrachten dragen hierdoor bij aan het vormen van een postkoloniaal perspectief.

### 5.2.2.1 Van een eurocentrisch koloniaal perspectief, naar iets meer nuance

‘De vele arme, gedekoloniseerde landen waren wel soeverein, maar bleven afhankelijk van de kernlanden. Multinationale ondernemingen met vestigingen over de hele wereld namen voor een deel de rol over van de koloniale moederlanden. De periferie bleef grondstof- en energieleverancier (figuur 2.8) en daarnaast afzetmarkt van industrieproducten. Deze afhankelijkheid van de arme gedekoloniseerde landen aan de kernlanden noem je neokolonialisme. De dekolonisatie verzwakte de hegemoniale positie van Groot-Brittannië, en de V.S. namen die rol over’. (p.38)

‘Er was sprake van europeanisering overname van Europese waarden en normen, maar ook van economische of politieke elementen - in andere cultuurgebieden’. (p.20)

Bron 10 Omschrijving neokolonialisme (De Geo, 2017. *Globalisering leerboek vwo*. Thieme Meulenhoff, Amersfoort. 5e editie, p. 38 & P. 20)

‘Al snel na de ontdekking van Amerika in 1492 door Columbus werd in 1494 het zuidelijke vasteland verdeeld door de Spanjaarden en de Portugezen bij het Verdrag van Tordesillas. De Spanjaarden claimden een groot deel van het continent. Portugal kreeg Brazilië in zijn bezit. Een belangrijke drijfveer voor de verovering was de hoop kostbare delfstoffen te vinden, zoals goud, zilver en diamanten’.

‘Zo trokken in de tweede helft van de zestiende eeuw Portugese kooplieden en avonturiers naar Brazilië. Een belangrijke pullfactor was de teelt van rietsuiker. De vraag naar deze zoetstof nam toe in Europa. Langs de oostkust van de nieuwe kolonie werden in hoog tempo suikerplantages aangelegd. Voor het zware werk werden indianen ingezet, die later werden vervangen door Afrikaanse slaven. In totaal werden tot 1850 ruim 4 miljoen neger-slaven naar Brazilië gevoerd. Ze drukken nog steeds een duidelijk stempel op de samenstelling van de bevolking’.

Bron 11 Koloniale expansie vanuit Eurocentrisch perspectief (De Geo, 2017. *Zuid-Amerika leerboek vwo*. Thieme Meulenhoff, Amersfoort. 5e editie. P. 30)

Niet alleen de geografische achtergrondinformatie ontbreekt in het leerboek van ‘de Geo’ ook de historische context wordt vaak niet in relatie gebracht met het heden of het wordt vanuit een Europees perspectief benaderd. De definitie van Standish (2019) van een brede context ontbreekt daardoor vaak. Een invalshoek vanuit de gekoloniseerde bevolking of een kritische blik op de rol van de Europese landen in de vorming van de hedendaagse machtsverdeling lijkt beperkt voor te komen. Bron 10 en bron 11 laten vier quotes zien die elk over het koloniaal verleden gaan vanuit een Europese invalshoek, zonder rekening te houden met de ervaring van de gekoloniseerde bevolking. In bron 10 wordt gesproken over de definities neokolonialisme en europeanisering, beide begrippen worden omschreven als een proces, de (negatieve) rol van de Westerse landen worden niet in dit proces behandeld. Hierdoor ontstaat er een neutraal beeld, zonder kritische invalshoek, reflectie of bewustwording van de historische context van de Westerse landen, wat kan leiden tot een koloniaal wereldbeeld (Jazeel, 2015; Weiner, 2016; Andreotti, 2011). Daarnaast draagt het benoemen van ‘de afhankelijkheid van de arme gedekoloniseerde landen aan kernlanden’, bij aan de instandhouding van het superieure beeld van het Westen, ten aanzien van het inferieure beeld van de landen in ontwikkeling en de vorming van stigmatiseringen (Huckle, 2020; Spivak, 1988, Mikander, 2014; Andreotti, 2011;2014). Bron 11 laat twee quotes zien uit eenzelfde paragraaf waar vanuit een duidelijk Eurocentrisch perspectief wordt gesproken over de koloniale expansie van Zuid-Amerika, zonder rekening te houden met de ervaring van de inheemse bevolking. De woordkeuze voor ‘*de ontdekking van Amerika*’ ‘*Portugese kooplieden en avonturiers*’ ‘*Indianen*’ ‘*neger-slaven*’ ‘*Ze drukken*’ draagt bij aan het vormen van stereotypen, othering en generalisaties, en daarmee aan mogelijke koloniale beeldvorming (Weiner, 2016; Spivak, 1988; Winter, 2018; Mikander, 2016).

Het valt op dat opdrachten die het koloniaal verleden behandelen, op twee verschillende manieren invloed hebben op de context van het leerboek. De eerste manier waarmee met het koloniaal verleden omgegaan wordt, volgt de relatie uit paragraaf 5.2.1 waar het koloniale beeld wordt versterkt. In bron 12 zijn twee opdrachten te zien die allebei vanuit een Europese invalshoek zijn benaderd, zonder aandacht te geven aan de negatieve gevolgen van de kolonisatie op Zuid-Amerika. Beide opdrachten zijn gericht op feitelijke en conceptuele kennis en behandelen het koloniaal verleden oppervlakkig. Een kritische blik of een ander perspectief ontbreekt, waardoor ook bij dit soort opdrachten de neutraliteit van het leerboek overgenomen wordt.

#### Opdracht 5 Het zwaartepunt verschuift

Bekijk figuur 2.5 in je studieboek.

- Geef twee argumenten waarom de Spaanse kolonisten in de Andes geen akkerbouwproducten exporteerden naar Europa.
- Waarom verbouwden de kolonistoren in de lagere delen van Zuid-Amerika wel landbouwproducten voor de export?
  - De vraag daarnaar was groot in het steeds welvarenderere Europa (omdat deze producten daar niet werden verbouwd).
  - Er waren in de lage delen veel goed bevaarbare rivieren om de goederen naar de kust te vervoeren.
  - Buiten het Andesgebergte waren weinig delfstoffen te vinden, dus zochten ze naar alternatieven.
  - Ze konden beschikken over goedkope Europese arbeidskrachten op de plantages.

#### Opdracht 5 Exploitatie- en vestigingskoloniën

- Wat is het verschil tussen een exploitatiekolonie en een vestigingskolonie?
- Bekijk W3 en de figuren 2.2, 2.3 en 2.4 in je studieboek. Bij welk type kolonie past elke figuur het beste?
- Bekijk W3. Na de onafhankelijkheid breidden de landbouwgebieden in de V.S. zich snel in westelijke richting uit. Noteer twee oorzaken aan de vraagzijde die deze uitbreiding kunnen verklaren.
- Welke technologische ontwikkeling in het midden van de negentiende eeuw speelde een belangrijke rol bij de ontsluiting van de nieuwe landbouwgebieden?

Bron 12 Opdrachten die het koloniaal verleden behandelen vanuit Europees perspectief (Links: (De Geo, 2017. *Zuid-Amerika opdrachtenboek vwo*. Thieme Meulenhoff, Amersfoort. P.34) & rechts: (De Geo, 2017. *Globalisering opdrachtenboek vwo*. Thieme Meulenhoff, Amersfoort. P30)

De tweede manier waarmee opdrachten omgaan met het koloniaal verleden, is door wél aandacht te besteden aan het perspectief vanuit, en de gevolgen voor, de gekoloniseerde bevolking (zie bron 13). Het valt op dat deze gevolgen zich wel beperken tot het verleden, maar desalniettemin wordt hiermee de context van het leerboek verbreed. Bron 13 laat twee opdrachten zien die bijdragen aan het verbreden van de context door vanuit een ander perspectief te redeneren en door aandacht te geven aan de nadelige gevolgen van de koloniale expansie. De opdrachten bieden een bredere context en nodigen de leerling uit om van perspectief te wisselen, te denken in oorzaak-gevolg relaties van het koloniaal verleden toentertijd en vragen om een mening te vormen. De opdracht biedt zo meer nuance en inzicht in de invloeden van het koloniaal verleden, het vermindert het Eurocentrisch perspectief en draagt bij aan de vorming van empathie voor de toenmalig gekoloniseerde bevolking. Deze kenmerken zijn volgens Mikander (2014) belangrijk voor het dekoloniseren van de geografie.

#### Opdracht 4 Geldstromen van periferie naar centrum

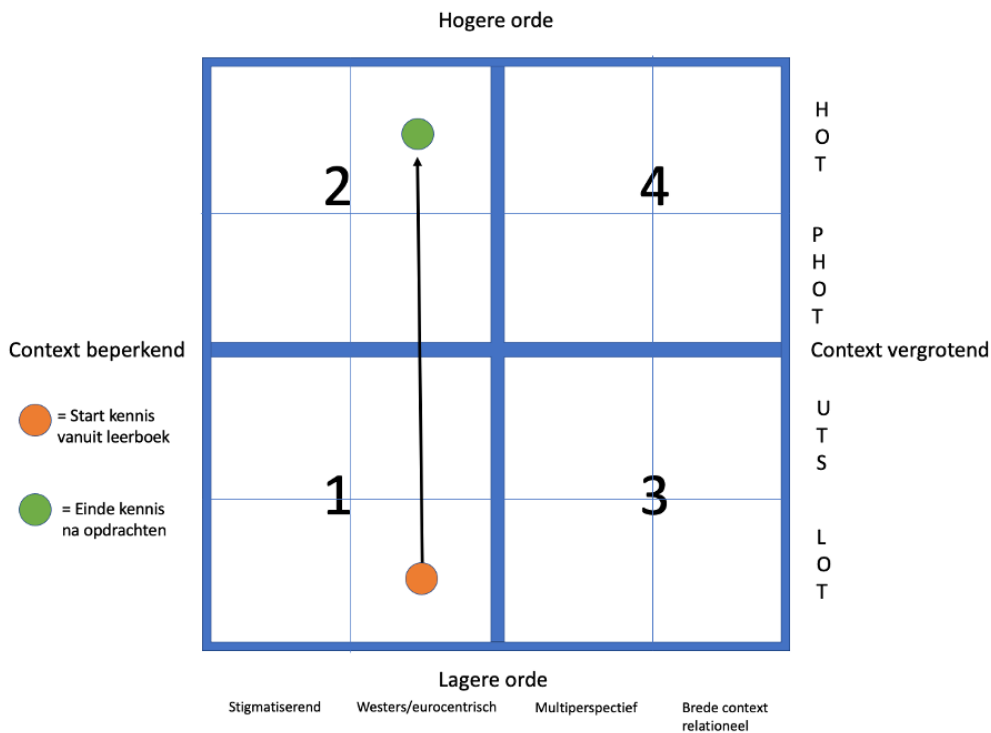
- Gebruik figuur 2.4 in je studieboek. Maak aan de hand van de kaart met drie concrete voorbeelden duidelijk hoe de centrum-periferieverhouding zich tussen 1500 en 1800 op wereldschaal ontwikkelde.
- Welke vier landen waren in de periode 1500 tot 1800 hegemoniale landen?
- Bekijk het filmpje over de driehoekshandel online. Beschrijf wat er bij de Atlantische driehoekshandel werd verhandeld en waar dat gebeurde.
- Welke partijen werden benadeeld bij deze handel?
- Wat vind jij van de handel in die tijd?

#### Opdracht 9 Cultuurstelsel

- Lees W4. Hoe blijkt daaruit dat het cultuurstelsel veel verder ging dan alleen handel?
- Wat was het voordeel voor de Nederlanders van de introductie van het cultuurstelsel?
- Leg uit waarom door de introductie van dit systeem hongersnoden ontstonden bij de bevolking op Java.
- Bekijk figuur 2.8 in je studiedieboek. Wat was het gevolg hiervan voor de verschillen tussen de maatschappelijke klassen op het eiland?

Bron 13 Opdrachten die aandacht geven aan de nadelige gevolgen van kolonisatie en aan de inheemse bevolking (Links: (De Geo, 2017. *Globalisering opdrachtenboek vwo*. Thieme Meulenhoff, Amersfoort. P.30) & rechts: (De Geo, 2017. *Globalisering opdrachtenboek vwo*. Thieme Meulenhoff, Amersfoort. P31)

### 5.2.3 Opdrachten trainen hogere denkvaardigheden vanuit een westers perspectief



Figuur 11 De opdracht traint hogere denkvaardigheden vanuit een Westers perspectief

Uit het theoretisch kader is naar voren gekomen dat hogere orde denkvaardigheden een vereiste zijn om tot krachtige kennis te komen, om te kunnen gaan met controversiële vraagstukken en om zo tot postkoloniale geografie te komen (Roberts, 2013; Maude, 2017; Young, 2008; Andreotti, et al., 2014). Bij het analyseren van de opdrachten viel op dat opdrachten waar leerlingen hogere denkvaardigheden moeten gebruiken door gegevens te analyseren, evalueren en te creëren, niet tot postkoloniale geografie behoren. Veel opdrachten van 'De Geo' waar hogere orde denkvaardigheden worden getraind, worden vanuit een westers perspectief benaderd en er wordt niet voorbij de eigen leefwereld of intuïtie gegaan. Het is echter om tot postkoloniale vaardigheden te komen, wel van belang dat leerlingen competent worden in het gebruik van hoge cognitieve denkvaardigheden. Daarom dragen dit soort opdrachten indirect bij aan de vorming van postkoloniale geografie. In figuur 11 is het geobserveerde verband gevisualiseerd.

