

Masterthesis Geo Communicatie

Op zoek naar een geografisch wereldbeeld

Een onderzoek naar het beeld van de wereld in vier Nederlandse aardrijkskundemethoden

Hans Palings
Studentnummer:9242422

Geo-communicatie
Universiteit Utrecht

Begeleidend docent: Dr. T. Béneker

Voorwoord	3
1 Inleiding.....	4
- onderzoeksvraag	
- relevantie van het onderzoek	
2 Theorie / Literatuurverkenning.....	9
- 2.1 het wereldbeeld als concept.....	9
- 2.2 het wereldbeeld van jongeren	13
- 2.3 het wereldbeeld in aardrijkskundemethoden	18
- 2.4 bouwstenen voor een analysekader van de aardrijkskundemethoden	31
3 Onderzoeksopzet	38
- 3.1 Deelvragen	38
- 3.2 De geanalyseerde aardrijkskundemethoden	40
- 3.3 Methodologie en operationalisatie	42
4 Resultaten	48
- 4.1 BuiteNLand	
- 4.2 De Geo	
- 4.3 De nieuwe Terra	
- 4.4 Wereldwijs	
5 Conclusie	83
6 Reflectie	89
Literatuur.....	90
Bijlagen	96
Bijlage A	Overzicht van topografische kaarten en topografieopdrachten (schaalniveau Europa & wereld) in de vier aardrijkskundemethoden
Bijlage B	Overzicht thematische wereldkaarten in de vier Nederlandse aardrijkskundemethoden
Bijlage C	Overzicht gebieden per methode
Bijlage D	Overzicht van aantal leseenheden per gebied of algemeen onderwerp
Bijlage E	Samenvattingen per methode

Voorwoord

In 2007 ben ik, in het kader van mijn verdere professionalisering in het werkveld van het aardrijkskundeonderwijs, als deeltijdstudent gestart aan de Universiteit Utrecht met de masteropleiding Geografie en Communicatie. Deze studie heb ik met veel plezier gedaan en deze masterthesis is de afronding van een leerzaam traject.

Mijn masterthesis richtte zich op het wereldbeeld zoals dat in Nederlandse aardrijkskundemethoden naar voren komt. Tijdens mijn onderzoek ben ik mij voortdurend bewust geweest van het feit dat ik als auteur verbonden ben aan *Wereldwijs*, een van de vier aardrijkskundemethoden die zijn onderzocht. Mijn analyse richtte zich op de onderbouw en mijn bemoeienis met *Wereldwijs* voor die doelgroep is minimaal. Ik ben er denk ik in geslaagd om voortdurend via de lens van onderzoeker te blijven kijken en zo te waarborgen dat ik op alle vier de methoden dezelfde blik had. Op geen enkele wijze heb ik een onderscheid willen maken tussen de methoden of aan een methode een kwalificatie willen geven.

Speciale dank gaat uit naar mijn begeleider Dr. Tine Béneker, die mij voortdurend op het juiste spoor heeft gehouden. Dank ook aan Rian, Sera en Thomas die, vooral toen het einde in zicht kwam, alle begrip op konden brengen voor het feit dat ik er de nodige uren in moest steken om het af te ronden.

Hans Palings

Breda, augustus 2011

1 Inleiding

“Op zoek naar een geografisch wereldbeeld” was in 1971 de ondertitel van *Geografische verkenningen Deel 1*. Deze publicatie was destijds een eerste in een reeks vijf handboeken die in de jaren zeventig van de vorige eeuw, door studenten geografie of studenten aan de lerarenopleiding aardrijkskunde als inleiding op hun vakgebied werden bestudeerd. Nu, ongeveer veertig jaar later, is de ondertitel nog steeds actueel en relevant voor het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs. De opbouw van een eigentijds wereldbeeld is immers één van de kerndoelen voor zowel het primair als het voortgezet onderwijs (Ministerie OC&W 2006; Taakgroepvernieuwing Basisvorming 2004). Het is echter niet het belangrijkste doel van de van aardrijkskunde binnen de basisvorming. Een indeling van de voor aardrijkskunde relevante kerndoelen Mens & Maatschappij naar doelcategorie (fig. 1.1.) wijst uit dat de nadruk ligt op burgerschapsdoelen zoals de betekenis van de Europese samenwerking, de multiculturele samenleving, verdeling van welvaart en armoede in de wereld en actuele spanningen en conflicten in de wereld.

Fig. 1.1 Kerndoelen Mens & Maatschappij in relatie tot doelcategorieën aardrijkskundeonderwijs.

Doelen aardrijkskundeonderwijs	Aantal kerndoelen M & M	Nr. kerndoel
Geografisch wereldbeeld	1	38
Basisvaardigheden & basiskennis	2	39, 41
Situaties dagelijks leven	1	42
Bijdragen burgerschap	5	36, 43, 45, 46, 47

Bovenstaande tabel is samengesteld analoog aan de toepassing van doelcategorieën voor het aardrijkskundeonderwijs door Rob v.d. Vaart. Bron: R.v.d. Vaart (2001) Kiezen én delen, p. 8 - 9

Verder is er aandacht voor atlas- en kaartvaardigheden en onderzoeksvaardigheden. Aardrijkskundige basiskennis zoals topografie en fysisch- en sociaalgeografische basisbegrippen worden niet genoemd. Ook een verdere invulling van het eigentijds beeld van de wereld wordt niet gegeven. Het niet verder expliciteren van de kerndoelen past in de huidige onderwijscontext van de basisvorming waarin scholen meer vrijheid hebben om zelf een concrete vakinhoudelijke en vakdidactische invulling te geven aan de kerndoelen. De kerndoelen zijn algemene onderwijsdoelen die door vaksecties en individuele docenten vertaald moeten worden in concrete leerdoelen en leerinhouden en waarbij keuzes gemaakt moeten worden voor specifieke werkvormen en leermiddelen om die doelen te bereiken (Meyer, 2009; v.d. Akker, 2003). De trend van het formuleren van minder voorschrijvende kerndoelen is met de eerste herziening van de Basisvorming in 1998 in gang gezet en heeft voor aardrijkskunde geleid tot een steeds minder concrete invulling van het curriculum (fig. 1.2).

Het ontbreken van een concrete inhoudelijke beschrijving van de mondiale geledingen en (macro) regio's die onderdeel zouden moeten zijn van een wereldbeeld dat iedere leerling in de onderbouw ontwikkelt, doet een groot beroep op de inhoudelijke competentie van de aardrijkskunde leraar (v.d. Vaart, 2006). Het is daarom begrijpelijk dat docenten in het voortgezet onderwijs, bij het vormgeven van hun lessen en leeractiviteiten voor de leerlingen, gebruik maken van een aardrijkskundemethode. De methode heeft in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs al langer de functie van een leidraad voor de lessen die door de docenten tamelijk nauwgezet wordt gevolgd (Onderwijsinspectie, 1999). Dat de aardrijkskundemethoden vooral sturend zijn voor het wat in de aardrijkskundelessen gebeurt, heeft tot gevolg dat in Nederland aardrijkskundeleraren nogal eens als 'methodeslaaf' worden betiteld (v.d. Berg, 2009). Wellicht dat een dergelijke kwalificering overdreven is en zeker niet geldt voor alle leraren, wel is het zo dat de methode een belangrijke plaats inneemt bij het vormgeven van de aardrijkskundelessen. In de Nederlandse onderwijscontext is de methode veel meer dan een

Fig. 1.2 Overzicht van kerndoelen basisvorming (1993 – heden). Het betreft hier een selectie van de kerndoelen die betrekking hebben op het schaalniveau van de wereld en Europa

Kerndoelen aardrijkskunde basisvorming (1993 – 1998)	Kerndoelen basisvorming (1998 - 2005)	Kerndoelen basisvorming (vanaf 2005)
<p>Wereld</p> <ul style="list-style-type: none"> - fysisch-geografische zones en vegetatieverschillen reliëfverschillen, vulkanisme en aardbevingen ligging en indeling van gebieden in relatie met welvaart, politiek, cultuur en bevolking; - verschillen in levensomstandigheden, bestaanswijzen en leefgewoonten de wereldwijde invloed van de westerse cultuur. - aantasting van het milieu in relatie tot menselijke behoeften, menselijk handelen en de explosieve groei van de wereldbevolking. - kenmerken van het Noord-Zuidvraagstuk, relatie tussen onderontwikkeling met interne en externe factoren - voorbeelden van inspanningen in Derde Wereldlanden en welvaartslanden gericht op de verbetering van de situatie <p>Europa</p> <ul style="list-style-type: none"> - ligging van en fysisch- en sociaalgeografische verschillen tussen belangrijke deelgebieden (West-, Noord-, Oost-, Zuid-Europa en Alpenlanden); - levensomstandigheden, bestaanswijzen en leefgewoonten in Oost- en West-Europa -de positie, betekenis en samenstelling van de Europese Gemeenschap; - Europese integratie, politiekgeografische veranderingen in Europa en de effecten hiervan voor het dagelijks leven, de productie, de handel, toerisme - milieuproblemen met een grensoverschrijdend karakter 	<p>Wereld/Europa</p> <ul style="list-style-type: none"> - natuurlijke zones met betrekking tot klimaat, vegetatie, reliëf, vulkanisme en aardbevingen milieuvraagstukken, het grensoverschrijdende karakter ervan en de samenhang met economische, demografische en technologische ontwikkelingen - deelgebieden in de wereld en Europa op basis van sociaalgeografische kenmerken (bevolking, economische activiteiten, welvaart en levensomstandigheden, politiek en cultuur) - voorbeelden van politiekgeografische veranderingen in Europa en de effecten ervan - de samenstelling, economische positie en politieke betekenis van de Europese Unie in Europa en de wereld -kenmerken van een ontwikkelingsland interne en externe factoren m.b.t. het (voort)bestaan van ontwikkelingsvraagstuk oplossingsalternatieven voor het ontwikkelingsvraagstuk 	<p>Wereld/Europa</p> <ul style="list-style-type: none"> - een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld de betekenis van Europese samenwerking - de verdeling van welvaart en armoede over de wereld, de betekenis daarvan voor de bevolking en relaties met het (eigen) leven in Nederland. - actuele spanningen, conflicten en oorlogen in de wereld en de doorwerking ervan op individuen en samenleving (nationaal, Europees en internationaal), de grote onderlinge afhankelijkheid in de wereld, het belang van mensenrechten en de betekenis van internationale samenwerking

Bron: Kerndoelen basisvorming 1993, 1998 en 2005, Ministerie van OC & W.

leermiddel; het heeft de functie van een leerplan. Dit betekent dat auteurs en uitgevers een behoorlijk stempel drukken op datgene dat leerlingen in de onderbouw bij aardrijkskunde over de wereld leren. Het zijn immers de auteurs van de aardrijkskundemethoden die een invulling hebben gegeven aan de ruim geformuleerde kerndoelen. Zij hebben keuzes gemaakt met betrekking tot inhouden, structuur en didactische aanpak. Zij hebben diverse accenten gelegd door het kiezen van bepaalde thema's en regio's als leerstof. Vanuit dat perspectief is het daarom van belang dat aardrijkskundedocenten (als dagelijkse gebruikers) van een methode, maar ook docenten en studenten van lerarenopleidingen (als toekomstige gebruikers), inzicht hebben in het wereldbeeld zoals dat in de methoden naar voren komt en kritisch kijken naar de onderliggende keuzes die door de auteurs zijn gemaakt. Bij het kiezen van een methode zouden docenten niet alleen de didactische aanpak en praktische bruikbaarheid in overweging moeten nemen, maar zich ook vragen moeten stellen die voortkomen uit de doelen van het aardrijkskundeonderwijs: "Welk wereldbeeld komt in de methode naar voren?", "Welke inhouden in de vorm van thema's en regio's staan centraal?", "Hoe bouwt een leerling een dergelijk wereldbeeld op?", "Welke vaardigheden horen daarbij?".

Onderzoeksvraag

De onderwerpen, thema's, vraagstukken, landen en regio's die in de aardrijkskundemethode, op verschillende schaalniveaus aan bod komen, bepalen voor het merendeel de inhoud van het wereldbeeld dat door de leerlingen wordt geleerd. Om hier inzicht in te verkrijgen staat, in deze masterthesis, de volgende onderzoeksvraag centraal:

Welk beeld van de wereld wordt gerepresenteerd in Nederlandse Aardrijkskundemethoden voor de eerste drie leerjaren havo en vwo?

Deze masterthesis is een exploratief onderzoek met als doel inzicht te krijgen in het wereldbeeld zoals dat naar voren komt in de vier Nederlandse aardrijkskundemethoden *BuiteNLand*, *De Geo*, *De nieuwe Terra* en *Wereldwijs*, voor de onderbouw havo en vwo. Het gaat hierbij niet om een beschrijving van de concrete uitwerking van de kerndoelen in leerteksten, bronnen en opdrachten, maar om een interpretatie er van met als doel inzicht te krijgen in 'wat' de leerlingen over de wereld in een methode kunnen leren maar ook in 'hoe' de leerlingen over de wereld leren.

Relevantie van het onderzoek

In een sterk en snel veranderende wereld wordt van scholen verwacht dat ze een bijdrage leveren aan burgerschapsvorming. Vanaf 1 februari 2006 is het daarom bij wet geregeld dat scholen verplicht zijn om in hun onderwijs aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie (CFI, 2006). De rijksoverheid heeft daarmee het advies van de Onderwijsraad uit 2003 overgenomen om burgerschapsvorming als een verplicht onderdeel te verankeren in het schoolplan en/of het leerling-statuut. De noodzaak daartoe werd gezien in de afnemende verbondenheid van burgers bij de staat, terwijl die cohesie nodig is om de staat te 'dragen'. Vooral bij jongeren wordt een gebrekkige verbondenheid en participatie geconstateerd. Om de sociale cohesie en integratie binnen de Nederlandse samenleving te versterken en de deelname van jongeren te vergroten, wordt van het onderwijs verwacht dat het zich expliciet richt op de sociale en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen, naast en in samenhang met de cognitieve ontwikkeling (Onderwijsraad, 2003). Burgerschapsvorming is geen apart vak, maar dient onderdeel te zijn van meerdere vakken. Wel zijn er voor de basisvorming een aantal bestaande kerndoelen benoemd die expliciet een bijdrage leveren aan burgerschapsvorming (fig.1.3). De specifieke bijdrage van aardrijkskunde aan burgerschapsvorming is gerelateerd aan de ontwikkeling van een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld (kerndoel 38). Hoewel de Onderwijsraad in haar advies pleitte voor een aanscherping van burgerschap in de kerndoelen, de eindtermen en de kwalificatiestructuur, heeft een verdere explicitering niet plaatsgevonden.

Bij de omschrijving van actief burgerschap en sociale integratie zijn twee opvallende aspecten te noemen. In de eerste plaats is dat de visie op burgerschap vooral gericht is op wat genoemd wordt aanpassingsgericht burgerschap (Veugelers, 2003), waarbij sociale betrokkenheid en discipline belangrijk zijn. In veel mindere mate is er sprake van een gerichtheid op individualistisch burgerschap, waarbij gestreefd wordt naar zelfstandigheid, kritische meningsvorming en sociale betrokkenheid. Met andere woorden het gaat in de huidige burgerschapsvorming vooral om betrokkenheid van individuen bij de eigen samenleving zoals het deelnemen aan verkiezingen en het zich houden aan wetten.

Fig. 1.3 Kerndoelen die een bijdrage leveren aan burgerschapsvorming leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs

Kerdoel	
1	De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken.
6	De leerling leert deel te nemen aan overleg, planning, discussie in een groep.
36	De leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen, en daarbij respectvol met kritiek om te gaan.
38	De leerling leert een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld te gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen in hun omgeving te plaatsen.
43	De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen.
44	De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn.
56	De leerling leert tijdens bewegingsactiviteiten sportief te zijn, rekening te houden met de mogelijkheden en voorkeuren van anderen, en respect en zorg te hebben voor elkaar.

Bron: Beweging in de onderbouw, eindadvies van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, 2004.

Het tweede opvallende aspect is dat de onderliggende gedachte bij het realiseren van burgerschap vooral naar 'binnen' is gericht; het gaat om actief burgerschap binnen de Nederlandse samenleving. Van een Europese of mondiale dimensie in het burgerschap is nauwelijks sprake.

Tine Béneker (2003) gaf, bij de introductie van het nieuwe examenprogramma aardrijkskunde havo/vwo (*Gebieden in perspectief*) in 2003, aan dat burgerschapsvorming in de toen vigerende kerndoelen voor de basisvorming en examenprogramma's niet tot haar recht kwam. De oorzaken hiervoor waren in de eerste plaats de overladen programma's en daardoor oppervlakkig uitgewerkte thema's waarbij het accent lag op basisbegrippen en vaardigheden. In de tweede plaats werd de rol van de docent genoemd. Ondanks voorbeelden van 'good practices' worstelde veel docenten met het vormgeven van burgerschapsvorming. Door het ontbreken van die explicitering met betrekking tot burgerschapsvorming is het voor docenten aardrijkskunde niet altijd duidelijk op welke manier zij burgerschapsvorming een plaats kunnen geven in hun onderwijs terwijl zij door het verplichtende karakter van burgerschapsvorming wel ter verantwoording kunnen worden geroepen. De onderstaande vraag, door een aardrijkskundedocent op 3 november 2010 gesteld op het aardrijkskundeforum van de Digitale School is hiervan een treffend voorbeeld.

"Ik heb een vraag aan jullie: hoe gebruiken jullie het onderwerp actief burgerschap? Bij ons op school is de onderwijsinspectie langs geweest met de vraag hoe ieder vak dit in hun lesaanbod verwerkt. Er werd aangegeven dat ieder vak dit in hun curriculum moet verwerken. Nu ben ik aan het puzzelen hoe ik dit in mijn examenklassen wil gaan doen. Als ik op de site van Actief Burgerschap kijk, dan lees ik het volgende: "Kortom, het actief deelnemen van mensen aan de samenleving op sociaal, cultureel, economisch en politiek vlak. Zouden

jullie mij kunnen vertellen hoe jullie dit in jullie lessen verwerken? Bij voorbaat dank voor jullie medewerking (hopelijk)“

Burgerschapsvorming heeft een kennis-, vaardigheden- en houdingaspect. De bijdrage van aardrijkskunde aan het realiseren van de burgerschapsdoelen kan betrekking hebben op deze drie aspecten (Pauw & v.d. Vaart, 2005). Om de doelen te bereiken moeten leerlingen beschikken over kennis van de wereld die hen in staat stelt die ontwikkelingen beter te volgen. Een wereldbeeld is daarom op te vatten als een kennisbasis voor burgerschapsvorming (Béneker *et al.*, 2009). Een wereldbeeld stelt leerlingen in staat actuele gebeurtenissen te plaatsen in een kader van achterliggende structurele processen (Hanvey, 1978). Aardrijkskunde is het vak bij uitstek dat leerlingen kennis over de wereld kan aanreiken en daardoor hen in staat stelt dat wereldbeeld te ontwikkelen. Haubrich (1996) wijst verder op de ontwikkeling van het internet in relatie tot beïnvloeding van het wereldbeeld van jongeren. Hier ziet hij een belangrijke taak voor het schoolvak aardrijkskunde om de jongeren een geografisch wereldbeeld bij te brengen.

Onderzoek naar het wereldbeeld in Nederlandse aardrijkskundemethoden heeft nog niet plaatsgevonden. Deze masterthesis hoopt een eerste aanzet te geven tot meer inzicht in representatie van de wereld in de methoden. Door het ontbreken van concreet uitgewerkte kerndoelen is het wereldbeeld het resultaat van een interpretatie door de auteurs. Het is van belang dat aardrijkskundeleraars en studenten van een lerarenopleiding zich hiervan bewust zijn en inzicht hebben in de inhoudelijke keuzes die in de methoden zijn gemaakt. Bewustwording van en kritische reflectie op de gemaakte keuzes, stelt hen in staat hun eigen opvattingen ten aanzien van relevante kennis over de wereld, in relatie tot de (burgerschaps)doelen te expliciteren. Dat vormt een belangrijke basis voor ontwikkeling van een eigen visie op doelen, inhoud en didactische aanpak van de aardrijkskundelessen.

Opzet masterthesis

Deze masterthesis is als volgt opgebouwd. Hoofdstuk 2 is een literatuurverkenning waarin diverse aspecten van het wereldbeeld worden besproken. Het gaat dan in de eerste plaats om een nadere bestudering van het wereldbeeld als concept. Vervolgens wordt gekeken naar de factoren die van invloed zijn op de totstandkoming van een wereldbeeld bij individuen. Daarna wordt ingegaan op het wereldbeeld in aardrijkskundemethoden. Het wereldbeeld zoals dat in de schoolboeken naar voren komt, wordt in een maatschappelijk - historisch perspectief geplaatst. De inhoud van een aardrijkskundemethode kan immers niet los worden gezien van de politieke, economische en sociaal-culturele context die onze kijk op de wereld beïnvloedt. Daarbij komt dat ontwikkelingen in de wetenschappelijke geografie en de schoolaardrijkskunde eveneens van invloed zijn geweest. In het laatste deel van hoofdstuk 2 wordt een aanzet gegeven voor een kader waarbinnen de aardrijkskundemethoden in dit onderzoek geanalyseerd kunnen worden. Er wordt ingegaan op de kennisaspecten ten aanzien van de wereld, de geografische kernbegrippen waarmee die kennis kan worden gestructureerd en de manier waarop leerlingen met kennis over de wereld om kunnen gaan. De theoretische verkenning heeft geleid tot een conceptueel model op basis waarvan, in hoofdstuk 3, een aantal deelvragen zijn geformuleerd. In dat hoofdstuk komen vervolgens de onderzoeksmethodologie en de operationalisatie van de deelvragen aan de orde. Hoofdstuk 4 is geheel gewijd aan de beschrijving van de resultaten van de analyse van de vier methoden. Daarbij is gekozen om per methode achtereenvolgens alle deelvragen aan bod te laten komen en niet om op per deelvraag de vier methoden te vergelijken. In hoofdstuk 5 volgen de belangrijkste conclusies en de beantwoording van de hoofdvraag. Tevens komen hier een aantal discussiepunten aan bod. In het laatste hoofdstuk vindt een reflectie plaats op het onderzoek.

2 Literatuurverkenning

2.1 Het wereldbeeld als concept

'Jeder Mensch macht sich ein Bild von der Welt. Dieses Bild bleibt nicht auf die Erde beschränkt, sondern umfasst den ganzen Kosmos. Auch das Bild vom Menschen zählt zu diesem Weltbild. Weltbilder sind Weltsichten und zentraler Bestandteil von Weltanschauungen'

(Haubrich, 1996)

Het begrip wereldbeeld is een complex en multi-interpretabel geheel. Het bovenstaande citaat laat zien dat het begrip wereldbeeld op verschillende manieren kan worden opgevat en ingevuld. In de literatuur zijn twee lijnen met betrekking tot het begrip wereldbeeld te onderscheiden. Het gaat daarbij om een 'brede' en een 'smalle' omschrijving. Bij de brede omschrijving wordt het wereldbeeld opgevat als een manier om naar de wereld te kijken; een visie op de wereld. In dat geval wordt de term wereldbeschouwing gebruikt. Bij de smallere invulling van het begrip wereldbeeld gaat het om een kennisgeheel van de wereld. In de inleiding is aan dit kennisgeheel gerefereerd als een doel van de basisvorming en van het aardrijkskundeonderwijs. Het gaat om kennis en inzicht die via het onderwijs worden nagestreefd. Men kan het wereldbeeld ook als het kennisgeheel van een individu zien dat tot stand is gekomen op basis van directe en indirecte informatie en ervaringen, onder andere die van onderwijs. Daarbij gaat het niet alleen om objectieve, maar ook om subjectieve informatie die het wereldbeeld hebben opgebouwd. Dit individuele wereldbeeld wordt binnen de geografie gerelateerd aan het begrip *mental map*.