De lesmethode van 'de Geo' bevat enkele bijzonder hoge-denkvaardigheidsopdrachten (HOT), waarbij leerlingen de geografische werkwijzen moeten toepassen. Deze opdrachten dragen bij aan het ontwikkelen van de vaardigheden die nodig zijn om met context-onafhankelijke kennis om te gaan en uitspraken te doen die verder gaan dan de eigen ervaring (Maude, 2017). Echter worden deze opdrachten niet ingezet om botsende belangen te behandelen, kritisch te zijn t.a.v. de status quo, om na te denken over alternatieve toekomsten of het maken van complexe relaties en verklaringen (Huckle, 2020). Hierdoor leren de leerlingen weliswaar de benodigde hogere denkvaardigheden, maar kan er nog niet gesproken worden over de aanwezigheid van postkoloniale geografie. Bij de lesmethode van 'De Wereld Van' zijn de meeste hogere denkvaardigheidsopdrachten niet vanuit het westers perspectief geschreven, maar proberen deze juist de leerling na te laten denken over de alternatieve toekomsten of kritisch te leren zijn of zaken vanuit meervoudige invalshoeken te laten bekijken. Om die reden wordt ook hier een voorbeeld uit 'de Geo' genomen en niet uit 'De Wereld Van'. In het leerboek van 'de Geo' wordt het meest vanuit het Westers perspectief gesproken (zie

figuur 4). In paragraaf 5.2.2.1 zijn al enkele voorbeelden behandeld waarin het Europees en westers perspectief in het leerboek terugkomt bij het behandelen van het koloniaal verleden. In het werkboek wordt Zuid-Amerika omschreven als een 'vijandige omgeving' en wordt het begrip *europaeisering* ook in het werkboek omschreven als het overnemen van Europese talen en religies zonder kritische noot (De Geo, 2017. *Zuid-Amerika werkboek vwo-bovenbouw*. P.30)'. De Eurocentrische invalshoek wordt hiermee voortgezet.

Een tweede manier waarop het westers perspectief in het leerboek terugkomt, is doordat er met name wordt gesproken over de nadelige gevolgen van globalisering, zoals de opkomst van China, en nadelen van dekolonisatie voor de macht van Europese landen (zie bron 14). Daarnaast wordt er een duidelijk onderscheid gemaakt tussen het Westen dat zijn macht en welvaart voornamelijk te danken heeft aan het kapitalisme en interne stabiliteit, en de andere landen die hun problematiek te wijten hebben aan interne factoren en de groei in welvaart te danken hebben aan externe factoren (zie bron 15). Dit komt overeen met de bevindingen van eerdere onderzoeken (Andreotti, et al., 2015; Mikander, 2014; Lissovoy, 2010; Weiner, 2008).



FIGUUR 2.18 Werknemers van een Duitse autolampenfabriek protesteren tegen de sluiting daarvan bij Philips in Eindhoven.

Bron 14 Nadelig effect globalisering voor westers land (De Geo, 2017. *Globalisering leerboek vwo*. Thieme Meulenhoff, Amersfoort. P. 43)

**Succes van westerse landen** 'Het succes van de West-Europese landen hangt met allerlei factoren samen, maar twee daarvan zijn erg belangrijk. De eerste factor is de kracht van een kapitalistische markteconomie. Dit economische systeem combineert privébezit van productiemiddelen met het voortdurend zoeken naar nieuwe mogelijkheden om winst te maken. Het invoeren van particulier bezit in samenlevingen in de koloniën, waarin sprake was van gemeenschappelijk gebruik van de grond, ging wel vaak gepaard met veel geweld.

**Interne oorzaak** 'Ethiopië heeft vrijwel geen koloniale overheersing gekend. De grote armoede in het land is te wijten aan de uitbuiting van de armen door de heersende, rijke klasse. Met corruptie en vriendjespolitiek versterkt deze zijn eigen machtspositie'

Bron 15 Succesfactoren en oorzaken van armoede (De Geo, 2017. *Globalisering leerboek vwo*. Thieme Meulenhoff, Amersfoort. P.38) & (De Geo, 2017. *Arm en rijk leerboek vwo*. Thieme Meulenhoff, Amersfoort. P. 23)

De opdrachten van de Geo die hoge denkvaardigheden beoefenen volgen dezelfde context als het leerboek en worden hierdoor met name vanuit een westers perspectief benaderd (zie bron 16). Deze opdrachten bieden een bredere context aan doordat leerlingen relaties moeten analyseren en daarmee inzicht krijgen in de complexiteit van geografische systemen, maar ze zetten niet aan tot kritisch wereldburgerschap.

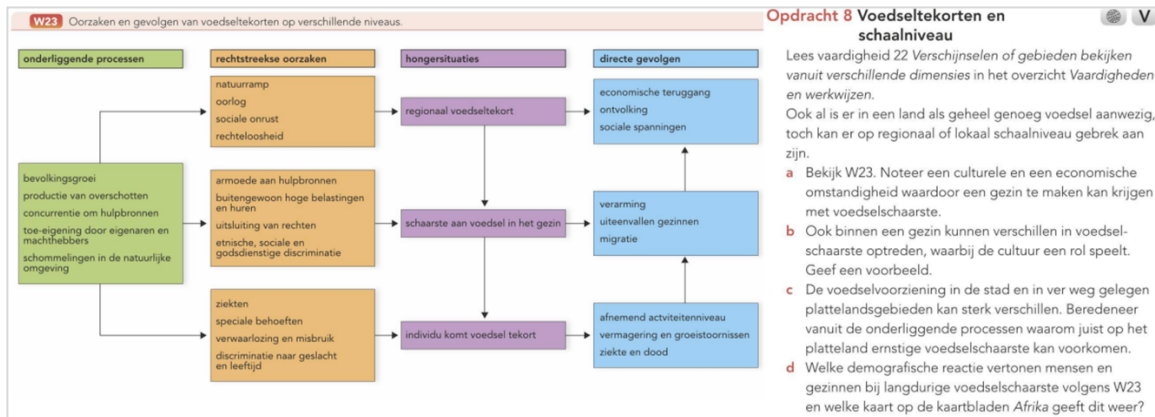
**b** Bekijk en lees figuur 2.17 in je studieboek en de atlaskaart *De wereld - Globalisering en global shift, Uitvoer van textiel en kleding*. Beoordeel op basis van de gegevens in de grafieken welk van de twee landen, Pakistan of Bangladesh, het hoogste ontwikkelingspeil heeft. Geef twee argumenten voor je keuze. Gebruik daarbij het begrip productieketen.

#### Opdracht 8 Productieketen schoenen

Stel, je gaat als bedrijf schoenen maken. Je mag zelf een bepaald type kiezen (bijvoorbeeld laarzen, gym schoenen, herenschoenen of damesschoenen). Maak een infographic waarin je de hele productieketen van het product met de locaties van de verschillende onderdelen in beeld brengt. Het doel hiervan is dat je duidelijk maakt welke bedrijfstypen hierbij betrokken zijn en waar de bedrijven zullen zitten. Je kunt eventueel op internet opzoeken hoe je zo'n infographic kunt maken.

Bron 16 Twee hogere orde opdrachten benaderd vanuit westers perspectief (De Geo, 2017. *Opdrachtenboek VWO Globalisering*, 2017. 5<sup>e</sup> editie, p.32+33)

Deze opdrachten zijn sterk in het trainen van hogere cognitieve denkvaardigheden en leren de leerlingen om gegevens te analyseren en te evalueren. De opdrachten gaan uit van het perspectief van het westerse bedrijf en de westerse maatstaf voor ontwikkeling, waardoor de eigen leefwereld niet wordt verlegd en het gevormde beeld uit het leerboek wordt bevestigd. Daarnaast zijn er opdrachten waarbij de leerling moet analyseren welke oorzaken bijdragen aan het voedseltekort in een land (zie bron 17) en op welke manier globalisering heeft geleid tot veranderingen in de periferie en het centrum (zie bron 18).



Bron 17 Onderzoeken van interne oorzaken van voedseltekort (De Geo, 2017. *Arm & Rijk werkboek vwo*. Thieme Meulenhoff, Amersfoort. P.33)

### Opdracht 9 Terugblik op de paragraaf

- Bespreek met een klasgenoot de veranderingen in de kernlanden en de perifere landen die het gevolg zijn van uitschuiving van de maakindustrie vanuit rijke westerse kernlanden naar andere landen binnen het wereldsysteem. Ga in op sociale ongelijkheid, en op de politieke en de demografische dimensie.
- Hoe beoordelen jullie de veranderingen in de kernlanden als gevolg van de uitschuiving?

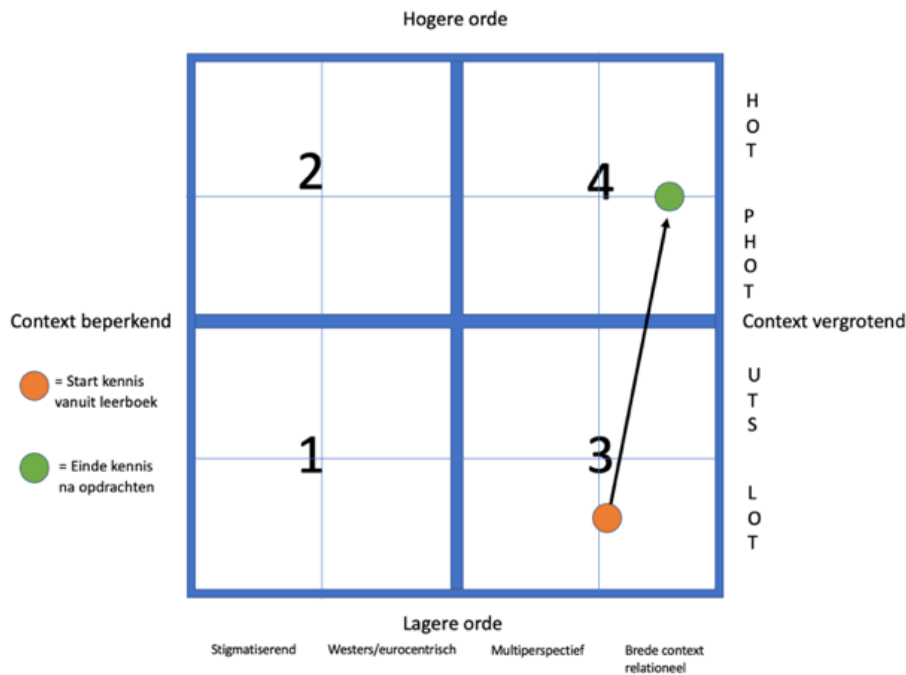
Voorbeelden van aspecten die aan de orde kunnen komen bij de vergelijking:

- De sociale tegenstellingen in kernlanden nemen toe doordat de kansen voor laagopgeleide mensen afnemen (en hoogopgeleiden in sterk ontwikkelde economieën meer kansen hebben).
- Politieke onrust wordt in kernlanden aangewakkerd door hogere werkloosheidscijfers in bepaalde sectoren van de economie.
- In perifere landen vermindert het aandeel van de armste, doordat arme bevolkingsgroepen meer werk hebben.
- Politieke spanningen in arme landen kunnen toenemen door slechte arbeidsomstandigheden in sommige bedrijfstakken.
- Demografische ontwikkeling in perifere landen; mogelijk lagere geboortecijfers door economische groei.

Bron 18 Veranderingen als gevolg van uitschuiving van de maakindustrie. Links de opdracht, rechts antwoorden op vraag a (De Geo, 2017. *Globalisering werkboek vwo*. Thieme Meulenhoff, Amersfoort. P.33) (De Geo, 2017. *Antwoorden globalisering werkboek vwo*.)

Deze laatste opdracht (bron 18) lijkt het narratief te verleggen door kritische vragen te stellen over de invloeden van globalisering. Toch blijkt uit het antwoordmodel dat de invloeden in de periferie voornamelijk als iets positiefs worden gezien en legt vraag 'b' van die opdracht de nadruk op de nadelige gevolgen van de uitschuiving voor het centrum. Hierdoor volgen deze opdrachten dezelfde context uit het leerboek, waarbij armoede wordt gerelateerd aan interne oorzaken en een positieve ontwikkeling aan externe oorzaken. De context wordt daardoor met deze opdrachten niet verbreed naar postkoloniale kennis en postkoloniale vaardigheden. Doordat de opdrachten niet verder reiken dan de eigen leefomgeving of intuïtie; leerlingen niet laten nadenken over alternatieve toekomst of de mogelijkheid geven om op een andere manier over de status quo te denken, worden deze niet gezien als het *krachtig leren omgaan met kennis* (Maude, 2016). De opdrachten waarbij de leerling hogere orde vaardigheden moeten gebruiken, stellen de leerlingen in staat om geografisch relationeel te denken, waardoor leerlingen een groter bewustzijn krijgen hoe verschillende plekken, mensen en dimensies in interactie staan met elkaar (Karkdijk, 2019). Als leerlingen deze hogere cognitieve vaardigheden beheersen, kunnen ze gemakkelijker de postkoloniale vaardigheden ontwikkelen.

## 5.2.4 Een brede postkoloniale context vanuit het leerboek in verband met hogere denkvaardigheidsoopdrachten



Figuur 12 Brede context en hogere denkvaardigheden zorgen voor postkoloniale geografie

De lesmethode van 'De Wereld Van' biedt vanuit het leerboek een brede context aan die gezien kan worden als postkoloniale kennis. 90% van de gecodeerde segmenten bevat kenmerken die bij kunnen dragen aan een postkoloniaal perspectief. De lesmethode geeft aandacht aan het niet-westerse perspectief; geeft aandacht aan positieve ontwikkelingen in de (semi)periferie; geeft veel achtergrondinformatie; verbindt de historische context met hedendaagse patronen van ongelijkheid; is kritisch ten aanzien van de status quo; en geeft kennis over de totstandkoming van kennis en waarden (zie bron 19) (Huckle, 2015; Huckle, 2020; Mikander, 2014). De context die het leerboek aanbiedt, en van waaruit de leerling aan de opdrachten begint is hierdoor breed. Veel opdrachten bouwen voort op deze context en trainen het gebruik van hogere orde denkvaardigheden. Leerlingen leren om na te denken over alternatieve toekomst, kritische zienswijzen te ontwikkelen en om complexe relaties te analyseren die bijdragen aan het verklaren en voorspellen van patronen (zie figuur 12). De leerlingen leren hierdoor niet alleen meer postkoloniale kennis, maar leren ook om postkoloniale vaardigheden te gebruiken en verder te gaan dan de eigen leefwereld (Andreotti, et al., 2015; Huckle, 2020, Huckle 2015).

'Dankzij de opkomst van de tv gingen beelden van armoede, honger en oorlog de wereld over. Veel voormalige koloniën werden daarom al snel 'arm', 'onderontwikkeld' en 'perifeer' genoemd. Er ontstond een verdeling in de welvarende westerse wereld en de veel armere voormalige koloniën. Deze grote en ongewenste wereldwijde verschillen in ontwikkeling tussen gebieden heet regionale ongelijkheid. Dit heeft tientallen jaren de inzichten over wereldhandel en ontwikkelingshulp beïnvloed.' (V4)

'Over Colombia wordt vaak negatief gedacht. Dit komt vooral door nieuwsberichten en vooroordelen die bij mensen leven.' (V6)

Bron 19 Kennis over kennis- en waardvorming (De Wereld Van, 2021. *Leeropdrachtenboek V4*. Malmberg, p.13) & (De Wereld Van, 2021. *Leeropdrachtenboek V6*. Malmberg, Den Bosch. P.103)

Wat opvalt aan 'De Wereld Van' is dat het leerboek een brede historische en geografische context bevat en er wordt vanuit meerdere invalshoeken geschreven om het mondiale verdelingsvraagstuk te verklaren, analyseren en met elkaar in relatie te brengen. Hierdoor volgt 'De Wereld van' de lijn van een brede postkoloniale kennis, zoals die door Standish (2019), Roberts (2016), Huckle (2020) en Andreotti, et al. (2015) worden geadviseerd. In de quotes van bron 20 zijn twee voorbeelden te zien van een brede historische context, die in relatie wordt gebracht met het heden. Bij deze relaties is sprake van meerdere causale verbanden die invloed op elkaar hebben, waardoor de leerling relationeel en systematisch moet denken om het overzicht te bewaren en te maken krijgt met 'wicked problems' waar geen eenduidige oplossing voor is (zie bron 21) (Krause, et al., 2021; Cox et al., 2018; Roberts, 2013). Door relaties te maken tussen gebeurtenissen uit het verleden en het heden, door verticale en horizontale relaties te maken en door vraagstukken vanuit meer dan één invalshoek te analyseren en verklaren, leert de leerling om te gaan met het gebruik van het geografisch analyse model én dit draagt bij aan postkoloniale geografie (Standish, 2019; Huckle, 2015; Van den Berg, et al., 2009). Door deze manier van informatie aan te bieden en zaken te analyseren vanuit meerdere invalshoeken, krijgt de leerling de mogelijkheid om het koloniaal verleden en de hedendaagse machtsverdeling te verklaren, voorspellen en anders te denken (Roberts, 2013; Van den Berg, et al., 2009; Maude, 2017; Standish, 2019).

'Doordat er sprake was van uitbuiting van de koloniën, ontwikkelde het Westen zich ten koste van de overzeese gebieden. De moederlanden werden het centrum van de wereld, de koloniën de periferie. Het koloniale verleden heeft diepe sporen nagelaten in de voedselproductie van de perifere landen. Zo vindt op de plantages vooral exportgeoriënteerde landbouw plaats, die de binnenlandse voedselproductie schaadt (zie bron i). Deze plantages zijn bovendien meestal in handen van buitenlandse bedrijven of van binnenlandse grootgrondbezitters. De winsten komen daardoor nauwelijks ten goede aan zaken als onderwijs en gezondheidszorg. Dit verkleint de mogelijkheden voor landen om zich te ontwikkelen'.

"De uitbuiting van landen door het kolonialisme, oftewel het exploitatiekolonialisme, wordt vaak genoemd als de oorzaak van de huidige economische problemen van de voormalige koloniën. Deze landen worden langdurig geconfronteerd met de backwash-effecten van hun perifere situatie: het verschijnsel dat uit de armere gebieden (de periferie) kapitaal, grondstoffen en mensen onttrokken worden voorde economie in de rijkere gebieden (het centrum). De backwash-effecten wegen vaak zwaarder dan de spread-effecten: het verschijnsel dat de periferie profijt heeft van economische ontwikkeling in het centrum.

Bron 20 Relatie tussen het koloniaal verleden en de hedendaagse verdeling van macht. (De Wereld Van, 2021. *Leeropdrachtenboek 5V. Malmberg, p.12*) & (De Wereld Van, 2021. *Leeropdrachtenboek 4V. Malmberg, p. 14*)



BRON 4 In elkaar grijpende vicieuze cirkels van armoede, gezondheid en honger.

Bron 21 Vicieuze cirkel van een 'wicked problem' (De Wereld Van, 2021. *V5 Leeropdrachtenboek. Malmberg, Den Bosch. P.38*)



De lesmethode van 'De Wereld Van' besteedt meer aandacht aan het verklaren van processen, dan aan het beschrijven van situaties. Leerdoelen zijn daardoor vaak gericht op het kunnen uitleggen van de invloed van het één op het ander (zie bron 22).

De kennis die aangeleerd wordt kan gezien worden als krachtig, doordat het verder gaat dan de intuïtie of de eigen leefomgeving en omdat het de mogelijkheid geeft om deel te nemen aan internationale debatten en het helpt een rijk wereldbeeld te vormen (Ploeg & Guerin, 2016; Béneker, 2018a, Roberts, 2013; Maude, 2017; Béneker, 2018b). Meerdere gedeeltelijk hogere orde (PHOT) of hogere orde (HOT) opdrachten lijken de leerling voor te willen bereiden op het kunnen deelnemen aan internationale debatten, door kritische vragen te stellen over de status quo (zie bron 23), hen na te laten denken over alternatieve toekomsten (zie bron 24) of maatregelen, en door te vragen waarom een antwoord tegen de intuïtie ingaat (zie bron 25). Daarnaast zetten de opdrachten de leerling, net als in het leerboek, aan het denken hoe het één effect heeft op het ander (zie bron 26). Op deze manier leren leerlingen na te denken over verticale en horizontale relaties, relaties in ruimte en tijd, en leren zij denken vanuit meerdere dimensies en perspectieven.

#### LEERDOELEN

- Je kunt uitleggen welke rol economische globalisering speelt bij het wereldvoedselvraagstuk.
- Je kunt uitleggen welke rol economische beschermingsmaatregelen spelen bij het wereldvoedselvraagstuk.

Bron 22 Twee leerdoelen (De Wereld Van, leeropdrachtenboek V4, p.)

**c** Een westerse mno opent een fabriek in het oosten van China en zoekt werknemers. Hoe kan het dat deze fabriek bijdraagt aan de toename van de regionale ongelijkheid in dat deel van China?

Bron 23 Kritische vragen t.a.v. de status quo (De Wereld Van, 2020. *Leeropdrachtenboek V4*. Malmberg, Den Bosch. P. 17).

**c** Leg uit op welke manier de positie van Zuid-Amerika in de wereldhandel afhangt van de mate waarin de investeringen in het onderwijs succesvol zijn.

Bron 24 Opdracht over toekomstscenario's (De Wereld Van, 2022. *Leeropdrachtenboek V6*. Malmberg, Den Bosch. P. 129).

**c** Geef commentaar op de stelling: in landen met een hoge welvaart is de kans op conflicten kleiner.

Bron 25 Opdracht die tegen de intuïtie in gaat (De Wereld Van, 2021. *Leeropdrachtenboek, V5*. Malmberg, Den Bosch. P.25)

**b** De ondergeschikte positie van vrouwen in veel landen in de (semi)periferie vergroot de kans op voedseltekorten. Leg uit waarom.

Bron 26 Opdracht waarbij complexe relaties geanalyseerd en verklaard moeten worden (De Wereld Van, 2021. *Leeropdrachtenboek, V5*. Malmberg, Den Bosch. P.25)

Doordat het leerboek zelf al een brede context aanbiedt, dragen de opdrachten van 'De Wereld Van' niet zozeer bij aan het bijstellen van de context. Postkoloniale kennis is echter niet genoeg om tot postkoloniale geografie te komen, daar is ook het beheersen van postkoloniale vaardigheden voor nodig (Standish, 2019; Maude, 2016; Huckle, 2020). De opdrachten waarvoor hogere denkvaardigheden gebruikt moeten worden zorgen ervoor dat de leerling bekwaam wordt met het hanteren van deze postkoloniale vaardigheden. De leerling leert om de context-onafhankelijke kennis toe te passen op context-afhankelijke kennis. Naast dat de opdrachten de context nog verder verbreden, bieden deze opdrachten daarmee ook de 'krachtige' manieren om de postkoloniale kennis

te gebruiken en geeft het de leerling daarmee de mogelijkheid om deel te nemen aan internationale debatten en kritisch met informatie om te gaan (Béneker, 2018; Huckle, 2020; Maude, 2016). Hiermee draagt de combinatie van het leerboek en de opdrachten volledig bij aan de vorming van postkoloniale geografie. Het valt op dat veel opdrachten van 'De wereld van' gericht zijn op het stellen van geografische vragen zoals waarderende, voorspellende, verklarende, beschrijvende en probleemoplossende vragen, een voorbeeld is te zien in bron 27. Bron 27 laat een voorspellende vraag zien, waarbij de leerling geactiveerd wordt om te analyseren op welke manier globalisering een rol speelt bij de mondiale ongelijkheid in de wereld en waarbij de leerling moet beredeneren op welke manier het proces een bijdrage kan leveren, of juist niet. Hierdoor wordt de leerling geactiveerd om de status quo te bekritisseren, het vraagstuk geografisch te analyseren. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk bij deze vraag.

**6** Denk je dat globalisering wel of niet bijdraagt aan minder ongelijkheid in de wereld? Leg je antwoord uit.

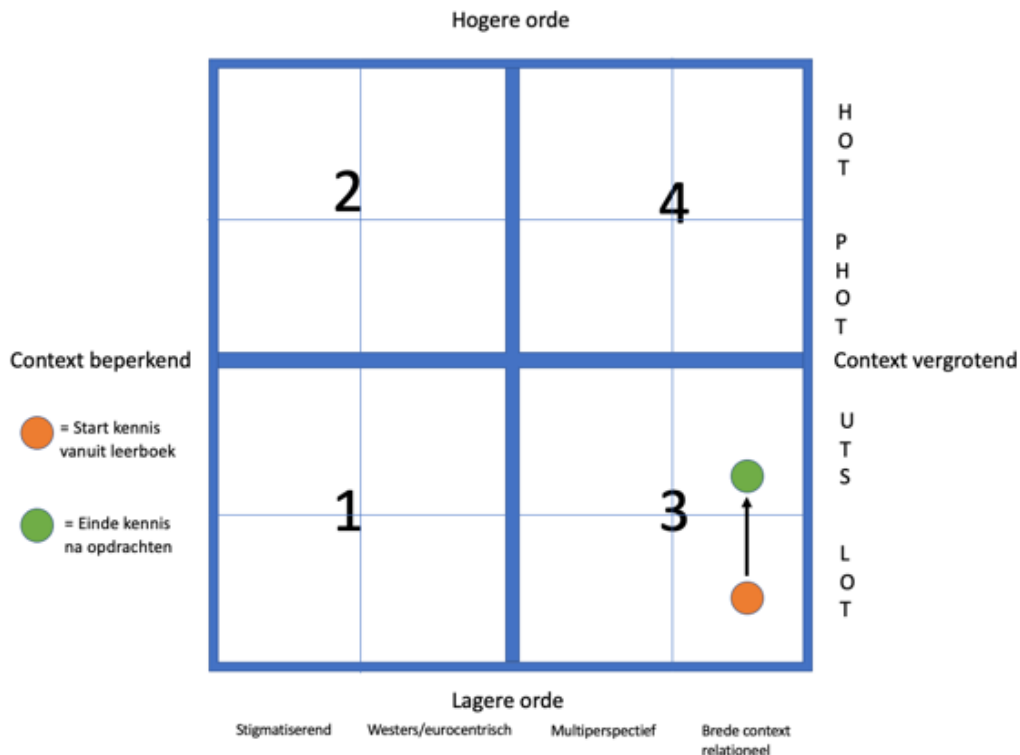
#### Bron 27 Voorspellende vraag

Deze manier van vragen stellen zorgt ervoor dat de leerling geactiveerd wordt om zijn of haar bestaande context uit te breiden, door na te denken over de betekenis en de mogelijkheden van de geleerde stof. Afhankelijk van de vraag en diepgang, wordt de leerling aangezet tot het gebruiken van de hogere denkvaardigheden. Het leren denken in oplossingen, maatregelen en alternatieven is een manier van denken die meermaals voorkomt bij de opdrachten van 'De Wereld Van'. Daarnaast worden leerlingen kritisch aan het denken gezet over de huidige status quo, zoals de hedendaagse verdeling van macht en ongelijkheid in de wereld. De vragen in de opdracht uit bron 28 zijn opgebouwd van laag tot hoog cognitief niveau en bieden de leerling tussenstappen om kritisch over de gegeven informatie te leren nadenken. Deze opdracht biedt de leerling inzicht en context in de ongelijke hedendaagse machtsverhoudingen en hoe dit systematisch in elkaar zit. In de tweede opdracht wordt gevraagd naar argumenten waarom de economische bijdrage lager is dan de leerling 'zou verwachten', dit laat zien dat de leerling voorbij de eerste intuïtie moet gaan beredeneren. Deze manier van denken geeft de leerling kracht over hun eigen kennis (Maude, 2017). De laatste opdracht zet de leerling aan om kritisch na te denken over de hedendaagse verdeling van macht en waarom het stemrecht bij de Wereldbank en het IMF niet eerlijk is verdeeld. De leerlingen hoeven niet kritisch te zijn, maar ze worden zich wel bewust van deze oneerlijke verdeling en daarmee zeggenschap. Dit geeft hierdoor wel de mogelijkheid om zelfstandig kritisch over de status quo te gaan denken en te verklaren en voorspellen. Op deze manier draagt deze hele opdracht bij aan kritische postkoloniale geografie en is dit een goed voorbeeld voor opdrachten die de postkoloniale kennis versterken met postkoloniale vaardigheden.