In het navolgende zal eerst worden ingegaan het begrip wereldbeschouwing als kader voor een wereldbeeld, vervolgens zal een verkenning plaatsvinden van het concept geografisch wereldbeeld.

Wereldbeschouwing

Helve (1993) beschouwt het wereldbeeld van groepen en individuen als een onderdeel van een groter geheel dat wereldbeschouwing wordt genoemd. Deze wereldbeschouwing is gebaseerd op mens- en maatschappijvisies en omvat:

- een kennistheorie over het functioneren van de wereld om ons heen en de functie/rol van het individu binnen de samenleving; de wijze waarop groepen en individuen aankijken tegen de samenleving;
- een wereldbeeld dat is ontstaan door opgedane kennis en ervaring en waarvan men zich al dan niet bewust van is;
- een systeem van waarden en normen over hetgeen men juist of niet juist vindt, goed en slecht of hetgeen dat als nastrevenswaardig wordt beschouwd. Ook dit is vaak impliciet aanwezig bij individuen en groepen.

Ook Rinshede (2003) ziet het wereldbeeld als gerelateerd aan een onderliggende wereldbeschouwing. Hij spreekt in dit kader van *'Weltbild'*, het wereldbeeld, datgene wat een persoon van de wereld kent en *'Weltethos'* de visie ten aanzien van vraagstukken zoals mensenrechten, wereldvrede, milieuvraagstukken etc. Een wereldbeeld bestaat niet alleen uit objectieve informatie, maar is ook opgebouwd uit die componenten die aansluiten bij de onderliggende wereldbeschouwing van de persoon.

Er zijn verschillende manieren om wereldbeschouwingen te bekijken. In het kader van dit onderzoek wordt ingezoomd op twee wereldbeschouwingen die, vanuit geografisch perspectief, relevant zijn. Beide wereldbeschouwingen direct gerelateerd zijn aan inhoudelijke thema's die binnen het aardrijkskunde onderwijs en dus in de methoden aan bod komen, namelijk de relatie tussen samenleving en natuurlijke omgeving (milieuvraagstukken, de grondstofwinning, natuurrampen, etc.) en het globaliseringproces.

Kockelkoren (1990) relateert het denken over de wereld aan grondhoudingen ten aanzien van milieu, wetenschap en techniek. Hij geeft aan dat de wereld om ons heen op vier manieren kan worden benaderd, namelijk:

- vanuit een heerschappijvisie: de klassieke benadering uit de natuurwetenschappen die stelt dat de aarde een soort machine is die door de mens bestuurd kan worden. De mens staat hier boven de natuur;
- vanuit een rentmeesterschapvisie: een progressieve benadering die stelt dat de mens de aarde beheert namens het nageslacht
- vanuit een partnerschapvisie waarin de mens de natuur op gelijke voet tegemoet treedt.
- vanuit een participatievisie, waarin de mens zich naar de natuur voegt.

Een soortgelijk continuüm wordt gehanteerd door Zweers (geciteerd in *Het geografisch huis* door de Pater & v.d. Wusten, 1996, p. 25) Hij onderscheidt een aantal houdingen ten opzichte van de natuur in een continuüm tussen puur antropocentrisch en puur ecocentrisch; tussen de mens als despoot waarbij de wereld wordt gezien als een verzameling hulpbronnen die ten dienste staan van de mens en aan het andere uiteinde van het continuüm de mens als één met de natuur waarbij de mens geheel opgaat in de natuur in een soort van mystieke, spirituele eenheid.

In Nederland zien we een brede invulling van het begrip wereldbeeld in de wijze waarop het Milieu en Natuur Planbureau (MNP) scenario's schetst voor de toekomst (Aalbers, 2006). Een wereldbeeld wordt afgebakend op basis van vier sociaal-culturele omgevingen die zijn afgeleid van vier mogelijk mondiale toekomstscenario's van het Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC).

- Toekomstscenario 'prestatievaardigheid': zolang het met onze economie goed gaat, gaat het goed met ons en ook met andere (arme) delen van de wereld. Concurrentie tussen landen, mensen en bedrijven is goed.
- Toekomstscenario 'het internationale en nationale gemeenschappelijke welzijn'. Kwaliteit van het leven van jezelf en van andere in de wereld is belangrijk. Er is sprake van solidariteit waarbij men bereid is iets in te leveren voor anderen
- Toekomstscenario 'met gevoel voor gemeenschapszin'. Men maakt zich zorgen om de eigen welvaart en veiligheid. Men moet meer opkomen voor zichzelf en de eigen cultuur en eigen waarden en normen beschermen.
- Toekomstscenario 'de besloten, veilige en leefbare samenleving' De menselijke maat moet in de samenleving worden teruggebracht. Als individu heeft men niet veel invloed op ontwikkelingen in Europa en de rest van de wereld. De aandacht moet gericht zijn op de eigen sociale leefomgeving.

De verdergaande globalisering na 1950 heeft een nieuwe wereldbeschouwing, namelijk die van een netwerksamenleving, doen ontstaan. De Spaanse socioloog Manuel Castells (2003) noemt de maatschappij van vandaag een netwerksamenleving waarin mensen, bedrijven en organisaties via allerlei netwerken met elkaar zijn verbonden. Deze relaties zijn mogelijk geworden door de opkomst van de informatie- en communicatiemiddelen die de infrastructuur bieden waardoor contacten binnen de netwerksamenleving mogelijk zijn. Door de moderne informatie- en communicatiemiddelen is er een nieuwe internationale arbeidsverdeling ontstaan die veel complexer is dan het oude ruimtelijke patroon van centrum en periferie op verschillende schaalniveaus (KNAG, 2003). Het belang van netwerken, neemt toe ten koste van de traditionele locaties. Niet meer de plaatsen zijn dominant, maar de netwerken.

"Netwerken omspannen de wereld en oefenen hun invloed uit op steden en gebieden, op sociale groepen en individuen. Het gaat niet alleen om economische netwerken zoals die voor productie, transport en financiën. Mondialisering heeft, net als de netwerksamenleving, ook een culturele dimensie. Vaak denkt men daarbij aan de verspreiding van Amerikaanse

cultuurproducten en van het Engels als internationale lingua franca. “

(KNAG, Gebieden in perspectief, 2003, p. 48)

De netwerkwereld maakt wereldwijde stromen van mensen, goederen en informatie mogelijk. De verplaatsingen en stromingen vinden plaats via zogenaamde ‘hubs’ die verbindingen vormen tussen de ‘nodes’. Dit zijn de knooppunten waar de beslissingen op economisch en politiek gebied plaatsvinden. Het verdergaande proces van globalisering zorgt er voor dat er in de wereld steeds meer samenhang ontstaat tussen internationaal verspreide activiteiten. De wereldsteden zijn de knooppunten van goederen-, kapitaal-, en informatiestromen in het mondiale netwerk. Als beslissingscentra op economisch, politiek en cultureel gebied hebben zij de invloed van de natiestaten doen afnemen.

Wereldbeeld

Zoals in het voorafgaande al is gezegd, is de ‘smalle’ omschrijving van het begrip wereldbeeld gebaseerd op een onderliggende wereldbeschouwing. De ‘smalle’ betekenis van het begrip wereldbeeld heeft betrekking op kennis van de wereld. Aerts et al. (1994) omschrijven een wereldbeeld als een samenhangend geheel van begrippen en stellingen die de mens moeten toelaten een globaal beeld van de werkelijkheid te vormen waarin zoveel mogelijk elementen van zijn ervaringen kunnen worden ingepast. Een wereldbeeld is opgebouwd uit een combinatie van kennis en ervaringen. Bij een wereldbeeld kunnen vijf dimensies worden onderscheiden (Helve, 1993). De eerste drie dimensies zijn vooral gericht op de daadwerkelijke kennis van en gevoelens over de wereld en mondiale ontwikkelingen. De laatste twee zijn gericht op het daadwerkelijke handelen van mensen op basis van kennis over, inzicht in en gevoelens ten opzichte van situaties en personen.

- De culturele dimensie is gericht op elementen van het wereldbeeld die betrekking hebben op het collectieve wereldbeeld (de culturele erfenis) en beelden die horen bij bepaalde groeperingen in de directe leefomgeving (bijvoorbeeld denkbeelden van de jeugdgroepering waar men lid van is).
- Bij de cognitieve dimensie, staat kennis over mondiale structuren en ontwikkelingen centraal (bijvoorbeeld kennis over belangrijke vervoersstromen en mainports). Het gaat hierbij vooral om wetenschappelijke en ‘*common sence*’- kennis die is overgebracht door middel van het proces van socialisatie door ouders, school en andere instituten.
- De affectieve dimensie heeft betrekking op de gevoelens als angsten, verwachtingen, perspectieven die samenhangen met mondiale ontwikkelingen (bv. wel/geen angst voor gebruik van kernenergie of ramp).
- De conatieve dimensie is vooral gericht op de activiteiten, interesse en levensstijl van mensen en handelt over de bereidheid van individuen en groepen om daadwerkelijk actie te ondernemen in bepaalde situaties (bijvoorbeeld later wel/geen gebruik van auto/openbaarvervoer/fiets om een gezond leefmilieu te bevorderen).
- De sociale dimensie is gericht op de relaties van individuen naar anderen op grond van kennis over en gevoelens voor de ander (bv. het al dan niet discrimineren van bepaalde groeperingen).

De eerste drie dimensies van het wereldbeeld komen overeen met de omschrijving van het begrip wereldbeeld door Rinschede (2003). Hij definieert een wereldbeeld als een *mental map* die bestaat uit weergaven van de werkelijkheid maar ook uit vooroordelen en stereotyperingen ontstaan door subjectieve waarnemingen. De omschrijving van het geografische wereldbeeld door Rinschede lijkt op de omschrijving van Adams (2009) van het begrip ‘*place image*’. Net als bij Rinschede gaat het bij Adams om een individueel beeld. Individuen hebben van plaatsen en gebieden op de wereld specifieke beelden gebaseerd op directe ervaringen, bijvoorbeeld als toerist of indirect via media zoals tijdschriften, kranten en films.

Een wereldbeeld is volgens Haubrich (1996) niet rechtstreeks van het ‘origineel’ afgeleid, maar komt tot stand afhankelijk van zintuiglijke waarnemingen, persoonlijkheidskenmerken etc. Slechts een fractie van ons wereldbeeld is gebaseerd op directe ervaringen en waarnemingen. Het merendeel

van wordt bepaald door de diverse media die informatie over de wereld verspreiden en daarbij als een 'gatekeeper' fungeren die een filter plaatsen tussen de werkelijkheid en de eigen waarneming. Harvey (2005) noemt in dit verband verschillende producenten van geografische informatie zoals overheden, ngo's, bedrijven, media en de toeristenindustrie die ieder vanuit eigen doelstellingen informatie over de wereld verspreiden. Ook het aardrijkskundeonderwijs is één van die producenten en 'gatekeepers'. Docenten in het voortgezet onderwijs, wetenschappers, lerarenopleiders en auteurs van aardrijkskundemethoden kleuren de informatie over de wereld in. Deze informatieverstrekkers zijn op hun beurt, bij het weergeven van de informatie (met behulp van taal, kaarten en beelden), weer afhankelijk van hun opnamecapaciteit van informatie en hun eigen visie, ideologie en wereldbeschouwing.

Een geografisch wereldbeeld

In kerndoel 38 van de basisvorming wordt gesproken over een eigentijds beeld van de wereld dat leerlingen dienen te verwerven. In de formulering van het kerndoel wordt niet gesproken over een geografisch wereldbeeld dat specifiek zou zijn voor het schoolvak aardrijkskunde (v.d Vaart, 2006). Deze algemene verwoording komt tegemoet aan het feit dat binnen het leergebied Mens & Maatschappij meerdere schoolvakken een plaats hebben. Volgens Haubrich (1996) kan een geografisch wereldbeeld niet afzonderlijk worden gedefinieerd, maar wordt het afgebakend door zijn ruimtelijke invalshoek. Kenmerkend voor het begrip geografisch wereldbeeld is de multiperspectiviteit. Hierdoor is volgens hem het geografisch wereldbeeld niet af te bakenen van andere wereldbeelden en is een eenduidige definitie niet te geven. Het geografisch wereldbeeld kan alleen worden afgebakend door de ruimtelijke dimensie in de andere wereldbeelden te benoemen. Haubrich onderscheidt tien verschillende geografische wereldbeelden; tien verschillende manieren om vanuit een ruimtelijke dimensie naar de wereld om ons heen te kijken:

- 1 een centralistisch wereldbeeld: de waarneming van de wereld vanuit de eigen positie (standplaats) van een individu;
- 2 een topografisch wereldbeeld: een kaartbeeld van de wereld met de ligging van de continenten, landen, oceanen, gebergten, etc. in de vorm van landenkaart;
- 3 een dynamisch wereldbeeld dat zich, naar gelang van actuele gebeurtenissen en de berichtgeving daarover, verandert;
- 4 een xenofobisch wereldbeeld dat bestaat uit een vijandbeeld dat vaak het resultaat is van onvolledige of onjuiste informatie;
- 5 een wereldbeeld van de angst, waarin de angst voor een ecologische ramp of gewapend conflict op de wereld tot uitdrukking komt;
- 6 een iconisch wereldbeeld, dat meestal door beelden, vooroordelen en stereotyperingen op zijn minst door een simpele voorstellingen gepresenteerd wordt;
- 7 fysisch geografische wereldbeelden, deze bestaan uit de representatie van fysisch geografische wereldkaarten (geomorfologie, klimaat, landschaps- en vegetatiezones);
- 8 sociaalgeografisch wereldbeeld: de representatie van de sociaaleconomische en culturele uitdrukkingen van de menselijke groep (bijvoorbeeld bevolkingsdichtheid, verdeling bbb, etc.);
- 9 mono en polypolare wereldbeelden: (oost – west, Noord – zuid, eerste, tweede, derde en vierde wereld, cultuurgebieden);
- 10 een universeel wereldbeeld (heliocentrisch wereldbeeld), chaostheorie, Oerknaltheorie.

In de bovenstaande opsomming ontbreekt de ruimtelijke dimensie van de netwerkwerksamenleving zoals. Deze zou als een elfde manier om vanuit een ruimtelijke dimensie naar de wereld te kijken aan de lijst van Haubrich kunnen worden toegevoegd.

De door Haubrich genoemde fysisch- en sociaalgeografische wereldbeelden komen overeen met de wereldgeledingen die v.d. Vaart (2001) als een onderdeel van een wereldbeeld benoemt. Hij noemt ook beeldvorming van (macro)regio's als een component van een geografisch wereldbeeld. Dit aspect ontbreekt in de lijst van Haubrich, maar is, in de context van het Nederlandse

aardrijkskundeonderwijs, wel een belangrijk onderdeel van een geografisch wereldbeeld. Aardrijkskunde gaat immers over gebieden (KNAG, 2003).

Op basis van het voorafgaande wordt in deze masterthesis het begrip wereldbeeld gedefinieerd als het impliciete beeld dat een individu, op grond van kennis en ervaring, heeft van de wereld. Het accent in dit onderzoek ligt op het kennisaspect van het wereldbeeld. Het is echter geen onderzoek naar het wereldbeeld van individuen, maar een onderzoek naar informatie over de wereld in aardrijkskundemethoden. Deze zijn een belangrijke informatiebron voor het individuele wereldbeeld. Vanuit dat perspectief wordt het wereldbeeld hier als volgt afgebakend: het betreft de leerstof in een aardrijkskundemethode die:

- 1 bijdraagt aan de opbouw van een topografisch kaartbeeld van de wereld;
- 2 inzicht in geeft in de fysische en sociale geleding van de wereld;
- 3 de beeldvorming van (macro)regio's bevordert.

Specifiek voor het vak aardrijkskunde is het vanuit een ruimtelijke dimensie naar de wereld kijken. Dat is te realiseren door het toepassen van de geografische benaderingswijze. In paragraaf 2.4 zal hier verder op in worden gegaan.

Samenvatting

Op basis van de bestudeerde literatuur zijn wel enkele elementen te noemen die van belang zijn voor het onderzoek naar de representatie van het wereldbeeld in de aardrijkskundemethoden. Er bestaat geen eenduidige omschrijving van het begrip wereldbeeld.

- 1 Het wereldbeeld wordt in deze masterthesis opgevat als het impliciete beeld dat een individu, op grond van kennis en ervaring, heeft van de wereld.
- 2 Een wereldbeeld is gerelateerd aan een onderliggende visie (wereldbeschouwing) op de wereld.
- 3 Er zijn verschillende manieren om naar de wereld te kijken, de ruimtelijke dimensie maakt het tot een geografisch wereldbeeld en dus specifiek voor aardrijkskunde.
- 4 Aardrijkskundemethoden zijn één van de producenten van kennis over de wereld.

2.2 Het wereldbeeld van jongeren

Het proces van bewustwording ten aanzien van en de ontwikkeling van kennis met betrekking tot de 'wereld' van jongeren is complex en nog niet volledig doorgrond (Tanner, 1999). Jongeren leren over andere gebieden en landen door directe ervaringen en via secundaire bronnen zoals bijvoorbeeld televisieprogramma's en educatieve materialen. De directe en indirecte informatie wordt niet zonder meer door een individu opgeslagen. Nieuw informatie wordt geselecteerd en gekoppeld aan reeds aanwezige kennis. Dit betekent dat alle kinderen hun eigen unieke wereldbeeld creëren. Jongeren ontwikkelen een wereldbeeld door de wisselwerking van persoonlijke en omgevingsfactoren. De belangrijkste persoonlijke factor is leeftijd; de belangrijkste omgevingsfactoren zijn reiservaringen, massamedia en onderwijs.

Invloed van persoonlijke factoren

Een van de bekendste onderzoeken naar de relatie tussen leeftijd en kennis van de wereld is dat van Piaget en Inhelder (1971). Zij onderscheiden, op basis van onderzoek naar de cognitieve ontwikkeling bij Zwitserse jongeren in de leeftijd van vier tot vijftien jaar, een aantal fasen in de ontwikkeling van het ruimtelijk denken van kinderen, de mate waarin ze zich bewust worden van de wereld om hen heen. Met name vanaf de leeftijd van twaalf jaar begint het ruimtelijk besef van de wereld, en het besef van relaties in die wereld zich te ontwikkelen. Op die leeftijd zijn jongeren steeds meer in staat zijn om vragen over verschijnselen en ontwikkelingen in de ruimte te beantwoorden. Bouchier,

Barrett & Lyons (2002) plaatsen kanttekeningen bij de in hun ogen te simplistische voorstelling van opeenvolgende fasen in de ontwikkeling van het ruimtelijk besef bij kinderen. Zij verwijzen naar onderzoeken die aantonen dat reeds vanaf het zesde levensjaar de kennis van andere landen en de wereld bij kinderen toeneemt.

Invloed van omgevingsfactoren op de ontwikkeling van een wereldbeeld

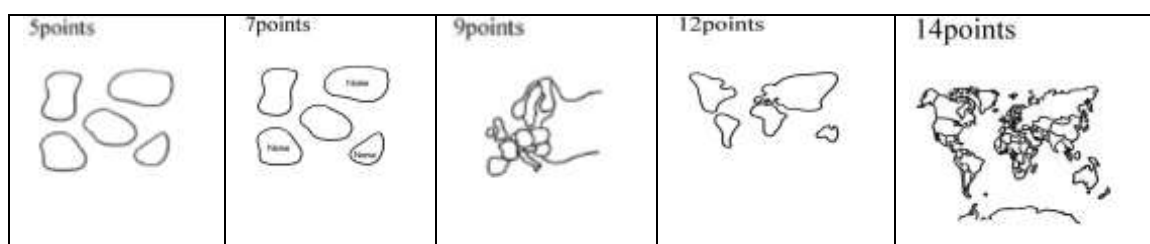
Wereldbeelden ontstaan niet alleen door individuele ontwikkeling maar ook in het proces van communicatie over en weer tussen het individu en zijn leefomgeving. Deze is opgebouwd uit (Rikkinen, 1996):

- de natuurlijke omgeving;
- de fysieke, door mensen gemaakte, omgeving;
- de sociale omgeving; de groep waarvan een individu deel uitmaakt, de contacten met andere mensen (ouders, vrienden, docenten op school), de geldende waarden en normen, de cultuur waarin jongeren leven, de religie, het politieke systeem in een land en de rol van media.

De leefomgeving kan betrekking hebben op de eigen directe leefomgeving, daar waar de jongeren wonen, naar school gaan of recreëren, maar kan ook betrekking hebben op contacten buiten hun directe omgeving. In dat geval wordt gesproken over de leefwereld van jongeren. Het kan daarbij gaan om reiservaringen of contacten via informatietechnologie zoals internet.

Hüttermann en Schade (1998) hebben een omvangrijk onderzoek uitgevoerd onder 6500 middelbare scholieren in de Duitse deelstaat Baden-Württemberg. Dit onderzoek is een onderdeel van een project van de Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg, Duitsland. Zij richtte zich in hun onderzoek op de factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van een wereldbeeld bij jongeren. Uit hun onderzoek blijkt dat zowel persoonlijke kenmerken zoals leeftijd en geslacht, als ook omgevingskenmerken van invloed zijn op de totstandkoming van een wereldbeeld. Zij komen tot de conclusie dat van de omgevingskenmerken vooral vakantiereizen en andere geografische informatiebronnen dan schoolboeken bijdragen aan de ontwikkeling van een wereldbeeld. Zij constateren ook dat clichés en stereotypen een onderdeel zijn van het wereldbeeld van jongeren. De invloed van reiservaringen op het wereldbeeld bleek ook uit een onderzoek onder 432 10-jarige basisschoolleerlingen uit verschillende landen (Schmeinck & Thurston, 2007). Het onderzoek richtte zich op de cognitieve ruimtelijke representatie van de wereld in de vorm van een gepercipieerde wereldkaart. De leerlingen werd gevraagd een wereldkaart te tekenen zonder dat zij daarbij de beschikking hadden over kaarten, atlanten of andere cartografische media. Zij moesten daarbij speciale aandacht besteden aan de ligging en vorm van de continenten en landen. Op basis van vooraf vastgestelde kwalitatieve antwoordcategorieën werden de wereldkaarten van de leerlingen gescoord (fig. 2.1).

Fig. 2.1 Voorbeelden van de antwoordcategorieën gebruikt door Schmeinck & Thurston (2007) om de door de leerlingen getekende wereldkaarten te scoren.



Bron: Schmeinck & Thurston (2007) The influence of travel experiences and exposure to cartographic media on the ability of ten-year old children to draw cognitive maps of the world. In: Scottish Geographical Journal, 123:1, p. 6

Voor de twee variabelen reiservaringen en het in aanraking komen met cartografische media werd een index samengesteld. Bij de reiservaringen werden het aantal buitenlandse reizen, de manier van reizen en de betrokkenheid bij de voorbereiding meegenomen. Voor de cartografische media werd de kinderen gevraagd naar het aantal kaarten waar zij thuis over konden beschikken en de frequentie van gebruik van die kaarten.

De conclusie van het onderzoek was dat zowel reiservaringen als het in aanraking komen met cartografische media een aanzienlijke invloed heeft op het vermogen van de kinderen een wereldkaart te tekenen. Opvallend was het verschil tussen meisjes en jongens. De jongens bleken in staat om meer accurate kaarten van de wereld te tekenen.

Uit een onderzoek in Groot-Brittannië naar de invloed van reiservaringen (Bourchier, Barrett & Lyons, 2002) op de kennis van andere landen kwam naar voren dat reiservaringen bijdragen aan een betere kennis van andere landen. De onderzoekers geven ook aan dat reiservaringen niet in alle gevallen leiden tot een hoger kennisniveau. Reiservaringen kunnen ook leiden tot een positieve houding ten aanzien van het bezochte land zonder dat kinderen meer geografische kennis van dat land ontwikkelen. Ormeling (2008) stelt dat naast reiservaringen en televisiebeelden, kaarten en atlassen, de kennis van de wereld en de wijze waarop we naar de wereld kijken beïnvloedt. Voor de Nederlandse onderwijscontext is het volgens hem met name de Bosatlas die van grote invloed is op de totstandkoming van een wereldbeeld.

Invloed van de media

Over het algemeen wordt aan de massamedia veel invloed toegekend op vorming van wereldbeeld. In onderzoeken geven kinderen aan dat televisie, naast school de belangrijkste bronnen zijn voor informatie over de wereld (Tanner, 1999). De invloed van de media en met name van de televisie op de totstandkoming van een wereldbeeld en kennis van de wereld wordt als erg sterk ervaren. Volgens McCombs (1994) is er voor journalisten een sleutelrol weggelegd in de ontwikkeling van ons wereldbeeld. Daarbij leert het publiek niet alleen feitelijkheden over wereld, maar ook wat belangrijk is in de wereld door de keuze van de nieuwsitems en de nadruk die op sommige van die items wordt gelegd. Het zijn de journalisten die ons wereldbeeld vormen doordat zij dagelijks nieuws selecteren en over gebeurtenissen verslag doen. Op deze manier structureren zij de wereld voor hun publiek. Grote en toonaangevende internationale kranten en televisiezenders zoals de New York Times en de BBC spelen ook een directe rol in de vorming van een wereldbeeld doordat zij kant en klare lessen (o.a. voor aardrijkskunde) gebaseerd op actuele gebeurtenissen gratis ter beschikking stellen voor docenten. Dat dergelijk lesmateriaal een bepaald beeld van de wereld geeft, wordt duidelijk als men kijkt naar berichtgeving over de groei van de wereldbevolking wordt gerepresenteerd (fig. 2.2).

Fig. 2.2 Een aantal citaten uit achtergrondinformatie behorende bij een les over de wereldbevolking van de New York Times

Growth in Africa remains so high that the population there could more than triple in this century, rising from today's one billion to 3.6 billion, the report said — a sobering forecast for a continent already struggling to provide food and water for its people.

“Every billion more people makes life more difficult for everybody — it’s as simple as that,” said John Bongaarts, a demographer at the Population Council, a research group in New York. “Is it the end of the world? No. Can we feed 10 billion people? Probably. But we obviously would be better off with a smaller population.”

Bron: Dugger & Gills (2011), New York Times URL: <http://www.nytimes.com/2011/05/04/world/04population.html? r=1>. Laatste bezocht op 01-07-2011.

Net als McCombs ziet Van Ginneken (2002) een grote invloed van journalisten op ons wereldbeeld. Hij neemt daarbij wel de stelling in dat de voortdurende stroom van nieuwsberichten via de media ook een voortdurende stroom is van onjuiste beelden en stereotyperingen. Ondanks pogingen van kritische journalisten om dit te doorbreken, blijft het merendeel van de berichtgeving de bestaande beelden bevestigen. Harvey (2005) geeft aan dat, ondanks de steeds groeiende stroom van (geografische) informatie via de nieuwsmedia, deze nog steeds vooral wordt gekenmerkt door een nationaal perspectief. Buitenlandse berichtgeving is veelal een weerspiegeling van de geopolitieke belangen van het desbetreffende land. Zo besteedt de Franse kwaliteitskrant Le Monde meer aandacht aan Afrika dan bijvoorbeeld de New York Times.

Durbin (2006) wijst op de invloed van de informatie die via de televisie wordt verspreid op de totstandkoming van een wereldbeeld. Jongeren zijn steeds meer verbonden met de wereld. Indirecte informatie over en ervaringen in de wereld, in het verleden vooral via boeken, foto's en gesprekken met andere mensen, zijn nu beschikbaar via het internet. Media kunnen tegenwoordig alle 'hoeken' van de wereld bereiken en zo is het mogelijk gebieden en samenlevingen, tot voor kort buiten het blikveld en onbekend, virtueel te ervaren. Met betrekking tot televisie wijst Durbin er op dat verschillende soort tv-programma's ook een verschillend beeld geven. Nieuwsprogramma's leggen vooral de nadruk op 'negatieve' gebeurtenissen zoals oorlog, hongersnood en natuurrampen. Een dergelijke berichtgeving kan leiden tot een negatieve perceptie van de landen en regio's waar deze gebeurtenissen plaatsvinden. Daar tegenover geven vakantieprogramma's op televisie vooral een 'positief' beeld van de wereld. De nadruk ligt vaak op spectaculaire landschappen, bruisende steden etc. waardoor de een positieve indruk van de landen en regio's achterblijft. Natuurprogramma's op televisie leggen nogal eens de nadruk op het natuurlijke, het ongerepte van gebeid en de (vaak negatieve) invloed van mensen hierop. Liefdadigheidsprogramma's hebben de neiging om mensen in bepaalde landen als slachtoffer te portretteren. Als dit het enige is dat over een land of regio wordt getoond dan kan dit leiden tot beeld dat de bevolking van het desbetreffende land onwetend en afhankelijk is (Durbin, 2006).

Onderzoek naar het wereldbeeld van jongeren

Naast onderzoek naar de factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van een wereldbeeld, zijn er de afgelopen decennia ook onderzoeken uitgevoerd naar het wereldbeeld zelf. Het merendeel van deze onderzoeken (fig. 2.3) had betrekking op 'geographical literacy' (letterlijk vertaald: geografische geletterdheid). De onderzoeken richtte zich op topografische en geografische kennis van de wereld en van afzonderlijke landen. De uitkomsten van het onderzoek van RoperASW & National Geographic in 2002 waren erg opzienbarend. Zo bleek dat maar weinig van de Amerikaanse jong volwassenen in staat was om Irak of Afghanistan, landen waarmee de VS in gewapend conflict was gewikkeld, op een kaart aan te wijzen. Overigens brachten jongeren in andere landen het er niet beter vanaf Mamadouh (2003). Vier jaar later werd het onderzoek door Roper opnieuw uitgevoerd, maar nu uitsluitend onder jong volwassenen in de VS Roper Public Affairs (2006). De resultaten waren niet veel anders dan in 2002. In 2005 is, in opdracht van de Royal Canadian Geographic Society, door Kendric, Smith & Partners een onderzoek naar 'geographical literacy' van drie leeftijdsgroepen van volwassenen gedaan. De conclusie was dat eenderde van de ondervraagden bestempeld kon worden als 'geographically illiterate'. Met name de groep jongvolwassenen scoorde laag. Verder kwam uit het onderzoek naar voor dat geografische kennis toenam bij een hogere leeftijd, een hoger schoolniveau en een hoger inkomen. Hiermee lijkt de trend zich voort te zetten dat bij een groot internationaal onderzoek van de National Geographic Society in 1988 reeds werd gesignaleerd: topografische en geografische kennis is slechts summier. Een onderzoek van ESRI naar 'geographical literacy' in Groot-Brittannië in 2008 gaf hetzelfde beeld: ondervraagden hadden weinig en/of onjuiste kennis van hun eigen land en de rest van de wereld. *'Geography: why in the world do we know so little'* was destijds een krantenkop van de Britse krant The Guardian (Lipsett, 2008). Naar aanleiding van de onderzoeksresultaten vroeg

Rita Gardner, voorzitter van de Royal Geographical Society, zich af in hoeverre dat mensen betrokken zijn bij geografische vraagstukken in de wereld en wat hun kennis hiervan is.

In Nederland zijn, voor zover bekend, geen uitgebreide onderzoeken onder een breed publiek naar de stand van zaken met betrekking tot geografische kennis gedaan. Wel is er in 2008 voor aardrijkskunde voor de vierde keer (eerdere onderzoeken zijn gedaan in 1991, 1995 en 2001), door het CITO een Periodieke Peiling Onderwijsniveau uitgevoerd (Notté, v.d. Schoot & Hemker, 2010; Notté, 2010). Dit onderzoek naar de stand van zaken met betrekking tot de aardrijkskundige kennis van leerlingen uit groep 8 van de basisschool richtte zich op de thema's: vaardigheden in kaartlezen, topografische kennis en geografische basiskennis met betrekking tot aarde en landschappen, bevolking en bestaansmiddelen.

Fig. 2.3 Overzicht onderzoeken naar wereldbeeld /kennis van de wereld

Onderzoek	Jaar	Land	Onderzoek naar	Onderzoeksgroep	Methode
National Geographic Society (Gallup Poll)	1988	Internationaal (10 landen)	Geografische kennis en topografisch kaartbeeld van de wereld	10.820 volwassenen	Vragenlijst en tekenopdracht
Cito (PPON)	2001	Nederland	Kaartlezen, topografische kennis en geografische basiskennis	Groep 8 basisschool	Toets met open en gesloten vragen
Roper ASW & National Geographic	2002	Internationaal (9 landen)	'Geographic Literacy' geografische vaardigheden en kennis	Twee leeftijdsgroepen, 18 – 24 jaar en 25 – 34 jaar. Per land 300 personen, m.u.v. de VS: 500 personen	Interviews
Kendric, Smith & Partners , Royal Canadian Geographical Society	2005	Canada	'Geographic Literacy'	2106 personen verdeeld over drie leeftijdsgroepen	On-line vragenlijst
Roper Public Affairs & National Geographic	2006	Verenigde Staten	'Geographic Literacy' geografische vaardigheden en kennis	510 jong volwassenen 18 – 24 jaar	Interviews
Scmeinck & Thurston	2007	Internationaal (8 landen)	Cognitieve representatie van de wereld; topografisch kaartbeeld	432 basisschoolleerlingen (10-jarigen)	Tekenopdracht
ESRI	2008	Groot-Britannie	Geographic Literacy	Onbekend	On-line vragenlijst

Een van de conclusies van het onderzoek is dat de topografische kennis van leerlingen op het einde van groep 8 ernstig tekort schiet. Bij het onderwerp topografie van de wereld behaalde slechts 20% van de leerlingen de standaard voldoende. Dat betekent dat maar 4/5 van de leerlingen niet beschikte over een meer volledig kaartbeeld van de wereld en in staat waren om naast de continenten en oceanen ook afzonderlijke landen op een wereldkaart te lokaliseren. Er waren ook leerlingen die geen andere items op de kaart konden lokaliseren dan alleen Noord-Amerika, Europa, Afrika en Australië. Notté, v.d. Schoot & Hemker (2010) zijn somber over de topografische kennis van de basisschoolleerlingen. Als belangrijk oorzaak voor het ontbreken van een kaartbeeld van de wereld

bij de leerlingen wordt de wijze waarop topografische kennis wordt geleerd, genoemd. Het blijft vaak beperkt tot het aanwijzen op een blinde kaart van topografische items (stad, rivier, gebergte, etc.). De topografische kennis en het mentale kaartbeeld van leerlingen kan verbeterd worden door de topografische kennis niet als een op zichzelf staand iets aan te bieden, maar in een context waarbij niet alleen de naam van de stad, rivier, etc. wordt geleerd, maar tegelijkertijd ook andere kenmerken.

De aardrijkskundige basiskennis over de onderwerpen: *Aarde en landschappen*, *Bevolking* en *Bestaansmiddelen* van een groot aantal leerlingen was, net als in het onderzoek van 2001 onder de maat. Voor het onderwerp *Aarde en landschappen* scoorde de helft van de leerlingen de standaard voldoende. Voor de onderwerpen *Bevolking* en *Bestaansmiddelen* scoorden respectievelijk 56% en 63% van de leerlingen een voldoende. Over het bereikte kennisniveau waren de geraadpleegde deskundigen zeer kritisch. Zij vonden het bereikte kennisniveau ver onder de maat en ze waren uitgesproken negatief over het kennisniveau met betrekking tot topografie (v.d. Schoot, 2008).

Samenvatting

Het wereldbeeld van jongeren is een individueel wereldbeeld. Leerlingen in de onderbouw van het voorgezet onderwijs (12 – 15 jarigen) zijn in staat verschijnselen op de wereld in samenhang te zien. Dat betekent dat het aardrijkskundeonderwijs voor die leeftijdscategorie zich kan richten op het ontwikkelen van een eigentijds wereldbeeld waarin niet de verschijnselen en/of gebieden als zelfstandige eenheden worden gezien, maar als samenhangende elementen. Docenten dienen zich er bewust van te zijn de aardrijkskundelessen niet als enige een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van een wereldbeeld. Directe en indirecte ervaringen van de leerlingen, die zij hebben opgedaan door reizen en waarschijnlijk vooral via de media, dragen in grote mate bij aan hun kennis en perceptie van de wereld. Voor de Nederlandse onderwijscontext is het verder van belang te constateren dat slechts een beperkte groep leerlingen beschikt over een adequaat kaartbeeld en topografische kennis als zij starten in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs.

2.3 Het wereldbeeld in aardrijkskundemethoden

“The earth is flat: my textbook says so”
(Garvy, 1995)

De visie van de docent op de methode en methodegebruik is van invloed op de inzet ervan in de les en in het leerproces. Traditioneel wordt de methode gezien als het belangrijkste leermiddel. Tekstboeken zijn, ondanks alle vernieuwingen en ICT-mogelijkheden, nog steeds de meest gebruikte middelen om les te geven en te leren (Graves & Murphy, 2000; Marsden, 2001; Widdowson & Lambert, 2006). De methode wordt over het algemeen gezien als een ‘bron’ van betrouwbare geografische kennis en dient vaak als een leerplan voor het aardrijkskundeonderwijs (Hong, 2009). De inhoud, zoals die in een aardrijkskundeboek is opgeschreven, heeft voor leraren en leerlingen een zeggingskracht en straalt een inhoudelijke betrouwbaarheid uit, alleen al door het feit dat het is opgeschreven en uitgegeven in boekvorm. Er is wel voortdurende kritiek op de aardrijkskunde methoden (Graves & Murphy, 2000) en in Engeland (niet de UK als geheel) stellen ‘*geography departments*’ zich wat meer onafhankelijk op van één methode. Daar vindt discussie plaats of het gebruiken van maar één methode een beperking is voor het verwerven van geografische kennis en inzichten.

In Nederland is de situatie zo dat een vaksectie moet kiezen voor één aardrijkskundemethode in de onderbouw. Hoewel onderzoeksgegevens met betrekking tot het gebruik van methodes door docenten ontbreken, wordt in Nederland de aardrijkskunde docent nogal eens als ‘methodeslaaf’ getypeerd die trouw het boek volgt zonder daar kritische vragen bij te stellen of er op enig moment

'los' van te komen (v.d. Berg et al. 2009). Hiermee lijkt één van de conclusies uit het evaluatierapport van de eerste vijf jaar van de basisvorming (Inspectie voor het onderwijs, 1999) te worden bevestigd, namelijk dat de methode een centrale en sturende positie heeft in de aardrijkskundelessen in de onderbouw.

Een methode vervult verschillende functies binnen de aardrijkskundelessen (Rinshede, 2007).

- 1 De structureringsfunctie: het leerplan wordt opgedeeld en dat helpt de leerling. Het geeft een overzicht van de gehele leerstof en de volgorde waarin deze aan bod komt; de achtereenvolgende hoofdstukken die weer verder zijn onderverdeeld in paragrafen.
- 2 De representatiefunctie, tekst- en werkboek zijn een verzameling van bewerkte leerteksten, kaarten, foto's, grafieken, etc. die ter beschikking staan van de docent en de leerling.
- 3 De sturende functie: door de reductie van de leerinhoud, de keuze en ordening van de bronnen, de additionele materialen, de opdrachten en vragen wordt er sturing gegeven aan het leerproces. De docent kan hier op een bepaalde manier mee omgaan; soms wordt deze functie als 'knellend' ervaren.
- 4 De motiverende functie ; het opwekken van de motivatie om te leren en van nieuwsgierigheid en interesse kan in de methode gebeuren door het gebruik van prikkelende (soms zelfs provocerende) voorbeelden, cartoons, anekdotes, persoonlijke verhalen (personalisering) , etc.
- 5 De innovatiefunctie; in de methode kunnen concrete werkvormen en activiteiten worden opgenomen die leerlingen op een andere manier laten leren, bijvoorbeeld: samenwerkingsopdrachten, activerende werkvormen zoals die van het *Thinking Through Geography Project* (Leat, 1998) en *Leren denken met aardrijkskunde* (v.d. Schee & Vankan, 2004).
- 6 De oefening – en evaluatiefunctie. De opdrachten en/of vragen in het boeken stellen de leerlingen in staat te bekijken in hoeverre zijn de leerdoelen hebben bereikt. Het moet hierbij dan wel gaan om inhouds- en vormvalide opdrachten en vragen.

Het accent in deze masterthesis ligt op de volgende functie van aardrijkskundemethode:

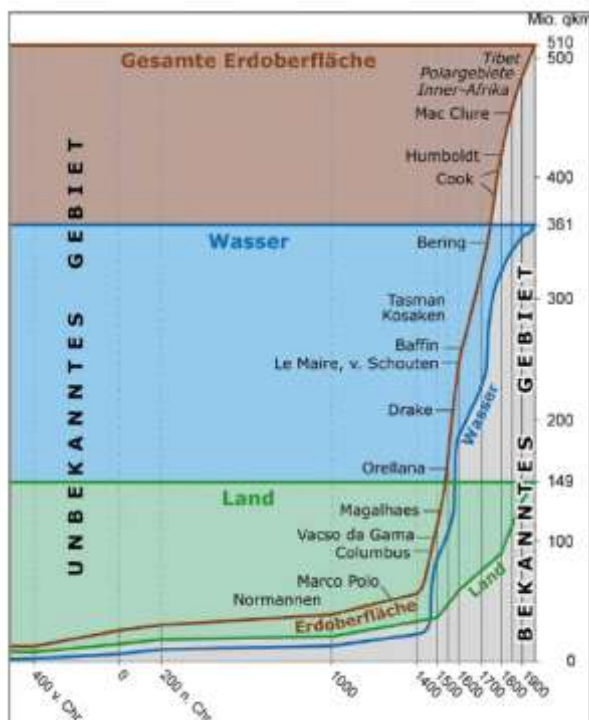
- 1 de wijze waarop de leerstof die betrekking heeft op de wereld, continenten en landen anders dan Nederland, is gestructureerd (structureringsfunctie);
- 2 de leerteksten en gekozen kaarten en andere bronnen om de wereld te representeren (representatiefunctie);
- 3 de opdrachten met behulp waarvan de leerlingen over de wereld leren (sturingsfunctie).

Binnen het onderzoek naar methoden zijn twee lijnen te onderscheiden: onderzoek naar de inhoud en onderzoek naar het gebruik van schoolboeken in onderwijsactiviteiten (Graves & Murphy, 2000). Onderzoek met betrekking tot het gebruik van methoden in de klas blijft in deze masterthesis buiten beschouwing. Met betrekking tot de inhoud heeft er veelvuldig onderzoek plaatsgevonden naar mogelijke vooroordelen en stereotyperingen. De resultaten van die onderzoeken tonen aan dat aardrijkskundemethoden nogal eens negatieve en stereotype beelden kunnen bevatten over andere landen en samenlevingen, met name ontwikkelingslanden Deze beelden hebben hun basis in etnocentrische en koloniale perspectieven (Tanner 1999). In Nederland is er in het verleden door de stichting Parel onderzoek gedaan naar het voorkomen van stereotyperingen in aardrijkskunde-methoden. Uitgangspunt daarbij was de vraag of leermiddelen voor het basis- en voortgezet onderwijs voldoen aan de eisen van multicultureel en non-discriminatoir onderwijs. De focus van deze 'screeningen' lag vooral op de wijze waarop volkeren en culturen werden gerepresenteerd. Een voorbeeld van een dergelijk onderzoek is de publicatie *Zwarte mensen, witte aardrijkskunde* (v. Dijk , 1988) waarin verslag wordt gedaan van de kenmerkende manier waarop in de aardrijkskundemethode *Geografische Milieu* (Uitgeverij Malmberg) wordt geschreven over mensen en volkeren in of uit de Derde Wereld.

Aardrijkskundemethoden zijn kinderen van hun tijd

Het is van belang om te realiseren dat het wereldbeeld dat in een aardrijkskundemethode wordt gerepresenteerd, niet kan worden los gezien van de politieke en maatschappelijke context van dat moment. De representatie van de wereld in een aardrijkskundemethode door middel van tekst, kaarten, foto's, tabellen en grafieken is het resultaat van keuzes die door de auteurs zijn gemaakt. Vanzelfsprekend zijn die keuzes gebaseerd op de richtlijnen zoals die in de kerndoelen van de basisvorming en de eindtermen van examenprogramma's vastgelegd. Deze keuzes worden echter ook gemaakt binnen de politieke, economische en culturele context van de samenleving. Een keuze van leerstof in de jaren voor de val van de Berlijnse Muur pakt anders uit dan in jaren daarna. Keuzes worden gemaakt binnen de politieke en economische werkelijkheid van dat moment. Het wereldbeeld zoals dat in aardrijkskundeboeken naar voren komt, moet dan ook binnen die context worden gezien. Gebhardt (2003) stelt dat met radicale omwentelingen in de geschiedenis ook het heersende wereldbeeld verandert. Een van de omwentelingen die het heersende wereldbeeld veranderden is het begin van de Europese ontdekkingsreizen vijfhonderd jaar geleden, het daarop volgende kolonialisme en het ontstaan van een kapitalistisch wereldsysteem. De 'ontdekking' van de wereld (fig. 2.4) is alleen vanuit een Europees perspectief een 'ontdekking'. Immers Chinezen en Indianen konden zichzelf moeilijk 'ontdekken'. Het is dan ook niet verwonderlijk dat door de dominantie van Europa in het openleggen van de wereld na 1400 er een eurocentrisch wereldbeeld ontstaat, dat tot ver in de 20^e eeuw heeft standgehouden. De ontdekking van de wereld gaat samen met de cartografische representatie ervan in kaarten. Bij een eurocentrisch wereldbeeld hoort een eurocentrische wereldkaart met in het midden afgebeeld de Atlantische Oceaan en Europa. Deze werden niet alleen in Europa gebruikt, maar ook op andere continenten waar de Europeanen de scepter zwaaiden. Ook in de VS was de bevolking gewend aan een dergelijke eurocentrische kaart. Zo kon het gebeuren dat aan de vooravond van de Tweede Wereldoorlog, de gemiddelde Amerikaan, Japan niet als een potentiële dreiging zag omdat op de kaart duidelijk te zien was dat Japan helemaal aan de andere kant van de wereld lag.

Fig. 2.4 De ontdekkingscurve van de wereld (Entschleierungskurve der Erde)

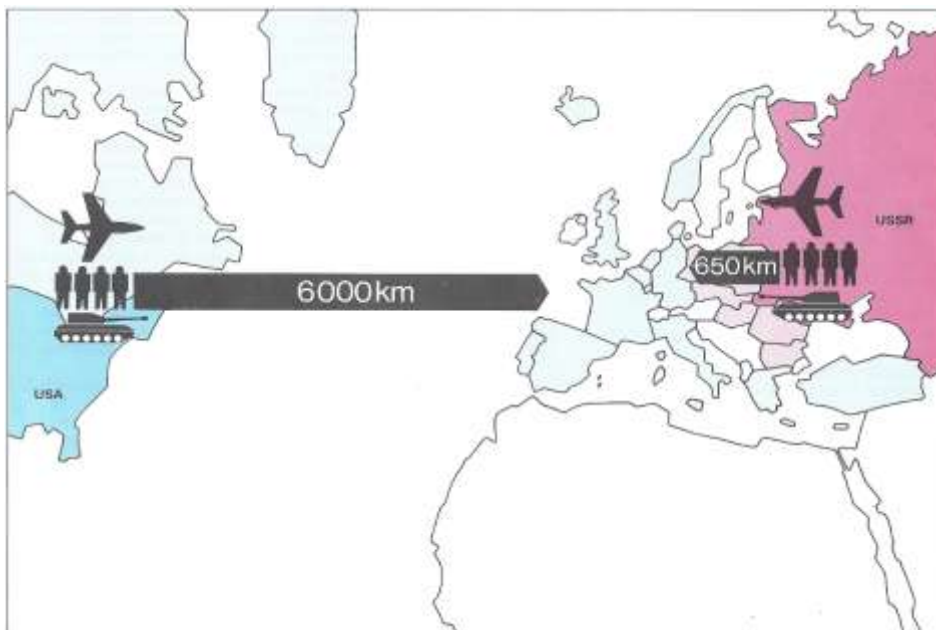


Bron: Gebhardt, H (2003) Bilder der Erde – Weltbilder in geographischer Sicht. Samenvatting uit: Gebhardt, H./Kiesel, H. (Hrsg.): Weltbilder. Heidelberg (Heidelberger Jahrbücher 47, 2003), S. 10-44.