- 3 a** Toon met een berekening aan dat het klopt dat ruim drievijfde van de waarde van het wereldhandelsverkeer binnen de Triade plaatsvindt.
- b** Geef twee redenen waarom de economische bijdrage aan het vestigingsland lager is dan je zou verwachten.
- c** Bij de Wereldbank en het IMF 'kopen' landen stemrecht: hoe meer geld je als land inlegt, hoe zwaarder je stem weegt. Leg uit waarom dit voor centrumlanden voordeliger is dan voor perifere landen.

#### Bron 28 Drie deelopdrachten die bij kunnen dragen aan postkoloniale geografie

### 5.2.5 Brede context met reproductieve doelstelling



Figuur 13 Een brede context als basis vanuit het leerboek, waarbij de opdrachten zorgen voor accommodatie van deze kennis

De vijfde, en laatste manier waarop de opdrachten de mate van postkoloniale geografie beïnvloeden, is door de postkoloniale kennis uit het leerboek te laten inbedden, door opdrachten van laag- tot gematigde orde (zie figuur 13). Zoals genoemd in de voorgaande paragraaf voldoet de context uit het leerboek van 'De Wereld Van' aan kenmerken van postkoloniale kennis. In de leerboeken wordt de nadruk gelegd op positieve interne ontwikkelingen in (semi)periferie landen, in plaats van op de negativiteit en problematiek. Op deze manier ontkracht 'De Wereld van' mogelijk bestaande stereotyperingen over de (semi)periferie (zie bron 30 en 31). Dit komt overeen met de adviezen van Mikander (2016) en Morgan & Lambert (2004) om het onderwijs te dekoloniseren.

In het eerste voorbeeld in bron 30 wordt informatie gegeven over de geschiedenis van China en wordt geprobeerd het bestaande beeld, dat het een ontwikkelingsland is, te ontkrachten. Dit wordt gedaan door de leerling te vertellen dat het land in opkomst is als economische wereldleider, en door achtergrondinformatie te geven over de geschiedenis van China als welvend keizerrijk. Daarnaast valt het op dat bij deze quote van 'De Wereld Van', de nadruk legt op *globalisering* dat de status van de VS onder druk zet en niet *China*. Bij de lesmethode van 'De Geo' ligt de nadruk juist meer op *China* als dreigement voor de VS in plaats van het proces van *globalisering* (zie bron 29).

'Egypte is als een van de grootste economieën in Afrika een interessante handelspartner voor China, dat als investeerder de leidende rol van de Amerikanen in Egypte dreigt over te nemen'

Bron 29 China die de rol van Amerika dreigt over te nemen (De Geo, 2017. *Globalisering leerboek vwo-bovenbouw*. 5<sup>e</sup> editie, p.57).

#### VOORDAT CHINA EEN WINTERSLAAP HIELD

In dezelfde tijd als de veroveringstochten van Napoleon, reisden vertegenwoordigers van de Engelse koning George III naar China. Ze stelden de vraag of er tussen beide landen handel gedreven zou kunnen worden in het voordeel van beide landen. Keizer Qian Long stuurde de vertegenwoordigers terug met de boodschap dat China helemaal geen behoefte had aan producten uit Engeland. Wel stelde de keizer het op prijs dat de Engelsen eindelijk contact zochten met een echte beschaving.

Vrij naar: R. van der Veen, *Waarom Azië rijk en machtig wordt*, 2010.

#### 'HEGEMONIALE STATEN

Op dit moment zijn de Verenigde Staten van Amerika (VS) de grootste hegemoniale staat. Dat is een staat die met behulp van politieke, economische, financiële en militaire middelen een overheersende rol speelt in de wereldorde. Toch staat de status van de VS onder druk en dat komt door globalisering. Daardoor komen ook andere landen op, zoals China. Dat land werd lang beschouwd als een ontwikkelingsland, hoewel de Chinese beschaving al heel oud is (zie bron 1).

Het land lijkt echter op weg om de economische wereldhegemonie van de VS over te nemen. De wereldorde is aan het veranderen'

#### BRON 1

Bron 30 Historie en toekomst van China (Bron en tekst) (De Wereld Van, 2021. *Leeropdrachtenboek – V4*. Malmberg, Den Bosch. P.11)

De quotes in bron 31 laten zien hoe 'De Wereld Van' niet de nadruk legt op de problematiek, maar op de kansen en positieve ontwikkelingen. De eerste quote benoemt weliswaar dat het land ook last heeft van internationale concurrentie en interne problematiek, maar door het benoemen van de positieve mogelijkheden ontstaat er een evenwichtig en realistisch beeld ten aanzien van een negatieve lens.

'Met een goed opgeleide, Engelssprekende bevolking en een sterke economische groei heeft Kenia kansen om te profiteren van globalisering. Het land is hierin deels succesvol, maar heeft ook last van internationale concurrentie en interne problemen'. (De Wereld Van - Leeropdrachtenboek - V6, p. 21)

'Garba Adama uit Nigeria startte een vishandel in Abalak, een woestijnstadje in Niger. Omdat niemand er vis lustte, deelde hij ze gratis uit. Nu de Toeregeraan gewend zijn, vinden ze vis lekker en heeft Garba dertig mensen in dienst. (De Wereld Van, 2021. *Leeropdrachtenboek V4*. Malmberg, Den Bosch. p. 16)

'Helaas zijn informele wijken vaak concentraties van criminaliteit en geweld. Criminele organisaties maken in sommige buurten de dienst uit en bepalen het dagelijkse leven in de sloppenwijken.' (De Wereld Van, 2021. *Leeropdrachtenboek V6*. Malmberg, Den Bosch. p. 116)

Bron 31 Optimistisch en evenwichtig

In de voorgaande paragraaf is besproken op welke manier de opdrachten van 'De wereld van' aanzetten tot hogere orde denkvaardigheden, waarmee leerlingen in staat worden gesteld om geografisch te analyseren en na te denken over alternatieve zienswijzen. Echter, behoort het merendeel van de opdrachten (65% zie figuur 8) tot lage (LOT) en gematigde orde (UTS). Hierdoor zet niet elke opdracht aan tot de hiervoor genoemde manieren van denken. Veel opdrachten zijn gericht op het beschrijven en geven van verklaringen uit het leerboek. Zo worden leerlingen relatief vaak gevraagd om iets uit het leerboek te verklaren met eventueel gebruik van een bron, door voorbeelden of redenen te geven, of door relaties te benoemen die uit het leerboek te halen zijn. Bronnen 32, 33 en 34 laten hier drie verschillende soorten voorbeelden van zien. De leerling moet simpelweg de leertekst goed lezen en antwoorden onderbouwen of toepassen op een bron.

**5** Gebruik bron 3.  
Wat zegt de verdeling van Afrika onder de West-Europese landen over de machtsverhoudingen in Europa?

Bron 32 Behandelen koloniaal verleden (De Wereld Van, 2021. *Leeropdrachtenboek V*)

**6** Wallersteins' wereldsysteemtheorie wijst rijke landen aan als schuldigen voor de onderontwikkeling van de periferie en semiperiferie.  
Noteer twee elementen uit zijn opvatting waaruit dat blijkt.

Bron 33 Behandelen verdeling hedendaagse machtssysteem (De Wereld Van, 2021. *Leeropdrachtenboek V*)

**3 a** Gebruik bron 1.  
Beschrijf in eigen woorden dat de opkomst van China vooral een comeback is.

Bron 34 Behandelen ander perspectief dan het Westerse (De Wereld Van, 2021. *Leeropdrachtenboek V4*. Malmberg, Den Bosch. p.14)

Echter, doordat het leerboek een brede historische- en geografische conceptuele basis aanreikt, en doordat er bewust lijkt nagedacht te zijn over het taalgebruik en de voorbeelden in het leerboek, krijgt de leerling alsnog een postkoloniaal geografische basis toegediend, waar ook de opdrachten van lagere orde op voortbouwen (Morgan & Lambert, 2004). Zo is in bronnen 32, 33 en 34 te zien dat alle drie de voorbeelden gericht zijn op ofwel het behandelen van het koloniaal verleden, de verdeling en verklaring van hedendaagse machtsstructuren of het bieden van een alternatief perspectief. Door opdrachten van lage tot gematigde orde in te zetten op de complexe kennis uit het leerboek, kan de leerling deze leerstof beter verwerken en onderbouwen (Van Kralingen, 2021). Volgens Béneker (2020) is deze kennis opzichzelfstaand van beperkte waarde, maar is het essentieel om het wereldbeeld en het geografisch besef op te bouwen en krachtig met kennis te leren omgaan. Veel postkoloniaal geografische kennis kan voor de leerling complex zijn, doordat kennis vanuit meerdere invalshoeken en analyse-niveaus wordt benaderd en vaak voorbij de eigen leefwereld gaat (Huckle, 2020; Uhlenwinkel, et al., 2017). Hierdoor is de leerstof minder makkelijk aan de eigen leefwereld te verbinden en dit maakt het moeilijker om nieuwe leerstof te relateren aan al bestaande kennis (Van der Veen & Van der Wal, 2016; Béneker, 2020). Daarom zijn dit soort opdrachten van lagere tot gematigde orde denkvaardigheden, waar de leerling de complexe 'content knowledge' verwerkt, nodig (Béneker, 2018b). Zodoende kan deze kennis gebruikt worden om een geografisch wereldbeeld te vormen en verschijnselen en gebieden vanuit meerdere invalshoeken te analyseren en vergelijken (Van den Berg, et al., 2009; Béneker, 2020; Van der Vaart, 2001).

Het komen tot postkoloniale geografie, heeft dus als randvoorwaarde dat er hogere denkvaardigheden nodig zijn. De brede context die het leerboek van De Wereld Van biedt geeft de leerling kennis die krachtig is en daarmee de mogelijkheden om anders te denken en zaken te voorspellen, te verklaren en de status quo te kunnen bekritisieren (Lambert, 2014; Béneker, 2018b; Maude, 2017).

### 5.3. Interviews met redactieleden van 'De Geo' en 'De Wereld Van'

De onderzochte lesmethode van de Geo is niet de meest actuele versie uit 2022, maar de versie uit 2017. In het gesprek met de woordvoerder van de lesmethode De Geo, Jennifer Zoombelt, is gevraagd welke grote veranderingen er inmiddels zijn doorgevoerd. Daarnaast heb ik ook een beoordelingspakket ontvangen van dit katern, en kon ik enkele verschillen zelf observeren. Volgens de

woordvoerder van De Geo heeft de redactie de opzet van de lesmethode aangepast naar een leeropdrachtenboek en hebben ze per hoofdstuk een instaptoets toegevoegd, in plaats van per katern. Daarnaast hebben ze de inhoud aangepast door actuele mondiale vraagstukken en gebeurtenissen toe te voegen aan de nieuwste inzichten, en hebben ze opnieuw gekeken naar hun begrippenlijst, afbeeldingen en woordgebruik. In het kader van stereotyperingen hebben ze geprobeerd een meer gevarieerd beeld van een gebied te geven en woorden als *'indianen'* aan te passen naar *'inheemse bevolking'*. Ook viel het mij op dat de titel *'hier hoeft je toch geen honger te lijden?'* was aangepast naar *'De bestrijding van honger'*. Deze aanpassingen geven het vermoeden dat de resultaten van dit onderzoek al anders zouden zijn als de nieuwe versie van het boek geanalyseerd zou worden.

Echter, is uit ditzelfde interview met de woordvoerder van De Geo naar voren gekomen dat de ze ervoor willen waken om een bepaalde waarde of oordeel over te brengen naar de leerlingen, door kritisch te zijn op hedendaagse machtsrelaties of zaken rondom het koloniale verleden. Hierdoor worden thema's zoals het koloniaal verleden en de verdeling van de hedendaagse macht geschreven zonder lading van kritische geografie, maar op een neutrale manier. Dit komt overeen met de uitspraak van Mikander (2016) dat docenten en onderwijsontwikkelaars soms ervoor willen waken om een politieke mening te verkondigen door bijvoorbeeld bewust postkoloniale geografie in te zetten. Het is volgens de woordvoerder van de Geo aan de leerling, door bezig te zijn met de leerstof, om zelf een kritisch oordeel te vormen. Bij de vraag of dit kritisch denken dan gestuurd wordt door de opdrachten, kreeg ik als antwoord dat dit met de opdrachten en buiten de les gebeurt.