Ook in de huidige tijd is er nog sprake van een eurocentrisch kaartbeeld. In hun onderzoek naar het kaartbeeld van jongeren komen André en Wienerova (1998) tot de conclusie dat het kaartbeeld dat Tsjechische jongeren van de wereld hebben vooral een eurocentrisch kaartbeeld is. Dit eurocentrische wereldbeeld is ontstaan doordat leerlingen van jongs af bekend zijn geworden met dit wereldbeeld, in het klaslokaal, in de lesboeken, maar ook in andere media.

De afgelopen 60 jaar hebben zich twee omwentelingen in de geschiedenis voorgedaan die het wereldbeeld drastisch hebben veranderd. De eerste was het einde van de Tweede Wereldoorlog die tegelijkertijd het einde inluide van het kolonialisme en daarmee ook aan het Eurocentrisch wereldbeeld. In plaats daarvan kwam er een nieuw geopolitiek wereldbeeld, dat de wereldpolitieke verhoudingen van de Koude Oorlog weergaf; de tegenstelling tussen het kapitalisme en het communisme, de tegenstelling tussen Oost- en West. In Nederland werd, begin jaren tachtig van de vorige, de tegenstelling een publiek debat toen de discussie oplaaide de neutronenbom en het plaatsen van kruisraketten in Nederland. Binnen het debat maakte de Nederlandse overheid gebruik van cartografische representaties van de tegenstelling tussen Oost en West om de publieke opinie te beïnvloeden (fig. 2.5)

Fig. 2.5 Een weergave van de tegenstelling Oost-West ten tijde van de Koude Oorlog in een brochure van het ministerie van Buitenlandse zaken dat in 1984 in een oplage van 125.000 is verspreid



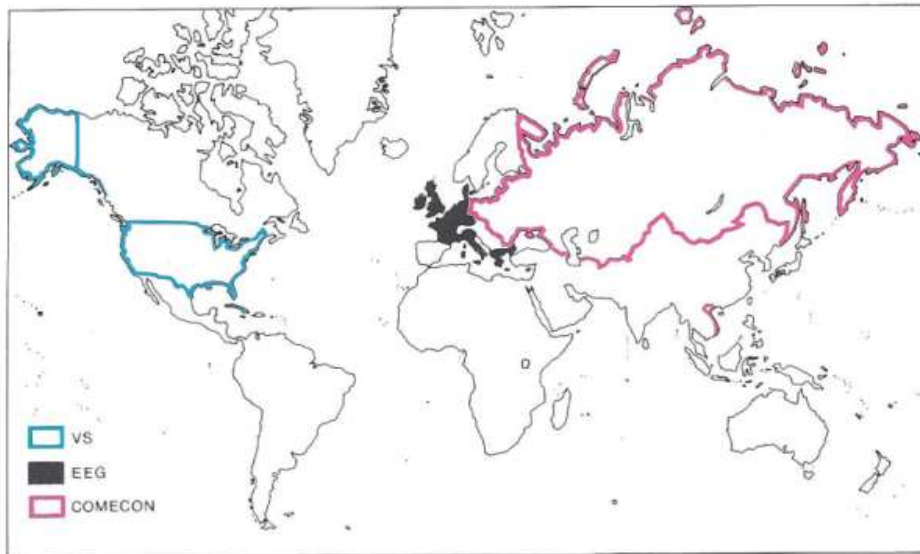
Bron: Ministerie van Buitenlandse Zaken, 1984

Dat wereldbeeld is tot in de jaren tachtig van de vorige eeuw ook in de aardrijkskundemethoden terug te vinden (fig. 2.6). Tegelijkertijd met de Oost-West tegenstelling was er een verdergaande bewustwording van een tweedeling van de wereld in 'arm' en 'rijk', in ontwikkelde en onderontwikkelde landen. Ook deze tegenstelling is sindsdien veelvuldig in aardrijkskundeboeken besproken en gevisualiseerd. Het wereldbeeld van de tweedeling Oost-West en Noord-Zuid zijn wat Haubrich (1996) noemt mono- of polypolare wereldbeelden.

De val van de Berlijnse muur, en daarmee van het communisme is de laatste grote omwenteling die heeft plaatsgevonden en die heeft geleid tot de vorming van een nieuw wereldbeeld. Een nieuw

wereldbeeld dat gevonden is in het in 1993 door de politicoloog Huntington gepubliceerd artikel *The Clash of Civilisations*.

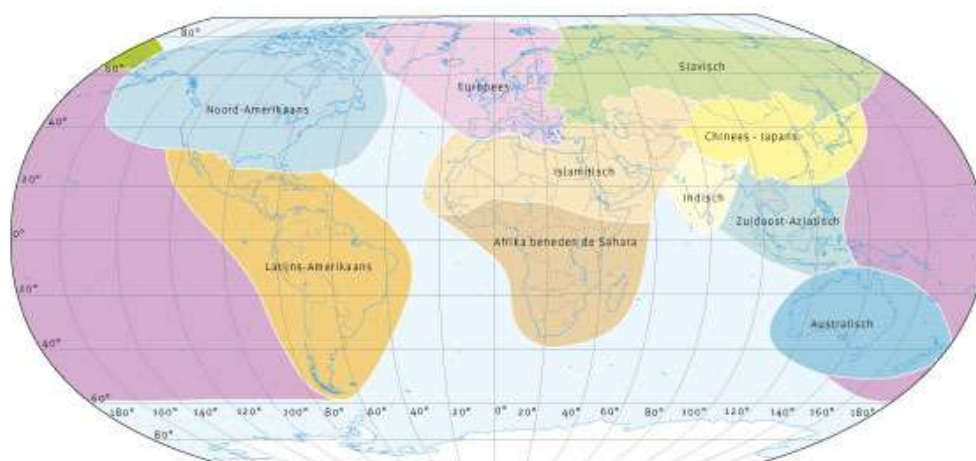
Fig. 2.6 De tweedeling van de wereld in Oost – West in een Nederlandse aardrijkskunde-methode



Bron: Zuelen et al. (1984) Geografie voor volwassenen, algemene geografie 1. Amsterdam: Versluys, p. 135

Huntington deelt de wereld in op basis van etniciteit, taal, geschiedenis en religie. Vooral dat laatste is voor hem het belangrijkste cultuurkenmerk, omdat godsdienst aan de basis zou liggen van kenmerkende waarden en normen. Juist waarden en normen zijn volgens Huntington de belangrijkste drijfveren voor menselijk handelen. Op deze manier tekent hij een nieuwe wereldkaart van cultuurgebieden. Ook deze wereldkaart heeft een plaats gekregen in de huidige aardrijkskundemethoden (fig. 2.7)

Fig. 2.7 De cultuurgebieden op de wereld zoals weergegeven in de methode Wereldwijs



Bron: Jansen, M. red.(2010) Wereldwijs, Aardrijkskunde voor de onderbouw, handboek 3 vwo. 's-Hertogenbosch, Malmberg, p. 13

Deze nieuwe wereldkaart van Huntington is niet louter en alleen een weergave van de ligging van cultuurgebieden op de wereld, maar is volgens hem ook een blik naar de toekomst met mogelijke conflicten die niet te verklaren zijn vanuit tegengestelde ideologieën of vanuit economische belangentegenstellingen. De belangrijkste scheidslijnen en daarmee ook de belangrijkste conflicten zullen worden bepaald door culturele verschillen. Hoewel natiestaten belangrijk zullen blijven, zullen de meeste conflicten voorkomen tussen groepen en natiestaten van verschillende culturen. De scheidslijnen tussen culturen, zullen volgens Huntington de frontlinies vormen van de toekomstige wereld. Er is hier dus sprake van een wereldbeeld van de 'angst' (Haubrich, 1996), in dit geval de angst voor een naderend conflict, dat vooral wordt gezien als een conflict tussen het Westers christendom en de islamitische wereld.

Dit wereldbeeld van de 'angst' zien we ook terug bij de ideeën van de Franse politicoloog Moisi (2009). Ook hij spreekt van een conflict tussen culturen die niet ontstaan door economische belangentegenstellingen, maar door godsdienstige, nationale of ideologische emoties. Moisi ziet vooral een 'emotioneel' conflict tussen het Westen (de VS en de Europese landen) en de islamitische landen. Het Westen wordt beheerst door angst voor 'de ander' en het verlies van hun nationale identiteit. De Islamitische landen hebben, volgens Moisi een cultuur van haat en vernedering gecreëerd door een combinatie van op het verleden gebaseerde wrok, beperkte toegang tot de wereldmarkt en religieuze conflicten, zowel in de Islamitische landen zelf als in westerse landen. Tegenover de culturen van angst (het Westen) en vernedering (de Islamitische landen) stelt Moisi de cultuur van hoop, die aanwezig is in Azië, India en sommige Latijns Amerikaans landen.

Wereldbeeld en ontwikkelingen in het aardrijkskundeonderwijs

"Aardrijkskunde. Ik was al heel jong verzot op aardrijkskunde. Ik vond niets mooier dan wanneer we op school een kaartje moesten tekenen en inkleuren; blauw voor het water, groen voor het laagveen. Later kreeg je zelfs een eigen atlas. Nooit heb ik een boek met zoveel zorg gekaafd. Ik kon er uren over zitten dromen. Heel de aarde leek één fonkelend wonderrijk: Tibet. De Andes. Het zuidpoolgebied. Tasmanië. Vuurland. Afrika vooral. Onmetelijk. Oneindig. Iedere naam was pure poëzie. Wat ben ik blij dat er toen nog geen televisie was".

(Cees Buddingh)

Niet alleen politieke en maatschappelijke ontwikkelingen zijn van invloed op het wereldbeeld zoals dat in aardrijkskundemethoden wordt weergegeven, ook ontwikkelingen binnen de wetenschappelijke geografie en de daarvan afgeleide ontwikkelingen in het aardrijkskundeonderwijs beïnvloedt de manier waarop in aardrijkskundeboeken naar de wereld wordt gekeken. Dat aardrijkskunde moet bijdragen aan de ontwikkeling van een eigentijds wereldbeeld is geen 'nieuwigheid' van de huidige basisvorming of examenprogramma's. Ook vijftig jaar geleden was aardrijkskunde een vak dat in de eerste plaats was bedoeld om leerlingen een beeld van de wereld te geven (De Bruijne, G., Hoekveld, G. & Schat, P, 1971). De aardrijkskundemethoden die in deze masterthesis worden onderzocht, zijn de schoolboeken van de laatste fase in de ontwikkeling van het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs. Het is van belang hier kort die ontwikkelingen te beschrijven omdat diverse aspecten nog steeds een plaats hebben in de doelstelling van het schoolvak aardrijkskunde.

Aardrijkskundeonderwijs tot ca. 1960

Aardrijkskunde is vanaf het eind van de 19^e eeuw een schoolvak. Ormeling & v.d. Vaart (2005) geven aan dat op het einde van de 19^e eeuw in Nederland een brede maatschappelijk belangstelling was ontstaan voor de wereld. Het plaatsen van aardrijkskunde als een verplicht vak op het lesrooster van middelbare scholen kwam aan deze maatschappelijke belangstelling tegemoet. Wellicht dat de belangstelling voor de wereld ook van invloed was in de wijze waarop die wereld in de aardrijkskundeboeken werd beschreven. Aardrijkskunde op het einde van de 19^e en begin van de 20^e

was de eerste informatiebron over 'verre landen en vreemde volken'. Het wereldbeeld in de aardrijkskundemethoden tot ca. 1960 wordt gekenmerkt door een regionale indeling (Verduijn-Muller & v.d. Vaart, 1985; Ormeling & v.d. Vaart, 2005). Aardrijkskunde legde er zich op toe, de bonte wereld te ontsluiten. Beschreven werden gebieden, landen, werelddelen en hun bewoners. Daarbij werden voor landen een reeks dezelfde aandachtspunten volgens een vast stramien gehanteerd. De landbeschrijving begon met de ligging, de grootte en de natuurlijke gesteldheid. Vervolgens kwamen de bestaansbronnen ter sprake, eveneens in een vaste volgorde: akkerbouw, veeteelt, mijnbouw, industrie, handel en toerisme en verkeer. Relaties tussen gebieden werden niet gelegd. De geografie Anne Buttmer (1993) spreekt in dit geval van een beschouwing van de wereld als een mozaïek. Verschijnselen en gebeurtenissen worden gezien als op zichzelf staande gebeurtenissen en relaties worden niet of nauwelijks gelegd. De wereld wordt gezien als een verzameling van verschijnselen zonder onderlinge relaties.

De inhoudsopgave van een aardrijkskundemethode uit die tijd onderstreept nog eens duidelijk, waar het aardrijkskundeonderwijs vroeger om te doen was: *om landen en volkeren en hunner onderdelen in hun verscheidenheid*, zoals een leerplanrapport uit de jaren dertig van de vorige eeuw het uitdrukt. Anders gezegd: om het blootleggen van het specifieke karakter, het kenmerkende van landen of gebieden. Daarvoor werd, naast een aanzienlijke hoeveelheid topografie, per gebied in overwegend beschrijvende en verhalende vorm, een brede waaier van gegevens open gevouwen. Het ging daarbij om *factoren van fysischen, economischen, sociologischen, handelspolitieken en anderen aard. Wanneer aardrijkskunde zoo wordt opgevat en geen enkele factor, die nodig blijkt te zijn bij de verklaring van een verschijnsel, terzijde wordt geschoven, zal zij inzicht geven en voldoening, tevens levensverrijking aanbrengen* (rapport van de commissie leerplan, 1931, p. 12).

Aardrijkskunde na 1960

Rond 1960 vervaagde het stramien van het in volgorde afwerken van aandachtspunten per land. Zo werd, bij de behandeling van Europa het geijkte landenrijtje (België, Frankrijk, Duitsland, etc.) ingedikt tot de Alpen, Scandinavië, West-Europa en Middellandse Zee Europa. Ook werd de behandeling per regio minder encyclopedisch. Een enkele methode beperkte zich zelfs tot de behandeling van een enkel dominant aspect van een aantal geselecteerde landen: Frankrijk als wijnland, Finland als houtleverancier. De methode werd zo een mix van thematische en een regionale aanpak waarbij leerlingen enerzijds bekend raakten met algemene aardrijkskundige begrippen en regels en anderzijds een regionaal beeld van de wereld opbouwden (v.d. Berg *et al.*, 2009). Het leerplan voor rijksscholen van 1968 schreef voor in de brugklas Europa te behandelen, in klas twee de Wereld met een accent op de Verenigde Staten, de Sovjet Unie en de Derde Wereld. In de derde klas tenslotte kwam Nederland aan bod (Verduijn-Muller & v.d. Vaart, 1985). Tot op het einde van de 20^e eeuw zijn de sporen van deze regionale geleiding in methodes terug te vinden. Zelfs na de invoering van de basisvorming in 1993 werd het stramien van Europa, wereld en Nederland nog gehandhaafd. De herziening van de kerndoelen in 1998 maakte daar ten slotte een einde aan. In de jaren zeventig van de vorige eeuw komt het vooral in Groot-Brittannië tot radicale veranderingen in het aardrijkskundeonderwijs. Deze veranderingen zijn ook van invloed op het aardrijkskunde onderwijs in Nederland. Als belangrijkste buitenlandse vernieuwingen kunnen genoemd worden: *High School Geography Project* (HSGP), *Geography for the Young School leaver* (GYSL) en het *Oxford Geography Project* (OGP). Het gaat hier om methoden, lespakketten en projecten, die zich duidelijk afzetten tegen de gebiedsbeschrijvingen en feitenkennis van de regionale aardrijkskunde. Deze buitenlandse methoden hebben de landenbeschrijving van het aardrijkskundemenu geschrapt en daar voor in de plaats zijn 'probleemvelden' gekomen, doorgaans maatschappelijk van aard, soms wat wetenschappelijk getint. Van het behandelen van landen of werelddelen, in hun totaliteit - als unieke regio's - is niets meer te bespeuren. Laat staan van het streven, leerlingen een sluitend regionaal wereldbeeld bij te brengen. Regio's blijken alleen nog in het schoolboek voor te komen omdat ze illustratief zijn voor bepaalde problemen. Het gevolg is dat binnen een en dezelfde lessenreeks soms sterk uiteenlopende regio's worden aangetroffen. Bijvoorbeeld; een illustratie van het erosievraagstuk aan de hand van de Great Plains, gevolgd door

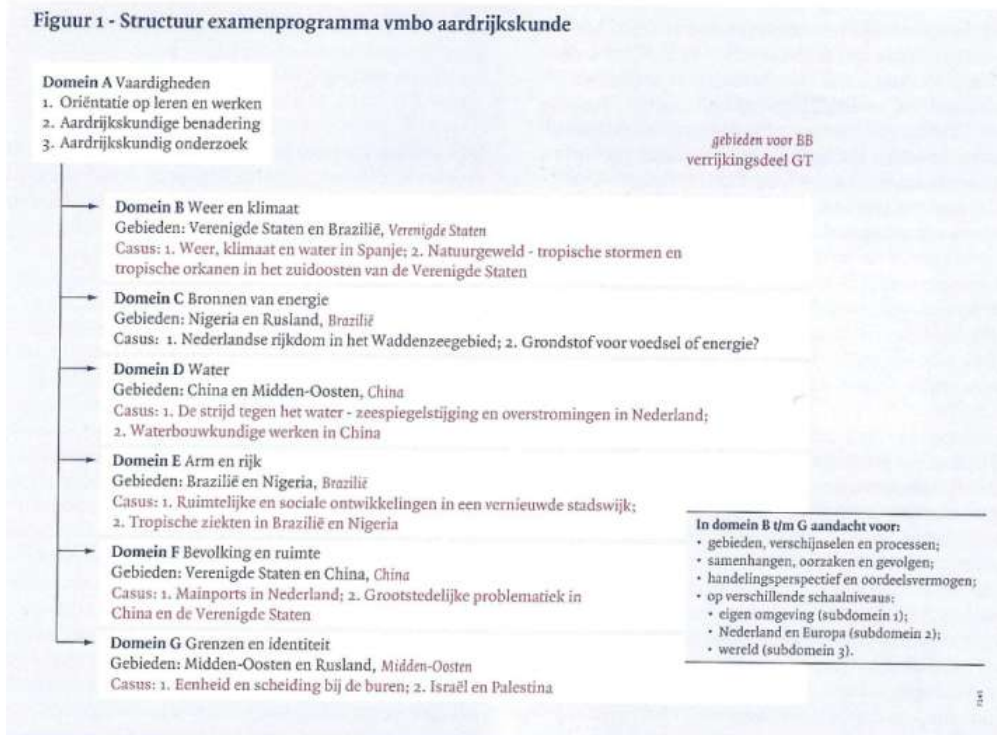
een thema riviercorrecties waarbij de Maas als voorbeeld aangehaald wordt. Soms wordt in een methode in plaats van een concrete regionale context een theoretisch of gefingeerd gebied gehanteerd. Deze nieuwe benadering van de schoolaardrijkskunde vindt ook in Nederland navolging (v.d. Berg *et al.*, 2009). In de nieuwe aanpak draait het om algemeen geografische inhouden; generaliseerbare, niet-regiogebonden inzichten zoals begrippen als centraliteit en toegankelijkheid. Generalisaties zoals: liggings- en omgevingsaspecten beïnvloeden de groei van steden. Complexere samenhangen zoals: als in een industriegebied de bevolking welvarend wordt en de industriegebieden te vies en te vol, veranderen de woonwensen van de bewoners; de kleine woonkernen rond de grote steden zullen dan uitgroeien tot forensensteden. Feitelijke, ideografische elementen van een regio figureren alleen nog als voorbeelden om de aangesneden problemen herkenbaar te maken, niet omdat ze op zich wetenswaardig zijn of omdat ze een gebied typeren. In de nieuwe aanpak staat niet zozeer de leerstof centraal als wel de leerweg; de wijze waarop met die leerstof wordt omgesprongen. Het reproduceren van lange feitenreeksen is ingeruild voor een probleemgerichte aanpak. De leerlingen worden geconfronteerd met probleemsituaties, die zij door een geografische geslepen bril moet leren bekijken. Zij moeten zich verplaatsen in de situatie van de handelende ondernemer, boer of industrieel, van de streekplanontwerper of de belangengroep en uiteindelijk (mee)beslissen. Om de oplossingsactiviteiten in goede banen te leiden wordt een geleide ontdekkingsweg uitgestippeld: door middel van vragen en opdrachten, wordt een oplossingsstrategie uitgestippeld, parallel aan de stappen die de handelende mens in werkelijkheid ook zou ondernemen.

De trend die in de jaren zestig is gestart, reflecteert zich in de aardrijkskundemethoden. In de schoolboeken heeft het traditionele landenrijtje plaatsgemaakt voor een thematische opbouw. De tekstboeken geven een systematisch kader van begrippen, generalisaties en wetmatigheden waarop telkens, bij de behandeling van verschillende landen en gebieden, kan worden teruggegrepen (Verduijn-Muller & v.d. Vaart, 1985). Dat betekent overigens niet, dat daarmee het regionale element verdwenen zou zijn. Regio's bieden een context voor de verkenning van de thema's: Parijs wordt bekeken in verband met de ontwikkeling van steden; het Ruhrgebied wordt bezocht vanwege de industriële problemen. Met de koerswijziging in thematische richting is vanzelfsprekend ook het karakter van de leerstof veranderd. Er wordt minder aandacht geschonken aan het wat en het waar en meer aan het waarom daar. De leerstof is minder feitelijk en beschrijvend en meer algemeen verklarend geworden. Dat betekent dat generaliserende elementen sterker belicht worden dan specifieke regiogebonden aspecten. De leerstof is overigens wel de belangrijkste component gebleven. Dat blijkt ook uit de examenprogramma's, die als leerstofoverzichten gepresenteerd worden. Bezig zijn met het waarom van verschijnselen, zoeken naar oorzaken, verbanden, ontwikkelingen en dergelijke heeft geleid tot een frequenter gebruik van kaarten, tabellen, grafieken, diagrammen en dergelijke in de aardrijkskunde boeken.