De woordvoerders van de redactie van de lesmethode 'De Wereld Van', benoemden dat zij ook waakzaam zijn om té politiek gestuurd te zijn, vanwege het brede publiek waar de lesmethode aan verkocht moet worden. Echter, achten zij het wel van belang om de leerling kritisch te laten zijn en een rijke context aan te bieden waarmee zij weloverwogen keuzes kunnen maken. Aardrijkskunde lesboeken kunnen dan ook nooit helemaal neutraal zijn en zullen altijd een bepaalde binaire beeldvorming schetsen (Roberts, 2013; Schuermans, 2013; Béneker, 2020; Spivak, 1988). Roberts (2013) benoemt dat aardrijkskunde een vak is dat gevuld is met verschillende waarden en politieke keuzes, wat er immers wordt onderwezen komt overeen met de sociaal-maatschappelijke en politieke wens voor het curriculum en dat wat onderwezen moet worden. Het is daarom voor methodemakers niet mogelijk om een waarde vrije lesmethode te ontwikkelen.

Uit de interviews bleek dat beide redacties grote waarde hechten aan multiperspectiviteit, maar dat de definitie en invulling hiervan verschilt. Dit verschil zou kunnen verklaren waarom de resultaten van beide lesmethoden zo erg verschillen. De woordvoerder van de Geo benoemde multiperspectiviteit als *'het kunnen navigeren in de globaliserende wereld, door inzicht te hebben in actuele gebeurtenissen, een breed wereldbeeld en kennis hebben van meerde perspectieven'*. De woordvoerders van 'De Wereld Van' benoemden dat *'multiperspectiviteit niet alleen gericht is op het hebben van kennis van de meerdere perspectieven van mensen, actoren en gebieden, maar dat het of juist, belangrijk is om te kunnen navigeren tussen botsende belangen en verschillende vraagstukken geografisch te kunnen analyseren in tijd, ruimte, dimensie en perspectief. Door deze vaardigheid en context, zou een leerling in staat zijn om een bewuste keuze en opinie te vormen'*. Dit verschil in interpretatie en invulling kan verklaren waarom de lesmethode van 'De Geo' meer op een verhalende wijze vanuit verschillende regio's en introducties het thema toelicht en waarom 'De Wereld Van' meer vraagstukken met het geografisch analyse model benadert vanuit meerdere invalshoeken. Deze informatie kan verklaren waarom in beide lesmethoden het postkoloniaal geografische kenmerk om te reflecteren op de eigen positie, niet is gevonden (Huckle, 2020' Huckle, 2015; Andreotti, 2015).

## 5.4 Synthese

Het komen tot postkoloniaal geografische lesmethoden en opdrachten blijkt een best complexe taak te zijn. De interviews met beide redacties laten zien dat de interpretatie en invulling van multiperspectiviteit en waardegericht onderwijs verschilt, terwijl beide redacties er wel waarde aan hechten. Hierdoor lijkt dit een mogelijke verklaring te zijn voor de verschillen tussen de twee lesmethoden. De lesmethode die de leerling of docent tot zijn of haar beschikking heeft, kan dus de mate waarin postkoloniale of juist koloniale geografie wordt aangeleerd beïnvloeden. De complexiteit beperkt zich niet alleen tot de didactische invulling vanuit de redacties, ook de vijf relaties laten zien dat er niet één manier is waarmee opdrachten invloed hebben op dekolonisatie. De vijf relaties dragen daarbij niet allemaal bij aan de vorming van postkoloniale geografie, maar kunnen ook een bijdrage leveren aan het mogelijk versterken van koloniale geografie. Hieronder staan de vijf gevonden relaties:

- Relatie 1. De opdrachten benadrukken de koloniale beeldvorming uit het leerboek en dragen bij aan het versterken van koloniale geografie
- Relatie 2. De opdrachten nuanceren het mogelijk verkregen koloniale wereldbeeld uit het leerboek, door meer context te bieden en dragen daardoor bij aan postkoloniale geografie
- Relatie 3. De opdrachten versterken de hogere cognitieve denkvaardigheden vanuit eenzelfde westers perspectief als in het leerboek wordt geschetst. Hiermee dragen de opdrachten niet direct bij aan het in stand houden van koloniale geografie of aan het vormen van postkoloniale geografie. Wel dragen deze opdrachten bij aan het vormen van de cognitieve vaardigheden, die nodig zijn om postkoloniale vaardigheden te gebruiken.
- Relatie 4. De opdrachten bouwen voort op brede postkoloniale kennis uit het leerboek en leren leerlingen hoe zij kritisch, analytisch en toekomstgericht met deze kennis om kunnen gaan. Deze relatie draagt het meest bij aan de vorming van postkoloniale geografie.
- Relatie 5. De opdrachten bouwen voort op brede postkoloniale kennis uit het leerboek, zonder postkoloniale vaardigheden aan te leren. Op deze manier dragen de opdrachten bij aan de inbedding van de postkoloniale kennis, zonder krachtig te leren omgaan met de kennis.

## 6. Conclusie

Uit eerdere onderzoeken in het buitenland en in de onderbouw in Nederland, is gebleken dat de schoolboeken kenmerken bevatten die bijdragen aan de vorming en instandhouding van een koloniaal wereldbeeld (Weiner, 2016; Palings, 2011; Winter, 2018; Ogink, 2022; Gulikers, 2021). Hierbij gaat het met name om de aanwezigheid van stereotyperende beelden of taalgebruik, overheersend westerse perspectieven en het niet of beperkt behandelen van het koloniaal verleden en de verdeling van hedendaagse machtsrelaties, als oorzaak voor de ongelijkheid in de wereld. Het gevolg hiervan is dat ongelijke machtsstructuren en racistische beelden voortgezet kunnen worden (Andreotti, 201; Jazeel, 2012). Om meer bewustwording te creëren rondom de hedendaagse invloeden van het koloniaal verleden, is er vanuit de maatschappij de roep gekomen om het onderwijs te dekoloniseren (NOS, 2 nov 2022; Jazeel, 2012; Andreotti, 2014; Mikander, 2014; Huckle, 2020; Lissovoy, 2010). Uit eerdere onderzoeken is gebleken dat er verschillende ontwerpcriteria voor postkoloniale geografie zijn. Ten eerste is het belangrijk dat de leerling postkoloniale kennis en postkoloniale vaardigheden aangeleerd krijgt. Deze combinatie geeft de leerling de middelen om oorzaken van ongelijkheid in de wereld te kunnen analyseren; de historische context te kunnen relateren aan hedendaagse mondiale vraagstukken; om zich in te kunnen leven in meerdere perspectieven; en om kritisch te kunnen zijn ten aanzien van de status quo en het Europees verleden (Huckle, 2020). Het aanleren van kennis is niet genoeg, ook vaardigheden zijn nodig om tot postkoloniale geografie te komen. Deze vaardigheden kunnen met behulp van krachtige kennis en het geografisch analysemodel worden ontwikkeld (Standish, 2019; Maude, 2016; Huckle, 2020). Opdrachten waarbij leerlingen hogere orde denkvaardigheden moeten gebruiken zouden hierbij voorwaardelijk zijn en deze stellen de leerling in staat om informatie in nieuwe contexten toe te passen (Krause, et al., 2022; Karkdijk, et al., 2013; Béneker, 2020; Maude, 2017; Young, 2008). Daarnaast is een brede historische en geografische context evident om het geografisch onderwijs te kunnen dekoloniseren (Standish, 2019). Deze context die Standish benoemt, draait om historische context die toegepast kan worden op de hedendaagse sociale, politieke en economische context. Wanneer de context vanuit één invalshoek of standpunt bekeken wordt, wat het standpunt uit de eigen leefomgeving is, of wanneer het eenzijdige stereotyperende beelden aanreikt, is dit een beperkte context. Standish (2019) benoemt dat de brede context behoort tot kennis die krachtig is (Maude, 2017). Deze verschillende kenmerken zijn nooit eerder geanalyseerd op de bestaande opdrachten in het lesmateriaal. Doordat opdrachten de verbinding vormen tussen het leerboek en de leerdoelen (Krause, et al., 2021) is de volgende centrale hoofdvraag beantwoord:

*Op welke manieren dragen de opdrachten van de lesmethode van De Geo en De Wereld Van bij aan de mogelijke vorming van een postkoloniaal wereldbeeld in de bovenbouw van het VWO?*

De context die in het leerboek wordt gevormd, bepaalt de manier waarop kennis geproduceerd wordt en gebruikt kan worden (Standish, 2019). Om die reden zijn eerst de leerboeken van 'De Geo' en 'De Wereld Van' geanalyseerd, daarna de opdrachten. Na de analyse van de leerboeken zijn verschillende paragrafen geselecteerd voor verdere kwantitatieve en kwalitatieve analyses van de opdrachten. Hierbij is gekeken naar de thematische kenmerken die bijdragen aan een koloniaal of juist postkoloniaal perspectief, het gevraagde cognitief niveau, het soort geografische werkwijze of geografische vraag en naar de uiteindelijke beoogde leeruitkomst van de opdrachten in relatie tot de resterende opdrachten in de paragraaf. Uit dit deel van het onderzoek kwam naar voren dat een



gedeeld curriculum en een gedeelde doelgroep, niet automatisch betekent dat dezelfde inhoud, leerdoelen en didactische opzet worden gebruikt. De mate waarin een leerling een mogelijk koloniaal of juist postkoloniaal wereldbeeld vormt, is afhankelijk van de lesmethode die deze leerling en de docent tot zijn of haar beschikking heeft. In een van de twee lesmethodes wordt er vaak gesproken vanuit een westers perspectief en wordt de invloed van het koloniaal verleden beperkt en in relatie gebracht met hedendaagse situaties. Oorzaken van armoede worden met name gekoppeld aan interne factoren, ontwikkeling wordt juist gekoppeld aan externe factoren. In deze methode zijn stereotyperende woorden en afbeeldingen te vinden, al gaat het wel om een oude druk uit 2017. Deze bevindingen komen overeen met de eerdere onderzoeken die zijn uitgevoerd door Weiner (2016), Palings (2011), Winter (2018), Ogink (2022) en Gulikers (2021). Kenmerken die bijdragen aan een postkoloniaal perspectief zijn in deze lesmethode ook aanwezig, maar komen relatief minder voor. In de tweede lesmethode komen met name kenmerken voor die bijdragen aan een postkoloniaal wereldbeeld. Het behandelen van de invloed van het koloniaal verleden op de hedendaagse verdeling van macht en welvaart, en het analyseren met meervoudige factoren van oorzaken van ongelijkheid zijn kenmerken die bij de lesmethode van 'De Wereld Van' juist veel voorkomen. Daarnaast behandelt deze lesmethode ook vaker een ander perspectief dan het westerse, de schrijfstijl en woordkeuze draagt hier ook aan bij.

Dit onderzoek heeft aangetoond dat opdrachten een belangrijke rol spelen in de manier waarop met de context van het leerboek wordt omgegaan. Dit gebeurt door context bij te stellen of door hogere orde denkvaardigheden te trainen. Zodoende zijn er vanuit beide lesmethoden vijf manieren gevonden waarop opdrachten een rol spelen in het dekolonisatieproces. De vijf gevonden relaties tussen het leerboek en de opdrachten zijn:

- Relatie 1. Opdrachten versterken het koloniale beeld uit het leerboek
- Relatie 2. Opdrachten nuanceren en contextualiseren de inhoud van het leerboek
- Relatie 3. Opdrachten trainen hogere orde denkvaardigheden vanuit eenzelfde westers perspectief als het leerboek
- Relatie 4. Opdrachten bouwen voort op postkoloniale kennis uit het leerboek, door postkoloniale vaardigheden te beoefenen
- Relatie 5. Opdrachten dragen bij aan de inbedding van postkoloniale kennis uit het leerboek, door gebruik te maken van lagere orde denkvaardigheden

### [Wat vertellen deze relaties?](#)

Dit onderzoek laat zien dat het dekoloniseren van de aardrijkskundemethode geen eenvoudig proces is. Het dekolonisatieproces is niet alleen afhankelijk van de context en de vormgeving van het leerboek, maar de opdrachten spelen hier ook een belangrijke rol in. Methodemakers kunnen opdrachten hierdoor gaan inzetten voor het bijsturen van de context van het leerboek of voor het trainen van postkoloniale vaardigheden. De opdrachten spelen een rol in het verbreden van de context en de mogelijkheid om postkoloniale kennis te ontwikkelen. Op deze manier zorgen de opdrachten voor het verbreden van de context naar een meer postkoloniaal beeld of voor het verdiepen van de bestaande postkoloniale kennis. De hoogte van het cognitief niveau van de opdracht speelt hierbij een rol, maar het is niet voorwaardelijk om tot postkoloniale kennis te komen. De hoogte van het cognitief niveau van de opdrachten is wel voorwaardelijk om tot postkoloniale vaardigheden te komen, in combinatie met postkoloniale kennis. Deze combinatie met postkoloniale kennis is belangrijk. Dit onderzoek heeft aangetoond dat het werken met hogere orde denkvaardigheidsoopdrachten niet automatisch leidt tot de vorming van krachtige kennis en postkoloniale geografie, wanneer dit vanuit een westerse

invalshoek gebeurt en de leefwereld niet wordt verlegd of de intuïtie wordt tegengesproken. De leerling leert daardoor niet om op een andere manier over de hedendaagse machtsstructuren en de invloed van het koloniaal verleden te denken. Dat betekent dat hogere orde opdrachten beter ingezet kunnen worden, door vanuit een andere (kritische) invalshoek naar de vraagstukken te kijken. Opdrachten van lagere cognitieve orde kunnen door methodemakers gebruikt worden om nieuwe informatie aan te bieden die de context verbreedt, zonder dat de leerling complexe denkstappen hoeft te maken. Daardoor kan de limitatie die het leerboek soms heeft, door vanuit de eigen leefwereld te informeren, worden aangepakt (Van den Berg, 2009).