Als in 1993 de Basisvorming wordt ingevoerd leidt dat niet meteen tot een grote aardverschuiving in de leerinhouden in de aardrijkskundemethoden. Centraal staan thematische onderwerpen die worden toegepast op een aantal traditionele regionale domeinen, namelijk Europa, de wereld en Nederland. Nieuw is de toevoeging van het domein: eigen omgeving. De leerling van de jaren negentig moet in staat zijn geografische kennis te herkennen en te toe te passen op de voor hem bekende leefomgeving. Met de herziening van de kerndoelen in 1998 worden de regionale domeinen vervangen door thema's. In 2005 vindt de tweede herziening van de kerndoelen plaats en daarmee verdwijnen de domeinspecifieke kerndoelen en wordt aardrijkskunde opgenomen in het leergebied Mens & Maatschappij. Het aantal kerndoelen voor dit leergebied is beperkt en zijn zeer open geformuleerd. Wel wordt in kerndoel 36 expliciet gesproken over de opbouw van een eigentijds beeld van de wereld als één van de doelen van het aardrijkskunde onderwijs. Voor wat betreft de bovenbouw van havo en vwo (2e fase) is er vanaf 1998 een verschuiving te zien in de examenonderwerpen. Landen als examenonderwerp, zoals Frankrijk (havo) en Marokko (vwo) zijn verdwenen en vervangen door thema's. De grote verandering is te vinden in de verwerking van

de leerstof. Leerlingen moeten in staat zijn met geografische kennis te werken (productie) in plaats van geografische kennis te reproduceren. De leerling moet in staat zijn problemen die zich in de samenleving voordoen vanuit een geografisch perspectief te benaderen en eventuele oplossingen te bedenken. Om dit te kunnen dient de leerling te beschikken over geografische kennis en inzicht maar ook over een aantal vaardigheden zoals kaartvaardigheden en onderzoeksvaardigheden. Al tamelijk snel na de invoering van de nieuwe examenprogramma's is er kritiek te horen. De thematische aanpak en de geografische werkwijze die leerlingen moeten toepassen, maken aardrijkskunde abstracter. De vraag naar een aardrijkskunde die voor leerlingen concreter en herkenbaarder is, wordt steeds sterker (v.d. Berg *et al.*, 2009). Dat is echter geen pleidooi voor een terugkeer naar de opsommende regionale geografie, maar wel voor het bestuderen van regio's op verschillende schaalniveaus. Door het proces van globalisering zijn gebieden steeds meer met elkaar verbonden en wordt de relatie tussen het mondiale en lokale schaalniveau steeds belangrijker. In 2003 verschijnt het KNAG rapport *Gebieden in perspectief* waarin de contouren van het nieuwe aardrijkskundeonderwijs worden geschetst. Het vormen van een eigentijds geografisch wereldbeeld wordt als een belangrijke doelstelling van het aardrijkskundeonderwijs geformuleerd. Dat doel kan worden bereikt door de behandeling van regio's en een gelijkwaardige inbreng van sociale - en fysische geografie (v.d. Berg *et al.*, 2009). In het rapport *Gebieden in perspectief* wordt een duidelijk standpunt ingenomen ten aanzien van het schoolvak aardrijkskunde. De samenstellers van zijn van mening dat het vak een duidelijk inhoudelijk object heeft: aardrijkskunde gaat over gebieden (KNAG, 2003). Het gaat daarbij om gebieden op verschillende schaalniveaus: regio's, landen en macroregio's, maar ook de wereld zelf kan als een gebied worden beschouwd. Ten aanzien van het aan de orde stellen van gebieden werd de aanbeveling gedaan om ten minste één macroregio (vwo) of één land (havo) diepgaander door de leerlingen te laten bestuderen. Hierdoor krijgen leerlingen meer inzicht in: de gebiedsspecifieke maatschappelijke en natuurlijke kenmerken van een gebied en de interne differentiatie van een gebied. Juist dit inzicht is een tegenwicht tegenover overaccentuering van één gebiedskenmerk of stereotypering. In het rapport wordt in dit verband gesproken over een: *'geografische manier van kijken samen te vatten als 'oog hebben voor overeenkomsten en verschillen'* (KNAG, 2003:p. 22). Het zien van samenhangen wordt gezien als de kern van het aardrijkskundeonderwijs in de bovenbouw havo en vwo. Die samenhangen, kunnen ruimtelijk zijn (bijvoorbeeld mondiaal – lokaal), ze kunnen betrekking hebben op ontwikkelingen die hebben plaatsgevonden of toekomstige ontwikkelingen. Samenhangen kunnen ook naar voren komen in de confrontatie van verschillende visies en dimensies (KNAG, 2003). In 2007 zijn de uitgangspunten, zoals die zijn geformuleerd in *Gebieden in perspectief* geformaliseerd in een nieuw examenprogramma. Voor aardrijkskunde in de bovenbouw van het vmbo is een soortgelijk traject gevolgd. In het rapport *Kijk op een veranderende wereld* (KNAG, 2008) wordt een voorstel gedaan voor een nieuw examenprogramma aardrijkskunde vmbo. In de voorgestelde structuur is, net als in *Gebieden in perspectief*, gestreefd naar een samenhang tussen relevante thema's en gebieden (fig. 2.8). Net als de commissie die het voorstel voor een examenprogramma aardrijkskunde havo/vwo heeft geschreven, neemt de vmbo-commissie hetzelfde standpunt in ten aanzien van het inhoudelijk object van aardrijkskunde: het vak gaat over gebieden. De commissie noemt ook een tweede aspect van aardrijkskunde, namelijk: ruimtelijke vraagstukken. *'Aardrijkskunde helpt jongeren een beeld van de wereld te ontwikkelen en na te denken over ruimtelijke vraagstukken dichtbij en veraf'* (KNAG, 2008:p. 16)

Fig. 2.8 Structuur examenprogramma aardrijkskunde vmbo



Bron: KNAG (2008) Kijk op een veranderende wereld, p. 20

Onderzoek naar representatie van de wereld in aardrijkskundemethoden

Onderzoek naar het wereldbeeld als geheel in aardrijkskundemethoden heeft zover bekend niet plaatsgevonden. Wel is er onderzoek gedaan naar verschillende aspecten van een aardrijkskundemethode. Figuur 2.9 geeft een overzicht van een aantal onderzoeken die door hun vraagstelling en onderzoeksopzet in het kader van deze masterthesis relevant zijn. Het merendeel van deze onderzoeken is gericht op de wijze waarop een land (Roberts, 2007, André & Wienerova, 1998) of een werelddeel (Kraemer & Stassen, 1991; Myers, 2001; Hamann, 2005; Hong, 2009) in aardrijkskundemethoden wordt gerepresenteerd. De onderzoeken van Bednarz (2004) en Hopkin (2001) richten zich vooral op de wijze waarop een nationaal curriculum door auteurs is vertaald in een schoolmethode. Sarah Bednarz heeft, door middel van inhoudsanalyse, onderzocht in hoeverre de Amerikaanse *National Geography Standards* aan bod komen in vier Amerikaanse aardrijkskundemethoden die scholen in Texas worden gebruikt. Zij komt tot de conclusie dat de *National Geography Standards* vrijwel volledig zijn geïmplementeerd in de schoolboeken en dat deze aan docenten gevarieerde mogelijkheden biedt de 'standards' in hun lessen te bereiken. Bednarz geeft aan dat dit geen garantie is om de gestelde doelen te realiseren. Docenten kunnen de lesmaterialen op verschillende manieren interpreteren en als in de docenthandleiding adequate handvatten voor het gebruik in de lespraktijk ontbreken, dan zal de oorspronkelijke bedoeling van de *National Geography Standards* in het gedrang komen. De aanpak in het onderzoek van Bednarz is van belang, omdat die een aantal mogelijkheden laat zien om de leerstof met betrekking tot regio's en thema's in aardrijkskundemethoden te analyseren.

Fig.2.9 Overzicht van onderzoeken m.b.t. aardrijkskundemethoden

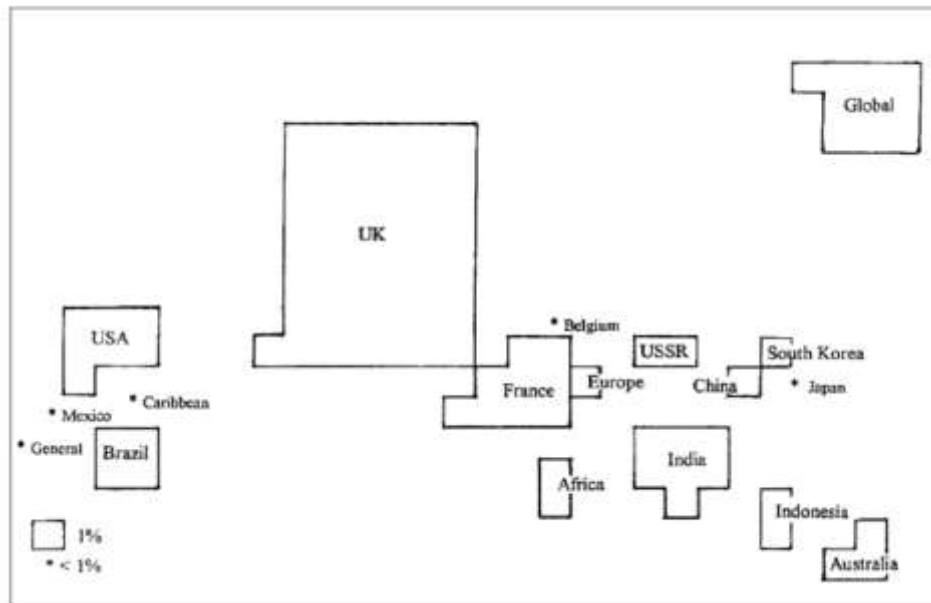
Onderzoek	Jaar	Land	Onderzoek naar	Aardrijkskundemethode
Kraemer & Stassen	1991	Verenigde Staten	Representatie van Europa in Amerikaanse schoolboeken	16 Amerikaanse aardrijkskunde, geschiedenis en 'social studies' tekstboeken
Béneker & v.d. Vaart	2000	Nederland	Beeld van de Derde Wereld in aardrijkskundeboeken	Drie Nederlandse aardrijkskundemethoden: De Geo, Terra en Wereldwijs
Hopkin	2001	Engeland*	Kwantitatief onderzoek naar de, voor de tekstboeken, geselecteerde landen	7 Engelse aardrijkskundemethoden voor key stage 3
Myers	2001	Verenigde Staten	Representatie van Afrika	10 inleidende tekstboeken voor sociale geografie (hoger onderwijs)
Béneker	2002	Nederland	De aandacht voor de buurlanden van Nederland in aardrijkskundemethoden	De Geo en Wereldwijs
Bednarz	2004	Verenigde Staten (Texas)	Vertaling van de National Geography Standards in tekstboeken	4 'World geography' tekstboeken (geanonimiseerd)
Roberts	2007	Engeland *	Representatie van Zuid-Italië in tekstboeken	3 aardrijkskunde tekstboeken (geanonimiseerd)
Hamann	2005	Verenigde Staten	Representatie van Europa in Amerikaanse aardrijkskundemethoden	5 Amerikaanse World Geography tekstboeken
Hong	2009	Verenigde Staten	Representatie van Azië in Amerikaanse aardrijkskundemethoden	4 aardrijkskunde tekstboeken in gebruik in Texas en Californië

* Onderzoek heeft betrekking op het curriculum dat alleen geldt voor Engeland

Ook het onderzoek van Hopkin (2001) geeft een mogelijke aanpak voor de inhoudsanalyse van aardrijkskundemethoden. Zijn onderzoek is een kwantitatief onderzoek naar de landen en regio's die in een aantal Engelse schoolboeken aan bod komen. Een dergelijke kwantitatieve inhoudsanalyse is een interessant gegeven omdat het een accentuering (soms een overaccentuering) van bepaalde landen en regio's in een aardrijkskundemethode aan het licht brengt. Uitgangspunt voor het onderzoek van Hopkin is het Engelse National Curriculum voor key stage 3, waarin richtlijnen worden gegeven voor het aan de orde stellen van concrete landen en regio's. In zijn onderzoek brengt Hopkin letterlijk in kaart (zie fig. 2.10) welke landen, en in welke mate, er in de aardrijkskundemethoden die in 1991 en 1995 zijn uitgegeven, aan de orde worden gesteld. Uit een dergelijke cartografische weergave blijkt dat, in Engelse aardrijkskundeboeken, een aantal landen sterk vertegenwoordigd zijn. Een aantal landen en regio's, hoewel economische, politiek en/of cultureel op mondiaal niveau belangrijk, krijgt relatief minder aandacht.

Beperkingen in de omvang van aardrijkskundemethode betekent dat sommige landen en regio's worden gekozen en andere niet. Het kiezen betekent ook dat van de landen en regio's die wel een plaats in de methode hebben gevonden, vaak een bepaald thema of aspect wordt behandeld. Landen worden als exemplarisch voorbeeld gekozen voor een geheel werelddeel (Hong, 2009). In Amerikaanse aardrijkskundemethoden China en Japan opgevoerd als voorbeeldlanden voor Azië. Hierbij wordt dan voorbijgegaan aan de grote diversiteit binnen dit werelddeel. China komt in de Amerikaanse boeken als meer traditioneel naar voren en Japan als modern.

Fig. 2. 10 Een voorbeeld van de cartografische weergave van de landen die in de Engelse aardrijkskundemethode Geography Today aan bod komen



Bron: Hopkin, J. (2001) *The World According to Geography Textbooks: interpretations of the English National Curriculum*, p. 59

In een onderzoek naar het beeld van gebieden in de Derde Wereld in drie Nederlandse aardrijkskundemethoden (Béneker & v.d. Vaart, 2000) wordt geconcludeerd dat er grote verschillen bestaan tussen de methoden in het gebruik van regionale contexten. De ene methode besteedt vrijwel alleen in algemene termen aandacht aan de Derde Wereld, een andere geeft juist wel inhoudelijke informatie over concrete gebieden in de Derde Wereld.

Tine Béneker (2002) geeft voor de Nederlandse situatie aan hoe relatief weinig aandacht er in twee methoden (*De Geo* en *Wereldwijs*) is voor de omliggende landen, zoals Duitsland en Frankrijk. Indien er aandacht aan wordt besteed dan is dat vaak vanuit één dimensie. In de onderbouwmethode *Wereldwijs* is Frankrijk een vakantieland en Duitsland het land van het Ruhrgebied en transportassen. Deze eendimensionaliteit in de weergave van Europese landen is ook terug te vinden onderzoek dat begin jaren negentig is gedaan door Kraemer & Stassen (1991). In hun analyse van Europese landen in Amerikaanse methoden concluderen zij dat er vooral aandacht is voor fysisch-geografische kenmerken van het land en culturele kenmerken van de bevolking. Ook Berta Hamann (2005) komt in een onderzoek naar het beeld van Europa in Amerikaanse aardrijkskundeboeken tot een soortgelijke conclusie. Vaak wordt per Europees land aandacht besteedt aan één enkel aspect. Hamann laat ook zien welke onjuiste beschrijvingen en beelden van Europa een plaats hebben gevonden in de desbetreffende boeken. De economische kracht van Europa ligt vooral in West-Europa met als belangrijkste sectoren de landbouw en industrie. De dienstensector (feitelijk met het grootste aandeel in het BBP) krijgt in de boeken een marginale rol toebedeeld. Een ander opmerkelijk beeld is dat van grote milieuproblemen in Europa: vanwege de zure regen bestaat het Zwarte Woud alleen nog maar uit boomstompen, de Rijn is een afvoerkanaal en de Middellandse Zee een vuilnisdump. Het onjuist of stereotiep weergeven van een land of regio is in een aantal onderzoeken een terugkerend thema. Margaret Roberts (2007) heeft een aantal Engelse aardrijkskundeboeken geanalyseerd naar de wijze waarop de regio Zuid-Italië wordt weergegeven. De conclusie is dat in de onderzochte schoolboeken met een 'negatieve lens' naar Zuid-Italië wordt gekeken met als gevolg een nadruk op de nadelen van Zuid-Italië zoals slechte omstandigheden voor de landbouw en een achterblijvende industrie. De 'negatieve lens' beïnvloedt de keuze van foto's, cijfermateriaal en de

opdrachten voor de leerlingen. De teneur van overgeneralisering en stereotypering is ook terug te vinden in de studie van Myers (2001) naar de wijze waarop Afrika in sociaalgeografische handboeken wordt gerepresenteerd. Hij tracht te achterhalen in welke mate in deze handboeken negatieve, stereotype en achterhaalde beelden van Afrika worden gehanteerd in plaats van informatie gebaseerd op positieve visies en actueel geografisch onderzoek. Hij komt de conclusie dat in het algemeen de informatie met betrekking tot Afrika wordt gekenmerkt door grove generalisaties en simplificaties. Afrikaanse voorbeelden worden gebruikt om crisis, rampen en conflicten te illustreren. Afrika wordt geportretteerd als een bastion van autoritisme, instabiliteit, het epicentrum van de wereldcrisis; AIDS, overbevolking, verwoestijning, vluchtelingen, stedelijke problemen, ondervoeding, etc., Het beeld dat wordt opgeroepen wordt versterkt door het fotomateriaal dat in de handboeken wordt gebruikt. Myers maakt inzichtelijk hoe auteurs van geografische handboeken als 'gatekeeper' fungeren en op die manier een bijdrage leveren aan een beeld van Afrika dat niet altijd in overeenstemming blijkt te zijn met de werkelijkheid en zeker niet als een representatie gezien moet worden van actueel geografisch onderzoek met betrekking tot Afrika. Dat een eendimensionale benadering een bepaalde beeldvorming tot gevolg heeft, geldt niet alleen voor landen en regio's, maar zoals Hendrixson (2001) stelt ook voor begrippen en concepten. In het artikel *U.S. High School Social Studies Textbooks: Perpetuating the Idea of Overpopulation* wordt uitgelegd hoe het begrip overbevolking zich heeft genesteld in de hoofden van de gemiddelde Amerikaan als de oorzaak voor milieuproblemen, honger, armoede, politieke instabiliteit en oorlog. Ondanks dat cijfers van de VN aantonen dat de groeipercentages wereldwijd dalen, blijft het beeld bestaan van een steeds maar groeiende wereldbevolking. Hendrixson vraagt zich af hoe een dergelijke hardnekkige misconceptie is te verklaren en noemt als één van de oorzaken de representatie van bevolking in *social studies* leerboeken (in deze categorie vallen ook de aardrijkskunde leerboeken). Het merendeel van de Amerikaanse boeken besteedt meer aandacht aan het begrip overbevolking dan aan een samenhangend demografisch (bevolkingsgeografisch) begrippenkader dat leerlingen in staat zou stellen bevolkingsvraagstukken in alle complexiteit te bestuderen.

Samenvatting

Representatie van de wereld in aardrijkskunde methoden is het resultaat van een keuzeprocess door auteurs. Zij laten zich daarbij in eerste instantie leiden door landelijk vastgestelde leerplannen en examenprogramma's. De mate van keuzevrijheid wordt bepaald door de mate van detaillering in de leerplannen en examenprogramma's. Toch blijven er ook bij zeer specifiek omschreven leerplannen nog keuzemogelijkheden voor auteurs. De maatschappelijke en politieke context kan ook van invloed zijn op het weergeven van de wereld in een methode. Het kan daarbij gaan om de representatie van macroregio's vanuit een politieke of economische context waarbij in sommige gevallen de nadruk ligt op tegenstellingen of zelfs conflictsituaties. Dergelijke representaties leiden tot een bepaalde beeldvorming waarbij bepaalde aspecten worden (over) geaccentueerd en in bepaalde gevallen tot stereotypering.

De wijze waarop in een methode een beeld van de wereld wordt gegeven, wordt eveneens beïnvloed door visie en ontwikkelingen in het aardrijkskundeonderwijs zelf (die op hun beurt weer beïnvloed worden door ontwikkelingen in de wetenschappelijke geografie). Tot de jaren zeventig van de vorige eeuw lag het accent op landen en regio's. Na 1970 komt daar verandering in en wordt aardrijkskunde meer en meer gekenmerkt door een thematische aanpak waarbij landen en regio's alleen nog als een voorbeeld dienen voor algemene begrippen en generalisaties. Het wereldbeeld van unieke regio's wordt vervangen door wetmatigheden en problematieken die binnen verschillende regionale contexten kunnen worden toegepast. Na 2000 treedt in deze opvatting een kentering op en breekt er een volgende fase in het aardrijkskundeonderwijs aan. Gebieden worden nadrukkelijk genoemd als het inhoudelijk object van aardrijkskunde. Het wereldbeeld dat hier bij hoort is dat van een samenhangend geheel van gebieden en vraagstukken.

2.4 Bouwstenen voor een analysekader van de aardrijkskundemethoden.

Door het ontbreken in de kerndoelen basisvorming van een concretisering van een samenhangend wereldbeeld, ontbreekt een inhoudelijke ‘meetlat’ waarlangs de aardrijkskundemethoden voor de onderbouw havo/vwo gelegd kunnen worden. Om de analyse van de methoden systematisch te kunnen doen, is een kader noodzakelijk dat verder kan worden geoperationaliseerd in een analyseschema. Een dergelijk kader kan niet louter bestaan uit een lijst met een opsomming van thema’s en landen en regio’s. Zo’n lijst zou de analyse reduceren tot een afvinkactiviteit. De literatuurverkenning in de voorgaande paragrafen heeft een aantal bouwstenen opgeleverd voor een analysekader. Deze bouwstenen kunnen worden onderverdeeld in drie soorten geografische kennis: fundamentele, contextuele-, en structurele kennis (v.d. Berg, 2009)

Fig. 2.11 Drie niveau’s van geografische kennis

Niveaus van kennis	Declaratieve kennis: wat we weten over de wereld	Procedurele kennis: hoe we kennis construeren
1. contextuele kennis	kennis over de aarde, de wereld, ruimtelijke vraagstukken en de eigen leefwereld	geografische vaardigheden: selecteren, interpreteren en produceren van vele soorten geografische informatiebronnen
2. structurele kennis	kernconcepten, principes en theorieën uit de geografische deeldisciplines	geografische vragen, benaderingen en werkwijzen
3. fundamentele kennis	opvattingen over hoe de wereld in elkaar zit, hoe die werkt, en wat die voor mensen betekent	opvattingen over hoe wij de werkelijkheid, de wereld en aarde kunnen kennen

Bron: v.d. Berg et al. (2009) Handboek vakdidactiek. Amsterdam: Landelijk expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, p. 34

De fundamentele geografische kennis is gerelateerd aan het concept wereldbeschouwing zoals dat eerder in paragraaf 2.1 van de theoretische verkenning is besproken. Bij de beschrijving in par. 2.3 van het wereldbeeld in de aardrijkskundemethoden en de ontwikkelingen in het schoolvak aardrijkskunde is duidelijk geworden dat in deze fundamentele kennis in de loop der tijd veranderingen zijn opgetreden. Deze hebben te maken met veranderingen in de maatschappelijke en politieke context en met veranderingen in het aardrijkskundeonderwijs zelf. Werd de wereld eerst opgevat als een mozaïek van landen en regio’s met ieder een unieke samenhang van verschijnselen, nu wordt de wereld gezien als een samenhangend geheel van deelsystemen waarbinnen mondiale ontwikkelingen een specifieke regionale uitwerking krijgen. De fundamentele kennis heeft ook betrekking op de manier van kijken naar de relatie tussen de mens en zijn natuurlijke omgeving en naar mogelijke toekomstige ontwikkelingen.

De contextuele kennis bestaat uit de gebieden en onderwerpen die in de aardrijkskundelessen aan bod kunnen komen. De contextuele kennis is op te vatten als de kennisbasis van het schoolvak aardrijkskunde. Hanvey (1978) spreekt in dit verband van een “*state-of-the-planet awareness*”. Het gaat daarbij om kennis van de diversiteit op de wereld; ruimtelijke verschillen in natuur, hulpbronnen, economie of welvaart. Daarnaast gaat het om kennis van ontwikkelingen zoals het proces van globalisering (Béneker *et al.*, 2009)

In de inleiding is reeds geconstateerd dat de kerndoelen in de huidige basisvorming niet zijn geconcretiseerd. Dit betekent dat de kerndoelen wel een indicatie geven voor de contextuele kennis, maar geen verdere explicitering. Deze explicitering is in 2007 wel ter hand genomen door de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO). In deze explicitering (SLO, 2007) worden voor het schaalniveau van de wereld en Europa de volgende kenniselementen genoemd: klimaat-en vegetatiezones, gebergtevorming, vulkanisme en aardbevingen (m.u.v. Europa), milieuproblemen, spreiding en groei

van de bevolking, cultuurgebieden, economische ontwikkeling en de handelsrelaties, basistopografie van de wereld en van Europa. De geëxpliciteerde kenniselementen komen overeen met het voorstel voor de uitwerking van de kerndoelen zoals dat enige jaren geleden door Joop v.d. Schee is opgesteld en destijds door het KNAG als advies aan de Taakgroepvernieuwing Basisvorming is verstrekt. In dat advies werden ook een aantal specifieke gebieden genoemd: de Verenigde Staten, China, Marokko, Turkije, een West-Europees, een Zuid-Europees en een Midden/Oost-Europees land die in de onderbouw aan bod zouden moeten komen (v.d. Schee, 2002). Ook het overzicht van de doorlopende leerlijnen dat in 2011 door de SLO is opgesteld (v. Oorschot, 2011) geeft een aantal aanknopingspunten voor relevante contextuele kennis van de wereld. Er is gekozen voor tien kernen die de rode draad vormen tussen de inhoud van onderbouw en bovenbouw. Het SLO ziet deze kernen als de inhoudelijke basis voor het op te bouwen geografische wereldbeeld en voor het inzicht in ruimtelijke vraagstukken. De tien kernen zijn: burgerschap (+ multiculturele samenleving), duurzaamheid, bevolking en ruimte, globalisering, arm en rijk, grenzen en identiteit (+ Europa), klimaat (+ water), krachten der aarde, bronnen van energie en water. Deze 10 kernen hebben een grote overeenkomst met de domeinen B t/m G van het examenprogramma vmbo. Zowel de tien kernen van het SLO en het examenprogramma vmbo geven een overzicht van relevante vraagstukken en regio's voor het aardrijkskundeonderwijs.