Het is met name belangrijk voor zowel docenten als methodemakers om te realiseren dat het veranderen van de inhoud en vormgeving van het leerboek, niet de enige manieren zijn om de lesmethode te dekoloniseren. Aandacht voor de opdrachten en dan met name de relatie tussen het leerboek en de opdrachten speelt een belangrijke rol in het behalen van de dekoloniale leerdoelen (Standish, 2019). Het dekoloniseren van de aardrijkskundemethode is daarom een complexe taak, waar meerdere factoren van invloed zijn en op elkaar inspelen.

## Discussie

De analyse van dit onderzoek bestaat uit enkele beperkingen. Allereerst zijn voor dit onderzoek drie katernen van de lesmethode van De Geo uit 2017 onderzocht. Recentelijk heeft de Geo voor het onderzochte katern *Arm en Rijk* een nieuwe versie uitgebracht, die ik niet tot mijn beschikking had bij het moment van analyseren. De gevonden resultaten zouden hierdoor kunnen afwijken van het meest recente lesmateriaal. Vanuit het interview met het redactielid van de Geo is naar voren gekomen dat de redactie geprobeerd heeft om de aanwezigheid van stereotyperende benamingen en afbeeldingen te limiteren. Hierdoor zou het mogelijk kunnen zijn dat de eerste relatie die gevonden is, tussen het leerboek en de opdrachten, in mindere mate voorkomt in de nieuwste editie.

De tweede beperking van dit onderzoek, is dat de uitkomsten enkel iets zeggen over de gevonden relaties bij de twee onderzochte lesmethoden. Op basis van dit onderzoek kunnen geen uitspraken gedaan worden over de mate en vorm waarin de vijf manieren terug te zien zijn in de anderen veel gebruikte aardrijkskunde lesmethoden. Daarnaast is het mogelijk dat onderzoek naar andere aardrijkskundelesmethoden zou kunnen leiden tot een aanvulling op de gevonden relaties. Dit zou kunnen doordat het startpunt van het leerboek op een andere manier kan zijn gepresenteerd, die noch tot koloniale kenmerken, noch tot postkoloniale kenmerken is in te delen. Of dat de opdrachten vanuit een andere doelstelling worden opgezet. Dat de interpretatie van het concept multiperspectiviteit bij beide redacties van het onderzochte lesmateriaal verschilt, zou hier ook van invloed op kunnen zijn.

Een derde beperking is dat dit onderzoek alleen de katernen en hoofdstukken heeft onderzocht die thematisch gerelateerd zijn aan het koloniaal verleden, de hedendaagse verdeling van macht en welvaart in de wereld en de representatie van mensen. Fysisch-geografische hoofdstukken zijn enkel doorgebladerd bij selectie, maar zijn verder niet meegenomen in dit onderzoek. De mate en manier waarin leerlingen bij die hoofdstukken gebruik maken van het geografisch analysemodel of krachtig leren omgaan met kennis, kan hierdoor verschillen bij deze niet onderzochte thema's. Ook is het mogelijk dat juist bij deze thema's, waar de nadruk ligt op fysische geografie, minder doelbewust bezig zijn met de vraag hoe ze andere volkeren neerzetten en eventueel kunnen bijdragen aan stereotyperende beeldvorming of redeneren vanuit Europese of Westerse invalshoeken.

Tot slot benoemen Roberts (2014) en Morgan & Lambert (2023) dat kennis alleen krachtig en postkoloniaal wordt wanneer een docent de vaardigheid heeft om informatie te selecteren en

bewerken die past bij de leerlingen uit die klas en hun specifieke context en de leerinhoud daarmee krachtig kan maken. De inhoud en opdrachten van het boek zijn een belangrijke basis, maar het is aan de docent op welke manier hij de inhoud in de les inzet. Het is belangrijk dat de docent zich bewust is van de mogelijke aanwezigheid van racisme en hoe daarmee om te gaan (Morgan & Lambert, 2023). De opdrachten met de meeste diepgang worden vaak door de docenten zelf ontworpen of klassikaal uitgevoerd, in plaats van dat ze vanuit het werkboek worden gemaakt Krause, et al. (2021a). Dit onderzoek geeft hierdoor alleen inzicht in de mogelijkheden die het leerboek en opdrachtenboek op dit moment bieden om te dekoloniseren. Ook geeft dit onderzoek inzicht in de beperkingen, maar het geeft geen inzicht in het werkelijke effect op de leerling of de keuzes die de docent maakt.

### Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

In dit onderzoek zijn twee lesmethoden geanalyseerd. Er zijn vijf verschillende manieren naar voren gekomen waarmee de opdrachten een mogelijke bijdrage zouden kunnen leveren aan het dekolonisatieproces. Voor een volledige analyse is het echter ook nodig om de interpretatie van de leerling en de docent in acht te nemen. Op welke manier de opdrachten werkelijk een bijdrage leveren aan een veranderend wereldbeeld, aan de vorming van postkoloniale kennis of postkoloniale vaardigheden bij de leerling, moet nog onderzocht worden. In het gehele onderzoek is om die reden gekozen om te spreken in termen van 'mogelijke vorming van een koloniaal of juist postkoloniaal wereldbeeld', zonder uitspraak te doen over de werkelijke bijdrage. De manier waarop de leerling de informatie interpreteert en opslaat is afhankelijk van zijn of haar achtergrond, de bestaande voorkennis en de persoonlijke waarden van de leerling (Mitchell, 2018). Hoe vervolgens met controversiële onderwerpen zoals het koloniaal verleden en de oorzaken van ongelijkheid in de wereld wordt omgegaan, verschilt hierdoor per leerling (Roberts, 2013). Verder onderzoek naar de manier van interpretatie en het werkelijke effect van het gebruikte lesmateriaal, eventueel door middel van observaties of hardop denken protocollen, zouden de resultaten van dit onderzoek meer draagvlak geven. Op die manier kan onderzocht worden of de vijf gevonden manieren van dit onderzoek, werkelijk die invloed hebben op de leerlingen.

Verder onderzoek naar de interpretaties en de keuzes van de docent zou daarnaast ook een aanvulling zijn op de resultaten van dit onderzoek. Door de *pedagogical content knowledge* (PCK) van een docent, dat staat voor pedagogisch-didactische en inhoudelijke kennis, kan het zijn dat per docent het lesmateriaal op een andere manier wordt geïnterpreteerd en gebruikt (Béneker, 2020). De aardrijkskundige kennis, persoonlijke overtuigingen en oriëntatie van een docent bepalen de manier waarop er met het lesmateriaal wordt omgegaan en de keuzes die gemaakt worden bij de selectie en het gebruik van dit lesmateriaal, zoals welke paragrafen en opdrachten gemaakt moeten worden (Magnusson, et al., 1999). Verder onderzoek naar de docent zou hierdoor een aanvulling kunnen zijn op de resultaten van dit onderzoek en dit zou tot aanpassingen op de gevonden resultaten kunnen leiden. Met de resultaten van zo'n onderzoek kan er verdere triangulatie plaatsvinden met de bestaande onderzoeksresultaten en kunnen lesmethodes beter aangepast worden op de ontwerpprincipes die een bijdrage leveren aan postkoloniale geografie.

Een van de gevonden relaties liet zien dat een brede postkoloniale context in het leerboek, bijdraagt aan de vorming van postkoloniale vaardigheden en het gebruik van hogere orde denkvaardigheden. Een vraag die bij het analyseren van dit verband naar voren is gekomen, is of het analyseren en gebruik van hogere denkvaardigheden makkelijker wordt wanneer het leerboek al een brede context biedt.

Op die manier zou een brede context een opstap kunnen vormen, om leerlingen gemakkelijker met complexe informatie om te leren gaan. Hier kan verder onderzoek naar gedaan worden.

Met de resultaten van dit onderzoek zijn enkele eerste ontwerpprincipes samengesteld die gebruikt kunnen worden om lesmateriaal te ontwikkelen dat voldoet aan de doelstellingen en kenmerken van postkoloniale geografie (Thijs & Van den Akker, 2009). Zo heeft dit onderzoek aangetoond dat postkoloniale geografie niet alleen bereikt kan worden door hogere orde denkvaardigheden te trainen, en dat postkoloniale geografie ook niet automatisch bereikt wordt met hogere orde denkvaardigheden. Het aanbieden van een brede historische context of de leerling verrijken met kennis die buiten de eigen leefwereld of perceptie ligt, zijn kenmerken die belangrijk zijn voor postkoloniale geografie, zonder dat daar per se hogere orde denkvaardigheden voor nodig zijn. Echter, in een ideaal scenario biedt het leerboek een brede postkoloniale context en zijn opdrachten veelal gedeeltelijk hogere orde, tot hogere orde, waarbij leerlingen oorzaken van ongelijkheid moeten analyseren en waarin zij worden uitgedaagd om na te denken over alternatieve toekomsten en mogelijkheden. Om die reden zou een ontwerponderzoek waarbij enkele paragrafen worden ontworpen met leertekst en opdrachten die goed in verbinding staan met elkaar en waar nagedacht is over de beeldvorming een mooie stap zijn voor een vervolgonderzoek. Hierbij is het aan te raden om bewust gebruik te maken van controversiële vraagstukken rondom de invloed van het koloniale verleden, hedendaagse machtsstructuren of welvaartsverdeling in de wereld, aangezien deze onderwerpen door lesmethodemakers soms worden gezien als onderwerpen die té politiek- en waarde gevoelig liggen (Mikander, 2016; Zoombelt, januari 2023).

## Nawoord

Ik ben erg blij dat ik dit onderzoek heb uitgevoerd en dankbaar voor de hulp die ik heb ontvangen van Bouke Gorp. Dankzij dit onderzoek ben ik me bewuster geworden van de manier waarop je als docent en methodemaker onbedoeld koloniale denkbeelden kan voortzetten en heb ik geleerd op welke manieren het omgezet kan worden naar postkoloniale geografie. Deze kennis probeer ik toe te passen wanneer ik lesmateriaal schrijf voor het vak M&M op mijn werk (het Amadeus Lyceum). Door vertrouwen te hebben in deze kennis en de manieren waarop de opdrachten een bijdrage kunnen leveren, probeer ik het onderwijs te dekoloniseren. Daarnaast wil ik de woordvoerders van 'De Geo' en 'De Wereld Van' bedanken voor hun tijd en deelname aan dit onderzoek.

Iris Goudsmit, 26 mei 2023

## Bibliografie

### Wetenschappelijke bronnen

Andreotti, V. (2014) Soft versus critical global citizenship education. *Development education in Policy and practice*. Palgrave Macmillan publishers.

Andreotti, V. (2011) (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, societies and education*. Routledge Taylor & Francis Group London.

Andreotti, V. (2015) Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: indigeneity, education & society Vol. 4, No. 1, 2015, pp. 21-40*

Bekker, den A., Elhorst, D., Klippel, A. & Terlingen, M. (2019) *De Wereld Van, aardrijkskunde voor havo/vwo bovenbouw. Leeropdrachtenboek 4V*. Malmberg, 's-Hertogenbosch.

Bekker, den A., Elhorst, D., Goudswaard, G., Scheepers, M. & Terlingen, M. (2020) *De Wereld Van, aardrijkskunde voor havo/vwo bovenbouw. Leeropdrachtenboek 5V*. Malmberg, 's-Hertogenbosch.

Bekker, den A., Elhorst, D., Goudswaard, G., Heck, van M., Hofstede, H. & Scheepers, M. (2021) *De Wereld Van, aardrijkskunde voor havo/vwo bovenbouw. Leeropdrachtenboek 6V*. Malmberg, 's-Hertogenbosch.

Béneker, T. (2018a) *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken*. Landelijk expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. Fontys Tilburg & Universiteit Utrecht.

Beneker, T. (2018b) *Krachtige kennis in het geografie-onderwijs (oratie)*. Universiteit Utrecht.

Beneker, T., van Boxtel, C., de Leur, T., Smits, A., Blankman, M. & de Groot- Reuvekamp, M. (2020) *Geografisch en historisch besef ontwikkelen op de basisschool*. Universiteit Utrecht, Utrecht & Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.

Berg, van de G. (2009) *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Biesta, G. (2008) *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education*. Springer science + Business media, Berlijn.

Bustin, R., Butler, K. & Hawley, D. (2017) *Geocapabilities: teachers as curriculum leaders*. Teaching Geography.

College voor toetsen en examens. (2022) *aardrijkskunde havo. Syllabus centraal examen 2022*. Exameblad.

Cox, M., Steegen, A. & Elen, J. (2018) *Using causal diagrams to foster systems thinking in geography education*. International journal of designs for learning. KU Leuven.

Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006) *Demonstrating rigor using thematic analysis: a hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development*. International Institute for qualitative methodology.

Fuchs, E. & Bock, A. (2018). *The Palgrave Handbook of textbook studies*. Palgrave Macmillan, Springer Nature. New York.

Harvey, D. (2005) *Spaces of neoliberalization: towards a theory of uneven geographical development*. Franz Steiner Verlag. Stuttgart.

Huckle, J. (2020) *Critical school geography. Education for global citizenship*. Copyright to John Huckle.