Om te beoordelen of de contextuele kennis, zoals omschreven in de explicitering van de kerndoelen, de tien kernen van het SLO en het examenprogramma, overeenkomt met de kennis die in de curricula van de ons omringende landen als relevant geacht wordt, is een vergelijking gemaakt met de curricula van België (Vlaanderen), Engeland, Frankrijk en Duitsland (fig. 2.12).

Uit de vergelijking komen een aantal overeenkomsten met het Nederlandse leerplan naar voren. In de eerste plaats is dat in de curricula topografische basiskennis wordt genoemd. De leerlingen dienen over een kaartbeeld van de wereld te beschikken om verschijnselen, patronen en samenhangen in een ruimtelijk kader te kunnen plaatsen. In de tweede plaats geven het Vlaamse en het Duitse een aanduiding voor de geleiding van de wereld op basis van spreidingspatronen van fysisch- en sociaalgeografische verschijnselen. Een derde aspect betreft de aandacht voor samenhangen in een gebied en tussen gebieden. In de vierde plaats worden er in de curricula verscheidene vraagstukken genoemd, onder andere het voedselvraagstuk en het milieuvraagstuk. In de curricula van Engeland en Duitsland zit tevens een ontwikkelingsgericht element, namelijk duurzame ontwikkeling.

In de curricula is geen sprake van een opsomming van op zichzelf staande kenniselementen. De contextuele kennis wordt gerelateerd aan de structurele kennis. Leerlingen dienen door de 'geografische bril' naar de verschijnselen, processen en ontwikkelingen op de wereld te kijken. Het gaat om ruimtelijke patronen van fysische en sociale verschijnselen; om de relatie tussen (fysische en sociale) verschijnselen; om de interactie tussen gebieden; de diversiteit tussen gebieden.

Om tot een samenhangend beeld van de wereld te komen dient de contextuele kennis met behulp van de kernconcepten van de geografie gestructureerd te worden. Het gaat hier om de specifieke geografische vraagstellingen en werkwijzen. In de Angelsaksische landen worden kernconcepten, aangeduid met de Engelse term 'key concepts', gehanteerd om de inhoud van het schoolvak aardrijkskunde te structureren.

Fig. 2.12 Samenvatting van de aardrijkskunde curricula van Engeland, Duitsland, België (Vlaanderen) en Frankrijk (mondiaal schaalniveau)

Engeland, National Curriculum , Geography, Key stage 3, 2007	Duitsland, Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss, 2007	België (Vlaanderen), Leerplan aardrijkskunde 3 ^{de} graad ASO, 2010	Frankrijk, Enseignements primaire et secondaire Géographie, 2010
<ul style="list-style-type: none"> - Basistopografie - Interactie tussen gebieden in de vorm van stromen van personen, goederen en informatie - Onderlinge afhankelijkheid; sociale, economische en politieke relaties tussen gebieden - Relatie tussen omgeving en samenlevingen - Duurzame ontwikkeling - Culturele diversiteit 	<ul style="list-style-type: none"> - Basistopografie - Fysisch geografische systemen, klimaat, platentektoniek, aardbevingen, vulkanisme, gebergtevorming, landschapszones - Sociaal geografische systemen, bevolking, staten, urbanisatie, globalisering, relaties tussen gebieden - Relatie mens – omgeving, invloed natuurlijke factoren op menselijke activiteiten en omgekeerd, duurzame ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> - Basistopografie - Spreidingspatroon natuurlijke kenmerken - Spreidingspatroon menselijke kenmerken - Ruimtelijke associatie (bv. infrastructuur en industrie, vulkanen en aardbevingen) - Geleding van de wereld bv. grote entiteiten (Arabische wereld, Nabije Oosten), bv. thema's en problemen - Samenhang (bv. bodem - bodemgebruik, klimaat - vegetatie, bevolking - voedselvoorziening) - Structuren: ruimtelijke patronen, interactie, 	<ul style="list-style-type: none"> - Basistopografie - Ongelijke ontwikkeling, de tegenstelling Noord-Zuid - Voedsel voor de wereldbevolking, ondervoeding, voedselzekerheid, duurzame landbouw - Natuurrampen, de kwetsbaarheid van samenleving, beschermingsmaatregelen - Globalisering en culturele diversiteit

Taylor (2008, 2011) spreekt van 'first order' en 'substantive concepts' . De 'first order concepts' zijn de kernbegrippen die de specifieke benaderingswijze van de geografie weergeven (structurele kennis). Deze worden vaak aangeduid met de begrippen 'space', 'place', 'scale' en 'time'. Harvey (2005) gebruikt de term 'deep structures' om deze kernbegrippen te duiden. Het zijn volgens hem begrippen die helpen de enorme hoeveelheid aan geografische informatie te structureren.

“Highly diverse and seemingly incompatibel geographical knowledges typically comprise four structural components” (Harvey, 2005)

De vier 'deep structures' die Harvey onderscheidt zijn: 'Cartographic Identifications', 'The Measure of Space-Time', 'Place/Region/Territory' en 'Environmental Qualities and the Dialectical Dynamics of Socio-environmental Change'. Cartografie en kaarten beschouwt Harvey als een van de vier peilers van geografische kennis. Cartografie gaat over het lokaliseren , identificeren en begrenzen van verschijnselen en geeft een ruimtelijk kader voor gebeurtenissen en ontwikkelingen op de wereld. Kaarten zijn niet objectief maar worden vormgegeven en gebruikt naar gelang de doelen van individuen en groepen.

De tweede peiler van geografische kennis wordt gevormd door het concept ruimte en veranderingen die plaatsvinden. Stromen van goederen, personen en informatie vinden binnen een ruimte plaats, maar ook de diffusie van materiële en immateriële cultuurkenmerken zoals gewoonten en mode, of van ziekten. De stromen vinden plaats tussen de knooppunten van macht innovatie en besluitvorming.

Het onderliggend idee van *'Place/Region/Territory'* is dat regio's op basis van karakteristieken, een zekere eigen entiteit hebben en van elkaar zijn te onderscheiden. Het begrenzen van de regio's gebeurt op verschillende manieren, soms op basis van materiële kenmerken, maar ook vaak op basis van ideeën, levenswijze, identiteit, etc. Op welke wijze regio's ook worden begrensd, volgens Harvey wordt door het onderscheiden van verschillende gebieden op de wereld een vergelijking met betrekking tot verschillen of ongelijke ontwikkeling beter uitvoerbaar. Daarbij komt dat de weergave van gebieden in de media zich vast zet in ons geheugen en net als de cartografische representatie een deel is van onze mental map.

De relatie tussen de mens en zijn natuurlijke en door mensen gecreëerde omgeving is de vierde peiler voor geografische kennis die Harvey onderscheidt. Hoe wordt tegen deze relatie aangekeken? Welke visie op de relatie tussen mens en natuur of omgeving speelt op de achtergrond mee bij het bekijken van ontwikkeling, geopolitieke rivaliteit of het inzicht in milieuproblemen?

De *'first order concepts'* en *'deep structures'* zijn tamelijk abstract en daardoor minder toepasbaar en bruikbaar binnen het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs. Een directe vertaling van deze *'first order concepts'* of *'deep structures'* in Nederlandse begrippen zoals ruimte, plaats (of gebied), schaal en tijd levert geen kader waarmee docenten de leerstof kunnen structureren. Die aardrijkskundige leerstof (contextuele kennis) bestaat voor een aanzienlijk deel uit begrippen zoals bijvoorbeeld, erosie, vulkaan, nederzetting, agglomeratie, etc. Dit zijn wat Taylor (2008, 2011) noemt de *'substantive concepts'*; begrippen die geassocieerd worden met aardrijkskunde, maar die zonder het gebruik van de structurele begrippen tot elk ander vakgebied zouden kunnen horen. Juist de combinatie van de geografische benadering en contextuele kennis maakt het tot aardrijkskunde. Dit betekent dat het leren van een geografisch wereldbeeld een combinatie dient te zijn van structurele kennis en contextuele kennis. Zonder structurerende kernbegrippen is kennis van de wereld niet meer dan een lijst van losse leerstofelementen. In deze masterthesis is, als structuringsprincipe voor de contextuele kennis met betrekking tot de wereld, gekozen voor de sleutelbegrippen, door Taylor (2008, 2011) aangeduid als *'second order concepts'*: diversiteit, interactie, verandering en perceptie & representatie (fig. 2.13). Deze begrippen zijn gerelateerd aan de *'first order concepts'*, maar bieden concretere mogelijkheden om losse leerstofelementen van te structureren en zo te komen tot een meer samenhangend wereldbeeld. Het wereldbeeld is dan geen losse verzameling van geografische begrippen en regels, maar richt zich op samenhangen tussen verschijnselen, interactie tussen gebieden of veranderingen en ontwikkelingen. Het kernconcept perceptie en representatie maakt het mogelijk te kijken naar de wijze waarop de wereld bijvoorbeeld in kaarten wordt gerepresenteerd en hoe beeldvorming over gebieden tot stand komt.

Fig. 2.13 'Key concepts' als structurende begrippen voor contextuele kennis



Bron: Taylor, L. (2011) Key concepts in de aardrijkskundeles, Geografie juni, p. 55

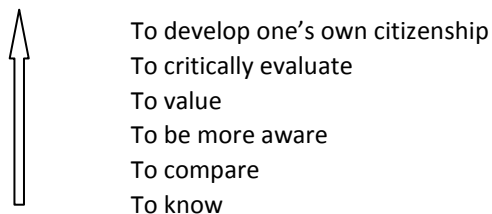
Het exploreren welke van de genoemde 'key concepts' zijn toegepast bij het structureren van de leerstof in de aardrijkskunde methoden ondersteunt eveneens de analyse van de methoden op een eventuele onderliggende wereldbeschouwing. Ligt de nadruk op verschillen of tegenstellingen in de wereld dan is het structurerende 'key concept': diversiteit. Bij een visie op de wereld dat die voortdurend verandert, zal het 'key concept' verandering meer zijn gebruikt. Het 'key concept' interactie is gerelateerd aan visie op de wereld als een samenhangend geheel. Het key concept interactie kan ook samenhangen met de visie op relatie tussen de menselijke groep en de natuurlijke omgeving. Op deze manier is het wereldbeeld te typeren: een wereldbeeld van verschillen of overeenkomsten, een wereldbeeld van interactie en samenhang, een wereldbeeld van verandering (fig.2.14)

Fig. 2.14

Key concepts (Taylor, 2008 , 2010)	Deep structures (Harvey, 2005)	Wereldbeeld
Diversity	Place/Region/Territory	Verschillen, tegenstellingen, overeenkomsten
Change	The Measure of Space-Time	Verandering, ontwikkeling
Interaction	Environmental Qualities and the Dialectical Dynamics of Socio-environmental Change	Samenhang, relaties
Perception & representation	Cartographic Identifications	Weergave van de wereld en gebieden, beeldvorming

Het 'key- concept' Perception & representation is niet aan een wereldbeschouwing te koppelen, maar speelt in een onderzoek naar het wereldbeeld in aardrijkskundemethode wel een rol. Ten eerste omdat op beeldvorming van gebieden zoals macroregio's en landen een onderdeel is van een geografisch wereldbeeld. Ten tweede omdat de wijze waarop de gebieden in een methode worden weergegeven van invloed is op de beeldvorming bij leerlingen. Net als informatie over de wereld van organisaties, via de media, door reiservaringen, etc. draagt een methode bij aan de totstandkoming van een wereldbeeld van individuen. Als laatste is bewustwording van de manier waarop de wereld en gebieden worden gerepresenteerd, en de invloed daarvan op onze perceptie, een belangrijk doel om in het aardrijkskundeonderwijs na te streven. Het gaat hier dan niet meer om een kenniselement van aardrijkskunde maar om een manier om daar mee om te gaan. Het volstaat namelijk niet om alleen naar de kennisonderdelen van een wereldbeeld te kijken; naar 'wat' over de wereld wordt geleerd en hoe deze kennis is gestructureerd. In het kader van (wereld)burgerschapsvorming is het ook van belang om te kijken naar 'hoe' over de wereld in een methode wordt geleerd. Hoewel kennis van de wereld essentieel is bij het realiseren van burgerschapsdoelen, is het niet het enige. Hanvey (1978) geeft een vijftal dimensies van 'global awareness' die in het kader van dit onderzoek naar het wereldbeeld in aardrijkskundemethoden bruikbaar zijn. De dimensies 'state-of-the-planet awareness' en 'knowledge of global dynamics' sluiten aan bij de contextuele kennis en structurele kennis die eerder is beschreven. De dimensie 'perspective consciousness' gaat in op het vanuit een ander perspectief, een andere invalshoek naar een thema of vraagstuk kunnen kijken. Het gaat bij deze dimensie eveneens om het besef dat het eigen wereldbeeld niet door anderen gedeeld hoeft te worden en dat het niet per definitie correct is (Burnouf, 2004). De dimensie 'cross-cultural awareness' heeft betrekking op de waardering van andere culturen en is gebaseerd op kennis van andere culturen. De laatste dimensie is die van 'awareness of human choices'. Hierbij gaat het om het besef dat keuzes en besluiten van invloed zijn op andere en gevolgen kunnen hebben voor de toekomst. Helen Walkington geeft in haar publicatie *Theory into Practice, Global Citizenship Education* (1999) een overzicht van doelen gericht op wereldburgerschap (fig 2.15).

Fig. 2.15 Hiërarchie van burgerschapsdoelen volgens Walkington



(Bron: Walkington (1999) *Theory into Practice, Global Citizenship Education*, Geographical Association, p. 22)

Dit overzicht van doelen is samengesteld op basis van onderzoek onder docenten. Daaruit kwam naar voren dat een groep docenten zich vooral richt op het realiseren van de doelen van het *National Curriculum* ('to know') en hun leerlingen stimuleerden verschillen en overeenkomsten tussen gebieden te zien ('to compare'). Andere docenten slaagden er in om het realiseren van de kennisdoelen te combineren met het zich bewust worden van culturele verschillen en andere invalshoeken ('to be more aware'), het waarderen hiervan ('to value') en het kritisch nadenken over informatie en het ontdekken van vooroordelen en stereotiepen ('critically evaluate'). Zowel de dimensies van Hanvey als de hiërarchie van doelen van Walkington bieden de mogelijkheid om de sturingsfunctie van de methode concreet te maken. De keuze voor de leerinhoud, de keuze en ordening van de bronnen en de opdrachten en vragen in de methode richten mede het leerproces en geven een indicatie over 'hoe' over de wereld geleerd kan worden met behulp van de methode. Gaat het alleen om kennis over de wereld of een gebied te vergaren? Moeten gebieden met elkaar worden vergeleken? Kunnen leerlingen zich bewust worden van andere perspectieven? Biedt de

methode mogelijkheden voor het waarden van verschillen? Worden leerlingen uitgenodigd om kritisch naar informatie te kijken?

Samenvatting

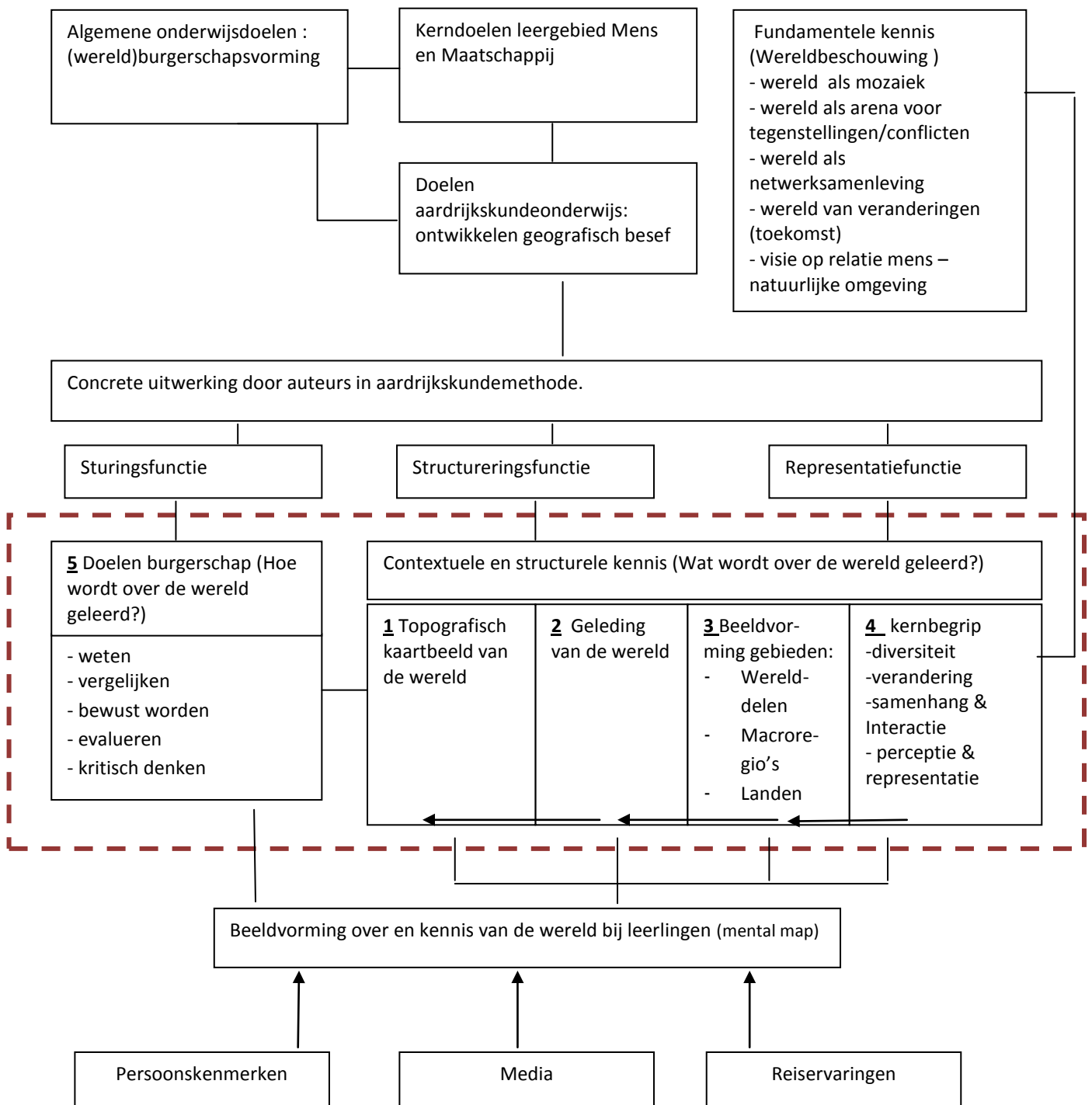
Met de inzichten opgedaan in de voorafgaande literatuurverkenning en met behulp van de concepten fundamentele kennis, conceptuele kennis en contextuele kennis is een basis gelegd voor een kader waarmee de analyse van de aardrijkskundemethoden kan plaatsvinden. Als onderdeel van het analysekader is ook een aanzet gegeven van de wijze waarop leerlingen met de leerinhouden kunnen omgaan in het kader van (wereldburgerschapvorming).

3 Onderzoeksopzet

3.1 Deelvragen

De bevindingen uit de theoretische verkenning zijn schematisch weergegeven in een conceptueel model (Fig.3.1). De hoofdvraag van deze masterthesis: *“Welk beeld van de wereld wordt gerepresenteerd in Nederlandse aardrijkskundemethoden voor de eerste drie leerjaren havo en vwo?”* bestrijkt een breed terrein en is daarom toegespitst in vijf deelvragen, die aan de hand van het conceptueel model zijn geformuleerd. De deelvragen dienen om te komen tot een gefaseerd en gestructureerd antwoord op hoofdvraag.

Fig. 3.1 Conceptueel model



Deelvraag 1 : *Op welke manier is er binnen de aardrijkskundemethoden aandacht voor basistopografie en de opbouw van een kaartbeeld van de wereld?*

Een topografisch kaartbeeld van de wereld is een belangrijk onderdeel van het wereldbeeld. Het biedt leerlingen de mogelijkheid leerstof en informatie in een ruimtelijk kader te plaatsen. Het beschikken over een topografische kaartbeeld van de wereld maakt het mogelijk om actualiteiten en gebeurtenissen ruimtelijk te plaatsen (v.d. Vaart, 2001). De wereld kan op verschillende manieren met behulp van kaarten worden gerepresenteerd. Dergelijke kaartbeelden beïnvloeden onze perceptie van de wereld.

Deelvraag 2 : *Op welke wijze is er in de aardrijkskundemethode aandacht voor de geleding van de wereld?*

Het geografisch wereldbeeld bestaat in de eerste plaats uit kennis van spreidingspatronen van fysisch- en sociaalgeografische verschijnselen op mondiaal niveau. Wereldkaarten bieden een mogelijkheid om kennis te nemen van de geleding van de wereld (v.d. Schee, 1999). Zij geven een kader om spreidingspatronen van verschijnselen te beschrijven en te vergelijken. Kennis over de wereld dient niet alleen te bestaan uit het kunnen beschrijven van spreidingpatronen, maar ook uit deze te kunnen verklaren.

Deelvraag 3: *Welke beeldvorming van gebieden vindt in de aardrijkskundemethoden plaats?*
Aardrijkskunde is de studie van gebieden (KNAG, 2003). De keuze van specifieke leerstof met betrekking tot het gebied is van invloed op de beeldvorming van het gebied. Een regio, land of werelddeel, kan als regionale context dienen om één thema of vraagstuk te verduidelijken. Het gebied komt dan als het ware model te staan voor het desbetreffende onderwerp of probleem/vraagstuk. Het gebied kan ook als uitgangspunt genomen worden voor de keuze van de leerstof. Voorop staat dan de gebiedsspecifieke informatie met betrekking tot een of meerdere onderwerpen. De wijze waarop, in de methode die informatie door middel van teksten, kaarten, foto's en andere bronnen wordt weergegeven, vormt een belangrijk deel van wat de leerlingen over de wereld leren en tot onderdeel van hun wereldbeeld maken. De methode draagt substantieel bij aan de beeldvorming over de wereld en afzonderlijke gebieden.

Deelvraag 4 : *Welke kernbegrippen (geografische benadering) worden in de aardrijkskundemethode toegepast om de leerstof met betrekking tot gebieden te structureren?*

Aardrijkskunde wordt pas aardrijkskunde als vanuit een geografische invalshoek (structurele kennis) de leerstof gestructureerd. Dit geeft de ruimtelijke dimensie aan de leerstof die anders uit niet meer zou bestaan dan een verzameling losse begrippen, regels en theorieën. Een geografisch wereldbeeld wordt dan ook niet bepaald door het geheel van begrippen of gebieden die worden behandeld, maar door de specifieke manier waarop naar het gebied wordt gekeken.