- Jazeel, T. (2012). Postcolonialism: orientalism and the geographical imagination. *Geography*, 97(1)
- Jones, M. & Lambert, D. (2018) *Debates in geography education*. Routledge, London.
- Karkdijk, J. (2021) *mysteries to support geographical relational thinking in secondary education*. *Academisch proefschrift*. Quaeris media BV.
- Karkdijk, J., van der Schee, J. & Admiraal, W. (2013) *Effects of teaching with mysteries on students' geographical thinking skills*. *International research in geographical and environmental education*, 22:3, 183-190. Routledge.
- Karkdijk, J., van der Schee, J. & Admiraal, W. (2019a) *Students' geographical relational thinking when solving mysteries*. *International research in geographical and environmental education*, 28:1, 5-21. Routledge
- Krause, U., Béneker, T. & Tartwijk, J. (2022) *geography textbook tasks fostering thinking skills for the acquisition of powerful knowledge*.
- Krause, U., Budke, A. & Maier, V. (2021) *Understanding of development and setting tasks in geography lessons by German and Dutch student teachers*. *Education Sciences*. Hogeschool Fontys, Tilburg.
- Lissovoy, de L. (2010) Decolonial pedagogy and the ethics of the global. *Discourse: studies in the cultural politics of education*. 31:3, 279-293. Routledge, Taylor & Francis Group. University of Texas, Austin.
- Lyon, J. (2018) Geography and 'employability'. *Debates in geography education*, H15. Jones, M. & Lambert, D. Routledge, London
- Hawley, D. (2020) *Beyond awe and wonder: using powerful knowledge to release 'hidden' physical geography*. *Teaching Geography*
- Marzano, R., & Miedema, W. (2013). *Leren in 5 dimensies* (Vol. 6). Assen: Van Gorcum
- Maude, A. (2017) Geography and powerful knowledge: a contribution to the debate. *International research in geographical and environmental education*. Pp. 179-190. Routledge, London.
- Mignolo, W. (2008). *Racism as we sense it today*. Modern language association. PMLA, Vol. 123
- Mikander, P. (2016). Globalization as continuing colonialism: critical global citizenship education in an unequal world. *Journal of Social Science Education*, 15(2), pp. 70-79.
- Morgan, J., Lambert, D., & Geographical Association. (2003). *Place, "race" and teaching geography* (Ser. Theory into practice: professional development for geography teachers). Geographical Association.

Morgan, J., & Lambert, D. (2023). *Race, Racism and the Geography Curriculum*. London: Bloomsbury academic.

Palings, H. (2011) *Op zoek naar een geografisch wereldbeeld. Een onderzoek naar het beeld van de wereld in vier Nederlandse aardrijkskundemethoden*. Universiteit Utrecht, Utrecht.

Roberts, M. (2013) Teaching controversial issues in geography. *Geography through enquiry, Chapter 12*. Geographical association. 1<sup>st</sup> edition.

Schuermans, N. (2013). Geography textbooks and the reproduction of a racist and ethnocentric world view among young people in Flanders. *Belgeo*, (4). <https://doi.org/10.4000/belgeo.11594>

SLO. (2017) *Mens & maatschappij vakspecifieke trendanalyse 2017*. SLO Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling, Enschede.

Standish, A. (2019) *Decolonizing Geography and Acces to Powerfull Disciplinary knowledge*. Journal of Geographic research, Vol 02, issue 03. July 2019. University College London.

Taylor, L. (2011) Beyond Paternalism. Global education with perspective teachers as a practice of implication. *Postcolonial Perspectives on Global Education*. H10. Andreotti, V. & Mario, S. Taylor and Francis Group

Tijs, A. & Van den Akker, J. (2009) *Leerplan in ontwikkeling*. SLO Nationaal Expertise centrum, Enschede.

Uhlenwinkel, A. (2014) *Factual knowledge and conceptual understanding*. Geography, Vol 99. Part 1 spring 2014.

Van der Schee, J. A., Pauw, I., & Vankan, L. (2009). Meer dan een goede les. In G. van den Berg (Ed.), *Vakdidactiek handboek aardrijkskunde* (pp. 303-349). ILO.

Weiner, M. F. (2014). (e)racing slavery. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 11(2), 329–351. <https://doi.org/10.1017/s1742058x14000149>

Weiner, M. (2016) Colonizes curriculum: racializing discourses of Africa and Africans in Dutch primary school history textbooks. *Race, discourse and Nation*.

Winter, C. (2018). *Disrupting colonial discourses in the geography curriculum during the introduction of British Values policy in schools*. Journal of curriculum studies. Vol. 50. No. 4, 456-475. Routledge, London.

Ogink, K. (2022) *Koloniale denkbeelden binnen het onderwijs. Een inhoudsanalyse*. Universiteit

Young, M. & Muller, J. (2010) *Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge*. European Journal of education

## Journalistieke bronnen

Brekelmans, R. (7 maart 2022). *Ingezonden opinie: laten we ruimte maken voor échte vluchtelingen*. EW-opinieblad. Gebruikt op 30 september 2022 van: <https://www.ewmagazine.nl/opinie/achtergrond/2022/03/ingezonden-opinie-laten-we-ruimte-maken-voor-echte-vluchtelingen-873677/>

Debeuckelaere, H. (14 oktober 2019). *Kolonialisme leeft door in het heden. Daarom is dekoloniseren belangrijk*. De Correspondent. Gebruikt op 7 december 2022. Van: <https://decorrespondent.nl/10618/kolonialisme-leeft-door-in-het-heden-daarom-is-dekoloniseren-belangrijk/30769516118902-47dc745a>

Genovesi, I. (1 maart 2022) *Waarom gaan grenzen nu wél open? 'Vluchtelingen die op ons lijken zien we als echte vluchtelingen'*. De Volkskrant. Gebruikt op 6 oktober 2022 van <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/waarom-gaan-grenzen-nu-wel-open-vluchtelingen-die-op-ons-lijken-zien-we-als-echte-vluchtelingen~b54c5b4c/>

Griend, van der, R. & Kuiper, R. (26 augustus 2021) *In Harskamp vinden ze wat van ver komt al snel bedreigend*. De Volkskrant. Gebruikt op 19 oktober van: [https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/in-harskamp-vinden-ze-wat-van-ver-komt-al-snel-bedreigend~b6f8889d/?utm\\_source=link&utm\\_medium=app&utm\\_campaign=shared%20content&utm\\_content=free](https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/in-harskamp-vinden-ze-wat-van-ver-komt-al-snel-bedreigend~b6f8889d/?utm_source=link&utm_medium=app&utm_campaign=shared%20content&utm_content=free)

Klei, E. (23 juli 2019) *Geschiedenisleraren verzetten zich tegen 'dekolonisatie' van het onderwijs*. De Kanttekening. Gebruikt op 18 oktober 2022 van: <https://dekanttekening.nl/samenleving/geschiedenisleraren-verzetten-zich-tegen-de-dekolonisatie-van-ons-onderwijs/>

Kraak, H. (21. Mei 2021) *Universiteiten beloofden dekolonisatie. Is er al iets bereikt, of zijn de effecten vooral ongewenst?* De Volkskrant. Gebruikt op 20 oktober 2022 van: <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/universiteiten-beloofden-dekolonisatie-is-er-al-iets-bereikt-of-zijn-de-effecten-vooral-ongewenst~b6651243/>

NOS, N.A. (7 Oktober 2019) *VN-rapporteur: Nederlandse regering moet racisme actiever bestrijden*. NOS. Gebruikt op 19 oktober '22 van <https://nos.nl/artikel/2305130-vn-rapporteur-nederlandse-regering-moet-racisme-actiever-bestrijden>

NOS, N.A. (1 juni 2019) *Aanpassen van de geschiedenis canon; wat zijn de 'schaduwkanten'?* NOS. Gebruikt op 19 oktober 2022 van <https://nos.nl/artikel/2287115-aanpassen-van-de-geschiedeniscanon-wat-zijn-dan-de-schaduwkanten>



NOS, N. A. (3 november 2022) *Kabinet gaat excuses maken voor slavernijverleden*. Gebruikt op 7 december 2022. Van: <https://nos.nl/artikel/2450928-kabinet-gaat-excuses-maken-voor-slavernijverleden>

Rootselaar, van, A. (28 augustus 2022) *Factcheck: 'asielzoekers Ter Apel zijn gelukszoekers uit veilige landen', klopt dat wel?'*. Algemeen Dagblad. Gebruikt op 28 september 2022 van [https://www.ad.nl/binnenland/factcheck-asielzoekers-ter-apel-zijn-gelukszoekers-uit-veilige-landen-klopt-dat-wel~abf49889/?cb=83e28eb1b08d1b8a6202e807557dd852&auth\\_rd=1](https://www.ad.nl/binnenland/factcheck-asielzoekers-ter-apel-zijn-gelukszoekers-uit-veilige-landen-klopt-dat-wel~abf49889/?cb=83e28eb1b08d1b8a6202e807557dd852&auth_rd=1)

Schee, van der, J. (oktober 2014) *Brazilië en Zuid-Amerika in het nieuwe examen havo en vwo*. De Geografie. Gebruikt op 30 september 2022 van <https://geografie.nl/artikel/brazili%C3%AB-en-zuid-amerika-in-het-nieuwe-examen-havo-en-vwo>

Van Houwelingen, K. (16 juli 2020). *'Dat witte Nederlanders profiteerden van uitbuiting moet in de lesstof'*. Algemeen Dagblad. Gebruikt op 19 oktober '22 van <https://www.ad.nl/binnenland/dat-witte-nederlanders-profiteerden-van-uitbuiting-moet-in-lesstof~ab6b8a13/>

Volkskrant, N.A., (2022) *Ons koloniale verleden in vijftig voorwerpen*. Volkskrant kijk verder archief. Gebruikt op 20 oktober 2022 van <https://www.volkskrant.nl/kijkverder/2022/ons-koloniale-verleden/>

## Bijlagen

### Bijlage 1 Geselecteerde paragrafen van de Geo voor leerboek en opdrachten

Katern	Hoofdstuk	Paragraaf	Geselecteerd voor analyse opdrachten
Arm & Rijk	1. Genoeg voor iedereen?	1.1 Leven in Ethiopië	Ja
		1.4 Hier hoeft je toch geen honger te lijden?	Ja
	2. Water in het Midden-Oosten	2.3 Ruzie om water	Nee
	3. Oorlog om olie	3.2 Irak: arm olieland	Nee
Globalisering	1. De wereld: een mozaïek van regio's	1.1 De wereld indelen	Ja
		1.4 Sub-Sahara Afrika	Nee
	2. De wereld: een systeem van landen en relaties	2.1 De eerste contouren van het wereldsysteem	Ja
		2.2 Verschuiving in het wereldsysteem	Ja
	3. Inzoomen op Duitsland, Tsjechië en Egypte	3.1 Welvaart en werk	Nee
		3.3 Welvaart en wonen in de stad	Nee
4. Drie wereldsteden in de Verenigde Staten	4.2 Migranten in drie wereldsteden	Nee	
Zuid-Amerika	1. Zuid-Amerika: continent van extremen	1.5 Steden in Zuid-Amerika	Ja

	2. Bevolking in beweging	2.3 Migranten in een nieuw continent	Nee
		2.4 Cultuur en etniciteit	Nee
	3. Zuid-Amerika: Wereldspeler?	3.1 Relaties binnen Zuid-Amerika	Ja
	4. Fysische en sociale vraagstukken	4.3 Twee steden, twee werelden?	Nee
	5. Etnische en culturele conflicten in Zuid-Amerika	5.1 Indianen in Zuid-Amerika	Nee
<b>Totaal</b>		18 paragrafen waarvan 81 pagina's	7 paragrafen

## Bijlage 2 Geselecteerde paragrafen van De Wereld Van voor leerboek en opdrachten

Thema	Leerjaar	Hoofdstuk	Paragraaf	Geselecteerd voor analyse opdrachten
<b>Arm &amp; Rijk</b>	<b>5</b>	1. Wereldvoedselvraagstuk	1.2 De economische wereldorde	Ja
			1.5 Problematiek van de (semi)periferie	Ja
			1.7 Economische en politieke oplossingen	Nee
			1.9 Internationale hulp	Nee
			1.10 Onderzoek naar voedselzekerheid	Nee
<b>Globalisering</b>	<b>4</b>	1. Globalisering	1.2 Ontstaan van centrum en periferie	Ja
			1.3 Economische globalisering	Ja
			1.9 Ongelijkheid in Zuid-Afrika	Nee
			1.10 Is de ongelijkheid in de wereld op te lossen?	Ja
	<b>6</b>	1. Globalisering in steden	1.1 Globalisering in centrum en (semi)periferie	Ja
			1.4 Kenia	Nee
			1.8 Los Angeles	Nee
<b>Zuid-Amerika</b>	<b>5</b>	3. Actuele vraagstukken in Zuid-Amerika	3.4 Stedelijke ontwikkeling in Zuid-Amerika	Nee
			3.9 De wereld van Mapuche	Nee
	<b>6</b>	3. Zuid-Amerika	3.1 Beeldvorming over Zuid-Amerika	Ja
			3.4 Bevolking	Ja
			3.7 De positie van Zuid-Amerika in de wereld	Nee
<b>Totaal</b>			<b>17 paragrafen 54 pagina's</b>	<b>8 paragrafen</b>