Deelvraag 5: *In hoeverre biedt de aardrijkskundemethode aanknopingspunten die docenten en leerlingen kunnen gebruiken bij het realiseren van (wereld)burgerschapdoelen?*

In de lespraktijk zal de docent, mede op basis van specifieke school- en leerdoelen, in grote mate bepalen op welke wijze de leerlingen met de leerstof in de methoden omgaan. Als het aardrijkskundeonderwijs een bijdrage wil leveren aan het realiseren van de burgerschapsdoelen dan volstaat het niet om alleen cognitieve leerdoelen gericht op kennis en inzicht na te streven. Leerlingen zullen ook vaardigheden en een houding moeten ontwikkelen die hen in staat stelt vanuit andere standpunten naar vraagstukken te kijken, zich in te leven in de positie van anderen, kritisch om te gaan met informatie etc. Omdat de docent, bij het inrichten van het aardrijkskundeonderwijs, gebruik maakt van een methode is het van belang inzicht te krijgen in welke mate en op welke wijze, de methode mogelijkheden biedt voor het vervullen van de burgerschapsdoelen.

3.2 De geanalyseerde aardrijkskundemethoden

Voordat de onderzoeksmethodologie wordt besproken en de deelvragen geoperationaliseerd, zal eerst van de aardrijkskundemethoden worden aangegeven welke onderdelen in dit onderzoek zijn meegenomen.

Bij dit onderzoek naar het wereldbeeld in schoolmethoden zijn een aantal keuzen gemaakt. In de eerste plaats betreft dat de selectie van de vier specifieke aardrijkskundemethoden die momenteel in de onderbouw worden gebruikt. Het gaat hier om de methoden die momenteel in het aardrijkskundeonderwijs worden gebruikt: *BuiteNLand*, *De Geo*, *De nieuwe Terra* en *Wereldwijs*. Methoden die een meer geïntegreerde aanpak hebben vanuit het profiel Mens & Maatschappij en die in één methode vanuit aardrijkskunde, geschiedenis en economie een thema belichten, blijven in dit onderzoek buiten beschouwing. In de tweede plaats is gekozen om de methoden voor de onderbouw havo en vwo te bekijken. De reden hiervoor is dat de methoden voor havo en vwo, in vergelijking met die voor het vmbo, omvangrijker zijn en dus een completer beeld geven van de aardrijkskundige kennis en inzichten in de onderbouw. Daarbij komt dat op havo en vwo aardrijkskunde een verplicht vak is tot en met de derde klas. Het einde van de derde klas markeert voor een deel van de havo- en vwo-leerlingen het einde van hun aardrijkskundeonderwijs. Wat in deze drie jaar aan bod komt, mag men dan ook beschouwen als het geheel van aardrijkskundige kennis waarmee deze leerlingen hun middelbare schooltijd afsluiten.

Ten derde is gekozen om in dit onderzoek niet de volledige leerstof van de onderbouw havo/vwo te betrekken, maar alleen die leseenheden die een connectie hebben met een wereldbeeld. Onder leseenheid wordt een afgebakend geheel verstaan dat onderdeel is van een hoofdstuk en dat in de inhoudsopgave van de methode staat vermeld. In de meeste gevallen gaat het om een paragraaf met een leertekst, maar het kan ook gaan om een project of anderszins.

De leseenheden die in dit onderzoek zijn geanalyseerd hebben betrekking op gebieden. Het gaat daarbij om de wereld als geheel, werelddelen, macroregio's en afzonderlijke landen. Leseenheden waarin Nederland of de eigen omgeving centraal staan, zijn buiten de analyse gehouden. Dat geldt ook voor leseenheden waarin uitsluitend een algemene of vakspecifieke vaardigheid aan bod komt.

Ieder van de geanalyseerde aardrijkskundemethoden is een pakket leermaterialen dat bestaat uit een handboek, een werkboek, (digitale) additionele leermaterialen, toetsen en een docentenhandleiding. Hoewel ieder van de vier methoden het handboek anders aanduidt (tekstboek, lesboek, informatieboek, handboek), wordt hier verder de term handboek gebruikt ter onderscheiding van het werkboek. Aangezien in lessituaties het handboek en werkboek veelvuldig door docenten en leerlingen worden gebruikt, en het gebruik van de additionele leermaterialen minder frequent is en meestal docentgebonden, is er voor gekozen om in dit onderzoek uitsluitend de handboeken en werkboeken te bestuderen (Fig. 3.2). Voor de eerste twee jaren van de onderbouw zijn er geen afzonderlijke uitgaven voor havo en vwo. Voor het derde leerjaar is dat wel het geval en wordt elk van de methoden gedifferentieerd naar havo- en vwo-niveau. In dit onderzoek is er voor gekozen om alleen deel 3 vwo te gebruiken omdat men er van uit mag gaan dat voor het vwo de meest omvangrijke leerstof in de methode wordt aangeboden. De laatste keuze betreft de vraag wat startpunt is voor de analyse: handboek of werkboek? In de geanalyseerde methoden wordt aan leerlingen uitgelegd dat het werkboek leidend is om de inhoud te leren. Uitgaande van de praktijkervaring dat in de meeste gevallen de docent toch het handboek als richtinggevend gebruikt, is er voor gekozen om het handboek als uitgangspunt voor de analyse te hanteren. Dat betekent dat als eerste gekeken is naar de leerteksten en bronnen in het handboek en vervolgens naar de opdrachten in het werkboek en de daarbij gebruikte bronnen opgenomen in de vorm van kaarten, cijfermateriaal en relatief korte teksten.

Fig. 3.2 Overzicht van de vier geanalyseerde tekst- en werkboeken

Titel: BuiteNLand
Uitgeverij: EPN, Houten

Tekstboeken: 1 havo/vwo (2009) , 2 havo/vwo (2009), 3 vwo(2009)
Aantal pagina's handboeken: 360

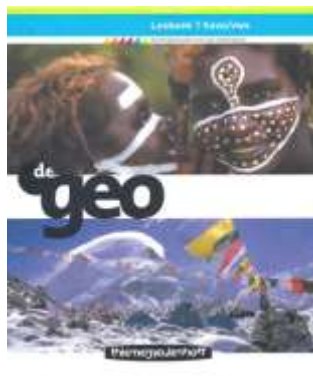
Werkboeken: 1 havo/vwo A, 1 havo/vwo B, 2 havo/vwo A, 2 havo/vwo B, 2 vwo A, 3 vwo B
Aantal pagina's werkboeken: 463



Titel: De Geo
Uitgeverij: ThiemeMeulenhoff

Tekstboeken: 1 havo/vwo (2007), 2 havo/vwo (2010), 3 vwo (2010)
Aantal pagina's handboeken: 440

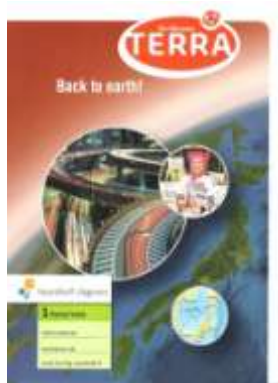
Werkboeken: 1 havo/vwo A, 1 havo/vwo B, 2 havo/vwo A, 2 havo/vwo B, 2 vwo A, 3 vwo B
Aantal pagina's werkboeken: 544



Titel: De nieuwe Terra
Uitgeverij: Noordhoff Uitgevers, Groningen/Houten

Tekstboeken: 1 havo/vwo (2009), 2 havo/vwo (2010) , 3 vwo (2011)
Aantal pagina's handboeken: 518

Werkboeken: 1 havo/vwo A, 1 havo/vwo B, 2 havo/vwo A, 2 havo/vwo B, 2 vwo A, 3 vwo B
Aantal pagina's werkboeken: 465



Titel: Wereldwijs
Uitgeverij: Malmberg, 's-Hertogenbosch

Tekstboeken: 1 havo/vwo, 2 havo/vwo, 3 vwo
Aantal pagina's handboeken: 348

Werkboeken: 1 havo/vwo A, 1 havo/vwo B, 2 havo/vwo A, 2 havo/vwo B, 2 vwo A, 3 vwo B
Aantal pagina's werkboeken: 422



3.3 Methodologie

Het onderzoek van deze masterthesis zal plaatsvinden door middel van een inhoudanalyse. Bij een inhoudanalyse van schoolboeken zijn in het algemeen twee lijnen te onderscheiden (Pingel, 2010). De eerste heeft betrekking op een didactische analyse van de methode waarbij de onderliggende didactische aanpak van de methode wordt onderzocht. In dit onderzoek blijft deze analyse buiten beschouwing. In dit onderzoek gaat het om een inhoudelijke analyse waarbij de boodschap van de tekst, beelden, etc. centraal staan.

Omdat in deze masterthesis vier verschillende aardrijkskundemethoden worden bestudeerd, is er sprake van een 'horizontale' inhoudanalyse; de vier methoden worden op dezelfde aspecten geanalyseerd waarbij gekozen is voor een combinatie van een kwantitatieve en kwalitatieve inhoudanalyse.

Kwantitatieve inhoudanalyse

Bij de kwantitatieve inhoudanalyse gaat het om de analyse van aantallen en omvang van bepaalde aspecten of kenmerken die in de aardrijkskundemethoden voorkomen. Met andere woorden bij deze analyse gaat het er om hoe vaak een bepaald aspect voor komt. Op basis van frequentie en omvang van een aspect kan een uitspraak worden gedaan over de relevantie die het binnen de aardrijkskundemethode heeft gekregen. Van belang bij de kwantitatieve analyse is het hanteren van een eenduidig optelsysteem (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2005)

Kwalitatieve inhoudanalyse

Kern van de kwalitatieve inhoudanalyse is de interpretatie van de inhoud in de vorm van tekst, kaarten, beeldmateriaal, tabellen en grafieken en overigen. Bij deze methode wordt de inhoud niet gekwantificeerd, maar is de focus, het perspectief van de inhoud van belang (Bryman, 2004). De kwalitatieve inhoudanalyse wordt gebruikt om in te zoomen op geselecteerde specifieke aspecten en op die manier relevante kenmerken op het spoor te komen. Het kan daarbij gaan om een analyse van teksten, maar ook om een analyse van visueel materiaal zoals kaarten en foto's. Voor een kwalitatieve inhoudanalyse bestaat geen standaardaanpak (v. Gorp *et al.*, 2005).

Bij de kwalitatieve inhoudanalyse gaat het om het opsporen van elementen in het onderzoeksmateriaal die van belang zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. (Pleijter, 2006). Daarbij kan eventueel gebruik gemaakt worden van een serie vragen die dienen om relevante aspecten in het onderzoeksmateriaal op te sporen en te registreren. Dit voorkomt dat het gaat om een verzameling losse voorbeelden. In dit onderzoek is er voor gekozen om, op basis van de theoretische verkenning en het conceptueel model, indicatoren te benoemen die helpen om de relevante aspecten uit de methode naar voren te halen. De indicatoren zijn ieder voorzien van een code. Van iedere aardrijkskundemethode is per leseenheid een samenvatting gemaakt. Deze reductie van het oorspronkelijke onderzoeksmateriaal is gedaan vanuit de deelvragen en de indicatoren. In de samenvatting zijn met behulp van codes bepaalde kenmerkende aspecten aangegeven. De samenvatting (zie bijlage E) geeft een hanteerbare versie van de aardrijkskundemethoden waarbij door de structuur van de samenvatting het oorspronkelijke materiaal efficiënt kan worden geraadpleegd. Deze aanpak zorgt voor een gerichte analyse van de methode met als resultaat een toegankelijk en hantebaar overzicht van de bevindingen. De uit het oorspronkelijke materiaal naar boven gehaalde relevante kenmerken worden bij de beschrijving van de resultaten geïllustreerd met voorbeelden in de vorm van citaten, kaarten, en beeldmateriaal uit de geanalyseerde documenten.

Operationalisatie deelvragen

Operationalisatie deelvraag 1: *Op welke manier is er binnen de aardrijkskundemethoden aandacht voor basistopografie van de wereld en voor het opbouwen van een kaartbeeld?*

Deze deelvraag wordt beantwoord met behulp van een kwalitatieve inhoudsanalyse van zowel handboek als werkboek. Om te komen tot een gestructureerde analyse zijn een aantal indicatoren geformuleerd die een gerichte bestudering mogelijk maken (fig. 3.3). Twee indicatoren hebben betrekking op contextuele kennisaspecten, namelijk basistopografie en het kaartbeeld. De derde indicator heeft betrekking op het structurele kernbegrip: perceptie & representatie. Deze laatste indicator is ook gerelateerd aan de deelvraag 5.

Bij het samenvatten van de afzonderlijk leseenheden, is gekeken naar tekst en opdrachten in het handboek en werkboek met een verwijzing naar de begrippen topografie, basistopografie en kaartbeeld. Op deze manier zijn de relevante passage en opdrachten geselecteerd en vervolgens geanalyseerd. In bijlage A is aangegeven welke specifieke topografieopdrachten of aanknopingspunten voor het ontwikkelen van een kaartbeeld in iedere methode zijn te vinden.

Fig. 3.3 Indicatoren topografie en kaartbeeld

	Indicator
Kaartbeeld van de wereld	In handboek en/of werkboek zijn topografische overzichtskaarten opgenomen met de ligging en namen van (=basistopografie):werlddelen, oceanen, gebergtekets, grootste rivieren, landen, steden (wereld- en/of megasteden)
	In handboek en/of werkboek wordt met behulp van een kaart of globe het gebied op een wereldkaart of globe gelokaliseerd.
Topografieopdrachten	Topografieopdrachten hebben geen of nauwelijks samenhang met de leerstof; het zijn min of meer losstaande opdrachten.
	Topografieopdrachten hebben een directe en duidelijk samenhang met de leerstof.
Perceptie en representatie; bewustwording	Leertekst, bronnen en/of opdrachten bieden een kapstok voor het nadenken over en zich bewust worden van het feit dat de wereld op verschillende manieren door middel van kaarten kan worden gerepresenteerd; dat representatie van kaarten een bepaald doel kan dienen; dat individuen een eigen kaartbeeld van de wereld hebben dat gevormd is door verschillende factoren.

Operationalisatie Deelvraag 2 : *Op welke wijze is er in de aardrijkskundemethode aandacht voor de geleiding van de wereld?*

Deze deelvraag is in eerste instantie geoperationaliseerd door per methode alle wereldkaarten te tellen en vervolgens iedere wereldkaart van een label te voorzien dat het hoofdonderwerp van de kaart weergeeft (fig. 3.4). Daarna, is op basis van het bijschrift van iedere kaart het exacte onderwerp van de kaart genoteerd. Hierbij is aangegeven in welk deel van het handboek (leerjaar) en op welke pagina de kaart is te vinden (zie bijlage B). Vervolgens is van iedere leseenheid waar een wereldkaart was opgenomen de leertekst inhoudelijk geanalyseerd om te bepalen of het spreidingspatroon op de kaart werd geduid en verklaard. Door deze aanpak kon worden vastgesteld van welke verschijnselen het mondiale spreidingspatroon in een methode aan de orde werd gesteld; wat eventuele accenten waren en of de kaarten in relatie stonden met de leertekst.

Fig. 3.4 Categorieën voor het labelen van de wereldkaarten

Onderwerp / vraagstuk	Onderwerp/vraagstuk
Weer & Klimaat / landschapszones	Steden
Krachten der aarde / exogene en endogene	Cultuur
Natuurrampen/ Extreme natuurverschijnselen	Ontwikkeling/ Arm & Rijk
Energie & grondstoffen / Water	Globalisering
Duurzame ontwikkeling	Conflicten
Bevolking	Overig

Deelvraag 3: Welke beeldvorming van gebieden vindt in de aardrijkskundemethoden plaats?

Met behulp van een kwantitatieve inhoudsanalyse wordt per methode een overzicht gegeven van de gebieden die aan bod komen (bijlage D). Het gaat daarbij om gebieden op het schaalniveau van landen (anders dan Nederland), macroregio's of werelddelen. Van iedere aardrijkskundemethode zijn de afzonderlijke leseenheden geteld die betrekking hebben op een één gebied. Het kan hier gaan om hoofdstukken, paragrafen of projecten in het handboek waarbij in de titel de naam van een gebied expliciet is vermeld. Gebieden die 'geïsoleerd' worden gebruikt als context bij of als voorbeeld ter verduidelijking van een geografisch begrip of regel blijven buiten beschouwing.

Bij deze kwantitatieve analyse gaat het niet alleen om het al dan niet voorkomen van een gebied, maar ook om de relatieve omvang binnen het totaal van leseenheden. Dit is een indicatie voor het belang en relevantie van het gebied binnen de methode. Dit is de reden dat bij de kwantitatieve analyse ook de les/leeenheden die betrekking hebben op Nederland en de eigen omgeving worden mee geteld. De op deze manier samengestelde lijst van gebieden maakt het vervolgens mogelijk een vergelijking te maken de gebieden die in de theoretische verkenning naar voren zijn gekomen als relevant voor het aardrijkskunde onderwijs:

- Macroregio's: Europa, EU, Midden-Oosten
- Landen: Rusland, VS, China, Brazilië, Nigeria, Marokko, Turkije
- Landen: niet met naam genoemd: een West-Europees, een Zuid-Europees en een Midden/Oost-Europees land

Met behulp van de kwalitatieve inhoudsanalyse is gekeken naar beeldvorming van het gebied in de vorm van tekst en beeldmateriaal. Daarvoor is van iedere leseenheid die betrekking heeft op een gebied een samenvatting gemaakt van de focus van de leertekst. Dit om te bepalen welk onderwerp of vraagstuk in de context van het gebied aan de orde wordt gesteld. Vervolgens is daarbij gelet of er gebiedsspecifieke informatie in de leertekst is opgenomen of dat het accent ligt om een algemene beschrijving van aardrijkskundige begrippen of regels. Kaarten en andere bronnen zijn benoemd. Verder zijn eventuele opvallende zaken of aandachtspunten genoteerd. In bijlage E zijn per methode en leerjaar de samenvatting terug te vinden.

Operationalisatie deelvraag 4 : Welke kernbegrippen (geografische benadering) worden in de aardrijkskundemethode toegepast om de leerstof met betrekking tot gebieden te structureren?

In het schema van fig. 3.5 zijn de structurerende kernbegrippen ('key concepts') van Taylor (2008, 2011) in een aantal indicatoren uitgewerkt. Bij de kwalitatieve inhoudsanalyse wordt per leseenheid aangegeven op welk van de kernbegrippen de nadruk ligt. Dit wordt bepaald aan de hand van de leertekst, de kaarten en overig bronmateriaal en de opdrachten in het werkboek. Bij iedere leseenheid is, met behulp van de corresponderende code, aangegeven welk kernbegrip van toepassing is.

Fig. 3.5 Indicatoren voor structurerende kernbegrippen

Kernbegrip	Indicatoren (in samenhang met gebied of thema)	Code
Diversiteit	<ul style="list-style-type: none"> - Diversiteit gebieden: karakteristieken, verschillen, overeenkomsten - Spreidingspatronen 	D
Samenhang / Interactie	<ul style="list-style-type: none"> - Samenhang tussen verschijnselen: natuurlijk – natuurlijk, menselijk – natuurlijk, menselijk – menselijk - Interactie tussen gebieden op verschillende schaalniveaus - Invloed van verandering in een gebied op ander gebied 	S
Verandering	<ul style="list-style-type: none"> - Ontwikkelingen in het verleden - Toekomstige ontwikkelingen; toekomstscenario's 	V
Perceptie en representatie	<ul style="list-style-type: none"> - Ervaringen, perceptie van gebieden en vraagstukken - Representatie van gebieden en vraagstukken 	PR

In het conceptueel model is een relatie aangegeven tussen de geografische benadering in de vorm van structurerende kernbegrippen en de fundamentele kennis; de wereldbeschouwing. Bij de wereldbeschouwingen ken het gaan om een visie op de wereld waarbij de nadruk ligt op diversiteit (wereld als mozaïek, wereld als arena voor tegenstellingen), een visie met het accent op samenhang (de wereld als netwerksamenleving en de relatie tussen mens – natuur) en een visie met de nadruk op verandering (toekomstgericht, duurzame ontwikkeling). De bevindingen van de inhoudsanalyse met betrekking tot de kernbegrippen zal daarom ook inzicht verschaffen in eventuele onderliggende wereldbeschouwingen.

Operationalisatie deelvraag 5: *In hoeverre biedt de aardrijkskundemethode aanknopingspunten die docenten en leerlingen in kunnen gebruiken bij het realiseren van (wereld)burgerschapdoelen?*

Met behulp van het schema in fig.3.6 op de volgende bladzijde worden in het handboek teksten en bronmateriaal benoemd die aanknopingspunten bieden voor het realiseren van de burgerschapsdoelen. In het werkboek wordt gekeken naar specifieke opdrachten. Het toewijzen aan een bepaald doel gebeurt op basis van de activiteit die van de leerling wordt verwacht bij het maken van de opdracht. Het gebruikte werkwoord in de opdracht is daarbij de indicator voor het desbetreffende doel. In de samenvatting van iedere methode (bijlage E) is met behulp van de onderstaande codes aangegeven welk doel met behulp van de desbetreffende passage of opdracht gerealiseerd zou kunnen worden.

Fig. 3.6 Indicatoren doelen burgerschapsvorming

Doel (wereld)burgerschap svorming	Indicatoren	Code
Weten (kennis en inzicht)	<p>Leerinhouden van het handboek in de vorm van teksten, kaarten, foto's, cijfers en ander bronmateriaal geven de mogelijkheid om kennis en inzicht op te doen van landen en thema's. De opdrachten in het werkboek zijn bedoeld om kennis en inzicht te verwerven en toe te passen.</p> <p>Verwerkingsopdrachten zoals:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reproduceren van informatie - aflezen van gegevens uit bronnen - in eigen woorden beschrijven - herkennen van begrippen 	W
Vergelijken van gebieden (landen of regio's)	<p>Aan de hand van leertekst, bronmateriaal of opdrachten twee of meerdere concrete gebieden (landen, regio's) vergelijken op verschillen en overeenkomsten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Overwegend aandacht voor overeenkomsten - Overwegend aandacht voor verschillen 	V
Bewust zijn	<p>Met behulp van leertekst, bronnen of opdrachten vanuit een andere perspectief naar een thema, vraagstuk, etc. kijken. Tevens aanknopingspunten om de relatie te zien tussen de eigen situatie en de rest van de wereld.</p> <ul style="list-style-type: none"> - bewust zijn van verschillende perspectieven en ideeën in andere culturen en samenlevingen; conflicterende zienswijzen; - bewust zijn dat het eigen wereldbeeld niet door iedereen wordt gedeeld en niet per definitie juist is; - bewust zijn van gevolgen van keuzes voor anderen en/of de toekomst; - bewust zijn van een mondiaal perspectief, gebeurtenissen en ontwikkelingen elders 	B
Evalueren	<p>Leerteksten, bronmateriaal en opdrachten in het werkboek bieden de mogelijkheid om diversiteit te waarderen, kennis te maken met echte mensen en samenlevingen en stereotypering tegen te gaan</p>	E
Kritisch denken	<p>Leerteksten, bronnen en opdrachten bieden aanknopingspunten voor het kritisch omgaan met informatie, in de vorm van tekst, kaarten en statistische gegevens, verstrekt door verschillende media, kritisch bevragen en ter discussie stellen van informatie.</p>	K

4 Resultaten

In dit onderzoek is sprake van een zogenaamde horizontale analyse waarin de aardrijkskundemethoden *BuiteNLand*, *De Geo*, *De nieuwe Terra* en *Wereldwijs* op dezelfde aspecten worden bestudeerd. De beschrijving van de bevindingen van de analyse gebeurt per methode. Voor deze werkwijze is gekozen omdat op die manier een samenhangend overzicht per methode kan worden gegeven. Daarbij komt dat het niet de bedoeling is van dit onderzoek om tot een onderlinge vergelijking van de vier methoden te komen. Een dergelijke aanpak roept wellicht dat beeld op. Een derde argument betreft de leesbaarheid. Een beschrijving per methode maakt het geheel meer toegankelijk, dan een voortdurende vergelijking op allerlei aspecten. Deze aanpak sluit aan bij de methodiek zoals die is gebruikt in het onderzoek van Kraemer & Stassen (1999). Voorafgaand aan de beschrijving van de resultaten van de inhoudsanalyse wordt eerst een korte typering van de methode gegeven. Dit om inzicht te krijgen in de opzet en structuur. De volgorde van bespreking van de methoden is alfabetisch.