### Bijlage 3: codeerschema koloniale en dekoloniale\* wereldbeelden in het lesboek`

Onderwerp	Onderscheid	Kernwoorden hoe in de tekst	Hoe te herkennen in tekst:	Code
<b>Othering:</b> Het benadrukken van anders zijn	<b>Stereotypering</b>	(Voornamelijk arme) gebieden krijgen stereotyperingen en een 'negative lens' toegewezen. Bijv. landen in Afrika die gekoppeld worden aan armoede, conflicten, hongersnood en ziekte. Of armere regio's (op meerdere schaalniveaus) die worden behandeld vanuit negatief perspectief. Dit gebeurt volgens Palings (2011) met foto's, cijfermateriaal, opdrachten en voorbeelden. 'In plaats van een positieve visie en actueel geografisch onderzoek' (Palings, 2011).  Stigmatiserende afbeeldingen of teksten. Bijv. t.a.v. Afrika; armoede, hongersnood, conflicten, vluchtelingen, landbouwproducten, primitief, natuur en cultuurverschillen (Weiner, 2016)	'In Afrika is veel <b>armoede en conflicten</b> ', afbeeldingen die beeld bevestigen. 'In etnische wijken praten ze, net als thuis, in hun eigen taal en kopen ze producten waaraan ze thuis gewend waren'. 'Doordat hier veel kinderen worden geboren is hier meer armoede, honger en milieuproblemen'. Een foto of cijfermateriaal dat extreme armoede in regio x bevestigt.	<b>Str</b>
	<b>Binair taalgebruik</b>	Wij - zij (als groep), daar – hier, normaal - anders. De ander wordt hoofdzakelijk als minder geportretteerd dan het hier/wij. Vergelijken met eigen gebied.	'In de <b>etnische wijken</b> ' 'Hier.... Daar...'	<b>Bt</b>
	<b>Non-binair taalgebruik*</b>	Neutraal onpartijdig taalgebruik, zoals 'men'.	'Dit leidt tot lange reistijden naar de centra, waar men hoopt werk te vinden'	<b>Nbt</b>
	<b>Generalisaties</b>	Representatief voor de gehele groep of het gehele land. Wordt gesproken over een gebied of groep als één.	'In <b>Afrika</b> is veel armoede en conflicten' 'Zuid-Amerika	<b>Gen</b>
	<b>Agency</b>	Niet westerse land wordt omschreven als afhankelijk, hulpbehoevend, niet in staat om zonder hulp of moderne middelen zich te ontwikkelen, dankzij 'hulp' vanuit rijke Westen	'Dankzij westerse ontwikkelingshulp hebben zij zich kunnen ontwikkelen tot semi-periferie'	<b>Ag</b>
<b>Benoeming koloniale invloed</b>	<b>Bepaalde benoeming negatieve koloniale invloed</b>	Koloniaal verleden wordt ter loops genoemd, maar zonder duidelijke toelichting van invloed van dat verleden.	'Oorzaken van de lage welvaart zijn 1)..... En 7) door het koloniale verleden'.	<b>Whkc</b>
	<b>Benoeming negatief effect koloniaal verleden</b>	Negatieve gevolgen of invloeden van koloniaal verleden op land wordt benoemd	'Als gevolg van het koloniale overheersing, zijn landbouwgronden niet eerlijk verdeeld over de bevolking, waardoor...'	<b>Bnik</b>

	op ontwikkeling voormalige kolonie*			
	Benaming positief effect koloniaal verleden op ontwikkeling voormalig koloniaal moederland*	Positieve gevolgen of invloeden van koloniaal verleden op een land wordt benoemd	'De welvarende positie die Nederland heeft, is mede dankzij het koloniale en slavernijverleden. Door...'	<b>Bpik</b>
<b>Modern grammar</b>	Rijke landen die woorden geassocieerd met woorden gelinkt aan modernisering en ontwikkeling, waarbij armere landen worden gelinkt met woorden als onderontwikkeling, afhankelijk en traditioneel	Vernieuwing, ontwikkeling, autonomie, onschuldig, technisch ontwikkeld, afhankelijk, onafhankelijk → Wanneer deze woorden de nadruk leggen op het moderne versus het traditionele, of de nadruk leggen op modernisering als einddoel, kan gesproken worden over modern grammar.	<i>Een grote nieuwe machine wint op zeer efficiënte wijze.' 'Mensen vertrouwen de moderne geboortebeperving niet en blijven bij de traditionele geboortebeperving' '</i>	<b>Mg</b>
<b>Invloed hedendaagse factoren op welvaart</b>	<b>Oorzaken welvaart worden vooral intern bekeken</b>	Oorzaken van armoede in periferielanden wordt vooral bekeken vanuit interne factoren. Externe factoren of relatie met andere landen wordt niet tot nauwelijks benoemd.		<b>Int</b>
	<b>Oorzaken welvaart worden in relatie gebracht met externe factoren en mondiaal economische positie</b>	Oorzaken van armoede worden naast de interne factoren, ook vanuit externe factoren en relatie in het wereldsysteem bekeken of invloed van buitenaf		<b>Ext</b>
<b>Eurocentrisme</b>		Spreken en concluderen vanuit Europees narratief, verhouding tussen gekozen regio's die (centraal) staan in kaart t.o.v. Europa	'De landen in Zuidoost-Azië zijn nog niet zo ontwikkeld als de landen in Noord-Europa, met de uitzondering van Singapore'.	<b>Eur</b>
<b>Westerse maatstaf</b>		Vanuit Westerse culturele, economische en politieke waarden wordt gesproken zonder rekening te houden met ander perspectief of andere manier van doen		<b>Wm</b>

<b>Multiperspectiviteit</b>	Behandelen van meerdere perspectieven en zonder te vergelijken met de eigen regio	In de tekst, opdrachten of bronnen wordt vanuit een ander perspectief naar een thema gekeken. Dit kan vanuit andere culturen, samenlevingen of conflicterende zienswijzen zijn		<b>Mp</b>
	Bewust zijn van Europees en Westers narratief	In de tekst, opdrachten of bronnen komt naar voren dat het eigen Westerse wereldbeeld niet door iedereen wordt gedeeld (Palings, 2011).	Kennis als sociaal construct. Informatie hoe kennis tot stand komt of is gekomen. Gerichte informatie op dat er meerdere perspectieven zijn dan het Westerse of Europese.	<b>Bwn</b>
	Gemarginaliseerde groep stem geven	In de tekst, opdrachten of bronnen wordt aandacht gegeven aan minderheidsgroepen, die tegenwicht bieden voor de Westerse maatstaf.		<b>Gmg</b>
	Perspectief op afwenteling in tijd of plaatst	In tekst, opdrachten of bronnen wordt aandacht besteed aan negatieve gevolgen van eigen handelen of keuzes op de toekomst of anderen		<b>Afw</b>
	Invloed globaal-lokaal context	In tekst, opdrachten of bronnen wordt aandacht besteed aan hoe globale processen invloed hebben op lokale plekken, in de context van welvaart en macht		<b>Glok</b>
<b>Overig</b>	Benaming kolonisor/Westerse influentor			<b>Ov1</b>
	Positief geluid... tegen stereotypering			<b>posvi</b>
	Taalgebruik	Woorden die de framing beïnvloeden maar niet in een andere code passen		<b>Taal</b>
	Vergelijken tussen gebieden	Wanneer gebieden met elkaar vergeleken worden versterkt dit de vorming van een rijk wereldbeeld		<b>Vtg</b>
	Vergelijken met eigen gebied	Wanneer gebieden worden vergeleken met het eigen gebied, kan dit een binair wereldbeeld ontwikkelen (maar hoeft niet). Als niet over 'wij-zij' 'hier-daar' gesproken wordt, maar wel vergeleken met Europa of Nederland, wordt het hier opgedeeld		<b>Vmeg</b>

	Onderwerp	Toelichting	Bijvoorbeeld	Code
<b>Kennis die krachtig is</b>	Invloed koloniale verleden op hedendaagse context	Negatieve koloniale invloeden op huidige context voormalige kolonie	Benoemen hoe hedendaagse territoriale conflicten zijn ontstaan door koloniale landgrenzen	<b>Bnik</b>
		Positieve koloniale invloeden op voormalig koloniale moederland (bijv. welvaart en macht)	Benoemen hoe Europese landen mede rijk zijn geworden door winsten uit de koloniale exploitatie	<b>Bpik</b>
	Gemarginaliseerde groep stem geven	Gemarginaliseerde groepen en de context waarin zij leven of hun visie wordt behandeld	Vanuit perspectief van gemarginaliseerde groep spreken zoals de armere bevolking of vrouwen	<b>Gmg</b>
	Behandelen invloed hedendaagse machtsrelaties	Centraal staat hoe sommige landen minder in staat zijn zich te ontwikkelen door invloed van Westerse landen <sup>1</sup> . Kritisch hedendaagse macht		<b>Khm</b>
	Multiperspectiviteit	Behandelen van meerdere perspectieven en zonder te vergelijken met de eigen regio	Een ander perspectief dan het bekende westerse wordt behandeld of zelfs tegengestelde belangstellingen worden behandeld	<b>Mps</b>
<b>Krachtig met kennis omgaan</b>	Kennis over hoe kennis en waarden gevormd zijn	Een bewustwording hoe en door wie kennis waarden zijn gevormd, hoe kennis een sociaal construct kan zijn	Informereren hoe kennis of stereotypen tot stand zijn gekomen. Bijvoorbeeld hoe het beeld van 'arm Afrika' is gevormd na de opkomst van de TV waar beelden van armoede de wereld over gingen	<b>Kok</b>
	Analyseren van oorzaken ongelijkheid	Leertekst of opdrachten analyseren, of laten leerlingen, meerdere oorzaken van ongelijkheid	De tekst of opdrachten geven informatie of geven mogelijkheid tot het	<b>AnaO</b>

<sup>1</sup> Invloed van landen als China wordt in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten

	in welvaart, macht, globalisering, migratie en demografie analyseren.	analyseren vanuit meerdere invalshoeken om oorzaken van ongelijkheid te verklaren. Belangrijk hierbij is dat de oorzaak niet uit één hoek wordt benaderd, maar dat complexiteit en het geografisch analyseren aan bod komt	
Bewustzijn Westers narratief	Opdrachten of leerboek zet aan om verder te reiken dan het westerse perspectief en benoemt daarbij de aanwezigheid van het westerse perspectief	Voorbeeld: in de tekst wordt benoemd hoe vanuit het Westen China als arm land werd gezien, maar dat het in werkelijkheid een welvarende geschiedenis heeft	<b>Bwn</b>
Kritische pedagogiek	Kritische vaardigheden en houding wordt bereikt door:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Status quo bekritisieren</li> </ul>	Vraagtekens zetten bij het algemeen bekende en het perspectief van de eigen leefwereld		<b>Stat</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nadenken over alternatieve toekomst</li> </ul>	Analytisch, evaluerend en oplossend na kunnen denken over geografische vraagstukken		<b>Alt</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflectie op eigen (gunstige) positie als Westerling en westerse consument</li> </ul>	Leerlingen zijn in staat om de eigen positie als Europeaan te evalueren binnen de context van ongelijkheid in de wereld en te reflecteren hoe zij profiteren van de ongelijkheid in de wereld en het koloniale verleden		<b>Ref</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leerling centraal in kennisvorming</li> </ul>	Leerlingen nemen kennis niet aan als feitelijk, maar worden uitgedaagd om onderzoekend en analytisch met gegeven informatie om te gaan		<b>LS</b>

Bijlage 4: codeerschema postkoloniale wereldbeelden in het lesboek

Bijlage 5 Exacte hoeveelheid gecodeerde kenmerken die bijdraagt aan koloniale beeldvorming

<b>Koloniaal kenmerk</b>	<b>De Wereld Van</b>	<b>De Geo</b>
<i>Generalisaties</i>	0	4
<i>Positieve invloed hedendaags machtssysteem</i>	2	5
<i>Ontbrekende context</i>	0	7
<i>Vergelijken met het eigen gebied</i>	0	8
<i>Weglaten koloniaal historische invloed op hedendaagse context</i>	1	11
<i>Extern positieve invloed</i>	2	12
<i>Moderne grammatica</i>	0	15
<i>Binair taalgebruik</i>	0	15
<i>Eurocentrisch</i>	0	16
<i>Invloed interne factoren negatief</i>	4	15
<i>Westerse taal of oordelen</i>	0	19
<i>Binair taalgebruik</i>	0	14
<i>Neutrale benoeming koloniaal verleden (als gegeven feit)</i>	6	18
<i>Afhankelijkheid (agency)</i>	2	23
<i>Stereotypering</i>	0	27
<i>Westers narratief</i>	0	29
<b>Totaal</b>	<b>17</b>	<b>224</b>

Bijlage 6 Exacte hoeveelheid gecodeerde kenmerken die bijdraagt aan postkoloniale geografie

<b>Postkoloniaal kenmerk</b>	<b>De Wereld Van</b>	<b>De Geo</b>
<i>Reflecteren op eigen positie</i>	1	0
<i>Onafhankelijkheid (versus afhankelijkheid)</i>	1	0
<i>Neutrale beeldvorming</i>	2	0
<i>Krachtig omgaan met kennis</i>	2	0
<i>Kritische vraag in tekst</i>	0	4
<i>Niet binaire taal</i>	2	4
<i>Interne factoren positief</i>	3	3
<i>Kennis over kennis</i>	7	7
<i>Kennis die krachtig is</i>	5	3
<i>Nadenken over alternatieve toekomst</i>	7	0
<i>Neutraal objectief</i>	10	0
<i>Multiperspectief</i>	8	4
<i>Aanwezigheid context</i>	8	1
<i>Kritische taal</i>	10	1
<i>Gemarginaliseerde groep stem geven</i>	8	6



<i>Positieve lens (als tegenhanger van negativiteitslens)</i>	12	1
<i>Vergelijken tussen gebieden</i>	6	8
<i>Analyseren van oorzaken</i>	20	2
<i>Benoeming negatieve invloed koloniaal verleden op hedendaagse context</i>	10	10
<i>Behandelen invloed hedendaagse machtsrelaties</i>	20	2
<i>Geografisch analyse model</i>	25	5
<i>Kritische noot globalisering</i>	18	15
<i>Totaal</i>	<b>19</b>	<b>79</b>