4.1 BuiteNLand

De handboeken voor eerste twee leerjaren van de methode *BuiteNLand* bestaan uit zes hoofdstukken, waarvan twee projecthoofdstukken. Binnen ieder hoofdstuk, met uitzondering van de projecthoofdstukken, wordt er gewisseld van schaalniveau. De eerste vier paragrafen behandelen de leerstof op mondiale schaal, waarbij de eerste paragraaf altijd in de vorm is van een concreet verhaal dat betrekking heeft op een persoon. Na de paragrafen op mondiaal niveau volgen twee paragrafen waarin twee landen aan bod komen. Paragraaf 7 en 8 behandelen het thema in de Nederlandse context. Iedere paragraaf heeft de omvang van twee pagina's (spread). Paragraaf 9 *Jouw Wereld* bestaat uit twee onderwerpen waarbij de leerling meer onderzoeksmatig aan de slag moet. Paragraaf 10 betreft keuzestof en bestaat eveneens uit twee onderwerpen. De hoofdstukken worden afgesloten met een samenvatting en een begrippenlijst.

In het voorwoord wordt aangegeven dat tekst- en werkboek een geheel vormen en er wordt kort ingegaan op wat de leerlingen gaan leren. Er wordt in dit kader gerefereerd aan het begrip wereldbeeld en aan het feit dat leerlingen in staat worden gesteld hun leven in Nederland te vergelijken met gebieden elders op de wereld.

“De wereld waarin je leeft is vaak ver weg, maar ook dichtbij. Als je zapt op televisie of met Google op de computer naar plaatjes zoekt, komen beelden van de andere kant van de wereld zomaar voorbij. Maar ook als je een winkel inloopt, zie je allerlei spullen die aan de andere kant van de aardbol gemaakt zijn. Met dit boek leer je iets over de wereld waarin je leeft.”

“Op die manier kun je dingen met elkaar vergelijken: hoe is het ver weg en hoe is het dichtbij? We hopen dat je zo een goed beeld van de wereld krijgt.”

Bron: *BuiteNLand*, voorwoord in handboek 1 h/v

De hoofdstuktitels van *BuiteNLand* (fig. 4.1) laten zien dat als uitgangspunt voor een thema of vraagstuk is gekozen. Alleen de twee projecthoofdstukken over Europa vertrekken vanuit een regionale invalshoek.

Fig. 4.1 De hoofdstukken binnen de drie leerjaren van BuiteNLand

Hoofdstuk	1 havo/vwo	2 havo/vwo	3 vwo
1	Bevolking Volle en lege gebieden	Ontwikkeling Arm en rijk	Wereld Het Noorden tegenover het Zuiden
2	Klimaat Het is maar wat je gewend bent	Landschap Van de bergen naar de zee	Aarde De aardkorst als archief
3	Project Europa	Project Europa	Brandhaarden Geen winnaars, alleen verliezers
4	Cultuur Vreemd en vertrouwd	Steden Van hier tot Tokyo	Water Soms te veel, vaak te weinig
5	Natuurrampen De kracht van de natuur	Draagkracht Op = op	Project Ruimte: kiezen of delen
6	Project Toerisme	Project Eigen omgeving	

De opbouw van het handboek voor het derde leerjaar wijkt enigszins af van de eerste twee leerjaren doordat er maar één projecthoofdstuk is in plaats van twee. De interne opbouw van ieder hoofdstuk is vrijwel gelijk aan die van de eerste twee leerjaren, met dit verschil dat er per hoofdstuk meer paragrafen zijn en dat de onderdelen *Jouw wereldbeeld* en de keuzestof zijn komen te vervallen. Daarvoor in de plaats is het onderdeel *Praktische opdrachten* gekomen. Dit zijn opdrachten met een onderzoeksmatig karakter.

Het werkboek is per leerjaar gesplitst in een A (hoofdstuk 1 /m 3) en B gedeelte (hoofdstuk 4 t/m 6). De indeling van het werkboek komt overeen met die van het handboek. In het werkboek voor de eerste en tweede klas is bij ieder hoofdstuk een onderdeel kaartvaardigheden opgenomen. Per paragraaf zijn er circa zeven opdrachten opgenomen, die verder onderverdeeld kunnen zijn. Het merendeel van de opdrachten betreft open-antwoord-vragen.

Bij de methode *BuiteNLand* hoort ook digitaal lesmateriaal dat echter in dit onderzoek buitenbeschouwing blijft.

Basistopografie en kaartbeeld

In ieder hoofdstuk worden met betrekking tot een onderwerp of vraagstuk twee landen met elkaar vergeleken. Van ieder van deze landen is een kaart met een aantal topografische items opgenomen (fig. 4.2). In het werkboek zijn de laatste pagina's gereserveerd voor uitgebreide topografie opdrachten. Het gaat hierbij om opdrachten waarbij op een 'blinde' kaart de namen van de items moeten worden aangegeven. In het eerste werkboek is het de topografie voor Europa en de wereld. In het tweede leerjaar: de werelddelen West-Europa, Latijns-Amerika, Afrika en Azië. In het werkboek voor derde klas komen Noord-Amerika, Europa en als laatste Rusland aan de beurt. Uit een vergelijking tussen de landen die in het handboek per leerjaar worden behandeld en de uitgebreide topografieopdrachten in het bijbehorende werkboek, komt naar voren dat er geen één-op-één relatie is. Een aantal van deze topografieopdrachten sluit wel aan bij de gebieden die in de hoofdstukken aan bod komen. Een aantal doet dat niet en zijn meer op zichzelf staande opdrachten zonder een directe relatie met de gebieden die worden behandeld. Zo is in het werkboek B, 3 vwo een uitgebreide topografieopdracht met betrekking tot Rusland opgenomen (p. 78). Rusland is echter geen gebied dat in het derde leerjaar in de methode aan de orde komt. De omvang van de topografieopdrachten van bepaalde gebieden staat niet altijd in verhouding tot de aandacht die de gebieden in de methoden krijgen. Latijns-Amerika komt relatief weinig aan bod in de methode, maar de topografie van Latijns-Amerika is net zo uitgebreid als die van gebieden die veelvuldig worden behandeld.

Fig. 4.2 Een voorbeeld van een kaart die in *BuiteNLand* bij de voorbeeldlanden wordt gebruikt.



Bron: *BuiteNLand* 1 h/v, p. 36

Een tweede groep topografieopdrachten in de methode is die van *'Topografie van de uitersten'*. Deze opdrachten zijn te vinden in de werkboeken voor klas 1 en 2 en zijn geplaatst na de paragrafen 1 t/m 4. Het gaat hierbij om topografieopdrachten op mondiaal niveau. Zoals de naam van de opdracht als aangeeft gaat het niet om voor de handliggende topografische onderwerpen, maar om items die kenmerkend zijn vanwege hun 'extreme' waarde of omvang. Bijvoorbeeld de meest gevaarlijke vulkanen (fig. 4.3), de meest vervuilde landen, de locatie van de hoogste gebouwen ter wereld, etc.

Fig. 4.3 Een voorbeeld van 'Topografie van de uitersten' in BuiteNLand.

2 Topografie van de uitersten

De volgende vulkanen zijn beroemd en berucht door uitbarstingen in het verleden. Ze zijn een mogelijk gevaar in de toekomst. Noteer bij elke vulkaan in welk land deze ligt. Schrijf daarna het nummer van de vulkaan op de juiste plek op het wereldkaartje in figuur 10. Gebruik eventueel de atlas of internet!



Figuur 10

Top 10 van de meest dodelijke vulkanen ter wereld

Vulkaan	Plaats	Jaar	Aantal doden	Land
1. Tambora	Bina	1815	92.000	
2. Krakatau	Pakata	1883	36.500	
3. Mont Pelie	Port de France	1902	29.000	
4. Nevado del Ruiz	Manizales	1985	25.000	
5. Etna	Sicilië	1669	20.000	
6. Vesuvius	Napels	79 n. Chr.	20.000	
7. Kelut	Java	1586	10.000	
8. Laki	Kalfafell	1783	9.500	
9. Santa Maria	Quetzaltenango	1902	8.000	
10. Kelut	Java	1919	5.000	

Bron: Chambers, Catherine - Volcanoes, Chicago: Harlanham Library, 2001

Bron: BuiteNLand werkboek B 1 h/v, p. 42

Basistopografie en kaartbeeld in relatie tot het kernbegrip *Perceptie & Representatie*

In de handboeken van *BuiteNLand* zijn 25 thematische wereldkaarten opgenomen. Al deze kaarten geven een kaartbeeld waarbij Europa in het centrum ligt. Dat geldt ook voor de wereldkaarten in de werkboeken. In het tweede leerjaar biedt de methode de mogelijkheid om vanuit een ander perspectief naar de cartografische weergave van de wereld te kijken. In werkboek A 2 h/v (p. 8) wordt bij het onderdeel kaartvaardigheden aandacht besteed aan het wereldbeeld en kaartprojectie van de wereld. Er wordt uitgelegd dat ons eigen wereldbeeld wordt bepaald door de manier waarop de wereld is afgebeeld op kaarten. Er zijn een aantal opdrachten waarbij leerlingen kunnen ontdekken dat een kaart van de wereld niet overal op dezelfde manier wordt getekend. Door het veranderen van projectie verandert het kaartbeeld en hierdoor wordt het mogelijk bepaalde wereldkaarten voor bepaalde doelen te gebruiken. Hieronder staan twee voorbeeldvragen uit het werkboek om dit te illustreren.

Vraag 2

Vergelijk in de atlas op het kaartblad *Kaartprojecties het Europese wereldbeeld met het Amerikaanse wereldbeeld*.

- a) Vanuit het Amerikaanse wereldbeeld ligt Azië in het oosten/westen, vanuit Europees gezichtspunt ligt Azië in het oosten/westen.
- b) Tot 1989 waren de VS en de vroegere Sovjet-Unie de twee supermachten in de wereld. Zij stonden vijandig tegenover elkaar. Welke kaart zullen de Amerikanen hebben gebruikt om te laten zien dat de Sovjet-Unie hen bedreigde? Licht je antwoord toe.

Vraag 3 c

Welke projectie zullen de arme landen gebruiken om te laten zien dat ze veel groter zijn (en dus belangrijker zijn dan op de door rijke landen vaak gebruikte Mercatorprojectie)?

Bron: BuiteNLand, Werkboek A 2 h/v, p. 8-9

Geleding van de wereld

De onderverdeling van ieder hoofdstuk in: wereld, twee regio's en Nederland, zorgt er voor dat in de eerste paragrafen, die betrekking hebben op de wereld, vooral leerinhouden op mondiaal schaalniveau centraal staan. Dat komt vooral tot uitdrukking in de 25 wereldkaarten die in de verschillende hoofdstukken zijn opgenomen (fig. 4.4). Alle thema's en vraagstukken waarvan het belangrijk is om van daarvan de geleding op wereldniveau te kennen, komen aan bod. Het merendeel van deze kaarten heeft betrekking op sociaalgeografische onderwerpen of op de relatie mens – omgeving, waarbij relatief veel kaarten zijn opgenomen die betrekking hebben op de ontwikkelingsproblematiek. De tegenstelling tussen arme en rijke landen krijgt in *BuiteNLand* een duidelijk accent. Ook van de onderwerpen bevolking en steden zijn meerdere relevante wereldkaarten opgenomen die leerlingen handvatten geven om zicht te krijgen op de geleding van de wereld. De wereldkaarten visualiseren het mondiale spreidingspatroon van de relevante verschijnselen. In de leerteksten worden de belangrijke begrippen uitgelegd en wordt in de meeste gevallen een verklaring gegeven voor het spreidingspatroon zoals dat op de kaarten is te zien.

Fig. 4.4 Wereldkaarten in de methode *BuiteNLand*

Thema/ vraagstuk	Aantal wereldkaarten
Weer & klimaat /natuurlijke zones	1
Krachten der aarde /natuurrampen	1
Energie & grondstoffen / water	1
Duurzame ontwikkeling / milieu	2
Bevolking / migratie	3
Steden / urbanisatie	3
Cultuur /cultuurgebieden	2
Ontwikkeling / arm &rijk	6
Globalisering	2
Conflicten / grenzen	2
Overig	2

Het thema globalisering wordt niet als afzonderlijk hoofdstuk aan de orde gesteld maar is een onderdeel van de twee hoofdstukken die betrekking hebben op ontwikkeling (2^e leerjaar) en de tegenstelling Noord – Zuid (3^e leerjaar). Zonder dat het begrip globalisering wordt genoemd, speelt het ook een rol in het hoofdstuk over cultuur, met name in de paragraaf 4 over cultuurverandering.

Beeldvorming gebieden

Het overzicht in fig. 4.5. laat zien dat een kwart van de leseenheden betrekking heeft op Nederland en de eigen omgeving en dat Europa als gebied eveneens een prominente plaats in de methode inneemt. Bijna 29 % van de leseenheden is algemeen en dat betekent voor de methode *BuiteNLand* dat het de paragrafen betreft waarbij een onderwerp of vraagstuk op mondiaal niveau wordt behandeld.

Europa en de EU zijn sterk vertegenwoordigd met hoofdstukken in de vorm van projecten in de handboeken van leerjaar 1 en 2. Azië en Afrika krijgen ongeveer dezelfde aandacht. Australië/ Oceanië komt in de methode niet aan bod. Het overzicht laat zien dat gebieden dicht bij Nederland relatief gezien meer aandacht krijgen. In het landenoverzicht van fig. 4.6 is te zien dat alle buurlanden van Nederland een plaats hebben gekregen in de methode.

Fig. 4.5 Aandeel van de verschillende gebieden in *BuiteNLand* (%)

Gebied	Aandeel leseenheden (%)
Nederland & eigen omgeving	25,50
Europa	17,9
Azië	10
Afrika	8,6
Noord-Amerika	4,8
Midden- en Zuid-Amerika	4,1
Australië /Oceanië	
Algemeen:geen specifieke regionale context	28,9

Door de opzet en structuur van de methode *BuiteNLand*, komen in ieder hoofdstuk, naast de paragrafen op mondiaal niveau en voor Nederland, twee landen aan bod. Kijkend naar de handboeken voor de drie leerjaren van de onderbouw geeft dit een grote diversiteit aan landen waarvan de leerlingen kennis kunnen nemen (fig. 4.6).

Fig. 4.6 Gebieden in de methode *BuiteNLand*

Europa	Continent Europa, EU, België, Frankrijk, Duitsland, Groot-Brittannië, Italië, Rusland, Kaukasus
Azië (inclusief Midden-Oosten)	Israël/ Palestijnse gebieden/Midden Oosten, Israël, Dubai, Bangladesh, India, Japan, China, Indonesië
Afrika	Continent Afrika, Marokko, Tunesië, Egypte, Malawi, Mozambique, Nigeria, Ivoorkust, Uganda, Zimbabwe
Noord-Amerika	Continent Noord-Amerika, VS, Canada
Midden- en Zuid-Amerika	Brazilië, Costa Rica, Nicaragua, Suriname, Midden-Amerika
Australië en Oceanië	

Het overzicht laat zien dat in de methode het accent ligt op landen van Europa, Azië en Afrika. Het werelddeel Amerika is met minder landen vertegenwoordigd en Australië ontbreekt geheel in de methode. Het overzicht laat ook zien dat de, voor de basiskennis van de wereld belangrijke gebieden, zoals de VS, China, Brazilië, het Midden-Oosten, etc. in de methode een plaats hebben gekregen. De landen die aan bod komen zijn vooral bedoeld als concretisering van het onderwerp of vraagstuk dat in de eerste paragrafen is behandeld. Van de desbetreffende landen worden slechts enkele andere kenmerken aan de orde gesteld. De leerlingen kunnen dus kennis nemen van veel landen, maar van die landen wordt maar één verschijnsel diepgaand besproken. De representatie van die landen gebeurt door het gebruik van verschillende bronnen. De informatie van die bronnen wordt met behulp van de opdrachten in het werkboek verwerkt.

Beeldvorming met betrekking tot Europa komt in de methode op verschillende manieren naar voren. Europa is de regionale context voor de behandeling van fysisch-geografische begrippen zoals reliëf, verweering en erosie. Daarbij wordt in de regiodelen ingezoomd op Frankrijk en Duitsland. Europa is het enige gebied waarvan in *BuiteNLand* een meer compleet regionaal beeld wordt gegeven. Als invalshoek is daarbij gekozen om de verscheidenheid van Europa te laten zien. Dit komt onder andere tot uitdrukking in de paragraaftitels van hoofdstuk 3 in deel 1 h/v: '*Verskil in landschap*', '*Verskil in klimaten*', '*Arm en rijk in Europa*' en '*Verskillende culturen in Europa*'. Er is weinig tot geen aandacht voor overeenkomsten tussen de Europese landen. De verschillen komen ook tot uitdrukking in de onderverdeling van Europa in Oost, West, Zuid en Noord. Er wordt niet ingegaan op de wijze van hoe deze onderverdeling van Europa tot stand is gekomen; op basis van welke kenmerken. In de leerinhouden komt menigmaal het unieke karakter, van deze delen van Europa naar voren. Soms is er wellicht sprake van enige stereotypering. In deel 1 h/v (p.56) wordt bij Noord-Europa als kenmerk genoteerd: Vikingen, Lappen en rendieren en is Finland: Nokia-land. Een ander

beeld dat van Europa naar voren komt is dat van de welvaartsverschillen tussen West- en Oost-Europa.

In deel 2 h/v is een project opgenomen waarin de EU centraal staat. Het beeld dat in deze leseeenheid naar voren komt is niet een Europa van verschillen maar van samenwerking en open grenzen. Vooral de voordelen van Europa worden benadrukt. Ook de voordelen voor leerlingen persoonlijk zoals vakantie-reizen, verlaagde beltarieven en uitwisselingsprojecten voor scholieren. Overigens komt ook in het onderdeel over de EU het beeld naar voren van de verschillen tussen Oost- en West-Europa door met name de arbeidsmigranten vanuit Polen, Roemenië en Bulgarije naar Nederland te noemen: *“Deze nieuwe EU-burgers pakken hun kans om naar Nederland te komen om te werken. Geef ze eens ongelijk, in Nederland verdienen ze in één maand een jaarsalaris vergeleken met thuis”* (deel 2 h/v, p. 55).

Uit de inhoudsanalyse blijkt niet dat bepaalde gebieden model staan voor specifieke onderwerpen of vraagstukken. Voorbeelden van Afrikaanse landen worden wel relatief meer gebruikt om aspecten van armoede en conflicten te visualiseren (fig. 4.7) In vier hoofdstukken zijn in de eerste paragraaf Afrikaanse voorbeelden opgenomen. Het gaat daarbij om vluchtelingen, een voetballer die aan zijn armoede in Ivoorkust is ontsnapt, een kindsoldaat en een overstroming in Mozambique.

In de methode zijn verder enkele herkenbare landen als regionale context voor een thema of problematiek opgenomen:

- 1 Bangladesh: overstromingen
- 2 Israël en de Palestijnen: conflicten

Fig. 4.7 A



Bron: BuitenLand, deel 1 h/v, p. 6

Fig. 4.7 B



Bron: BuitenLand, deel 3 vwo, p. 55

Kernbegrippen

De inhoudsanalyse laat zien dat in *BuiteNLand* onderwerpen, vraagstukken en gebieden vooral worden benaderd vanuit het kernbegrip diversiteit waarbij in eerste instantie de nadruk lijkt te liggen op verschillen en in mindere mate op overeenkomsten. Het in beeld brengen van verschillen gebeurt in *BuiteNLand* op verschillende manier. Fig.4.8 laat hiervan twee voorbeelden zien.

Fig. 4.8



Bron: BuiteNLand 1 h/v, p. 11

Bron: BuiteNLand, 1 h/v, p.92

Uit de analyse van de paragrafen komt naar voren dat vooral de voorbeeldregio's in ieder hoofdstuk de mogelijkheid bieden om te kijken naar verschillen. Bij de verschillende thema's zijn de landen dusdanig gekozen dat de tegenstelling tussen welvarend en minder welvarend naar voren komt. Enkele voorbeelden:

- 1 Thema arm en rijk. Landen: Verenigde Staten en China: verschil in welvaart en welzijn
- 2 Thema draagkracht. Landen: Canada en Egypte: verschillen in draagkracht
- 3 Thema steden. Regio's: Brussel en Lagos

Van belang is om op te merken dat de opdrachten niet alleen focussen op verschillen tussen de landen maar ook op overeenkomsten. Een aantal keren is een opdracht opgenomen waarin de leerlingen in een vendiagram de verschillen en overeenkomsten tussen de twee landen aan kunnen geven.

Enkele hoofdstukken en paragrafen zijn vanuit een ander kernbegrip gestructureerd. Dat geldt in de eerste plaats voor hoofdstuk 1 *Het Noorden tegenover het zuiden* (deel 3 vwo) dat een invalshoek heeft vanuit het kernbegrip *samenhang/ interactie*. In dit hoofdstuk wordt een beeld gegeven van de samenhangen op de wereld, maar dan vooral vanuit het perspectief van economische globalisering. In dit hoofdstuk komen begrippen als internationale arbeidsverdeling, de wereldtriade en *'global*

shift' aan de orde. Dit is ook een hoofdstuk waarin één van de drie wereldkaarten is opgenomen die betrekking hebben op relaties en interactie. Het gaat daarbij om de wereldkaart die de wereldhandelsstromen laat zien. De twee andere kaarten betreffen de migratiestromen op de wereld en de diffusie van godsdiensten in het verleden. Overigens is bij het onderwerp migratie ook het accent te bespeuren dat binnen de methode wordt gelegd op de verschillen tussen arm en rijk. De wereldkaart toont zowel de migratiestromen van hoogopgeleide en laag- of ongeschoolde migranten. In de leertekst wordt het beeld gegeven dat er vooral migratie plaatsvindt van armere naar rijkere gebieden. Er wordt geen aandacht besteed aan de migratiestromen tussen de rijke landen. Het gaat vooral om voorbeelden van mensen die vanuit een achterstandsituatie migreren.

- In paragraaf 1 is dat het verhaal van Fateen die vanuit Ethiopië, via Libië naar Italië vlucht (p. 6 -7)
- Raja uit Chittagong (Bangladesh) van wie het huis door een orkaan is verwoest en naar een andere plaats verhuist (p. 12)
- Fernando die genoeg heeft van het Mexicaanse leven in armoede en probeert naar de VS te vluchten (p. 12)
- Ahmed die vanuit Turkije naar Berlijn is gemigreerd om er geld te verdienen (p.13).

Doelen burgerschapsvorming

In *BuiteNLand* wordt in de eerste paragraaf van elk hoofdstuk (met uitzondering van de projecten) een gepersonaliseerd verhaal verteld. Meestal gaat het daarbij om een persoon in de leeftijdsgroep van de leerlingen. Deze aanpak zorgt er voor dat *BuiteNLand* bij ieder onderwerp een aanknopingspunt biedt voor bewustwording van andere perspectieven en waardering van verschillen. De paragraaf gaat immers over echter mensen en echte situaties en omstandigheden. Dit wordt versterkt doordat van de personen foto's zijn opgenomen en de tekst in het handboek niet als leertekst is geschreven, maar als een ooggetuigenverslag. Ook in de paragrafen waarin twee landen centraal staan zijn regelmatig gepersonaliseerde bronnen opgenomen.

In het werkboek worden geen vragen gesteld waarbij leerlingen zich in de situatie van de persoon moeten inleven of proberen vanuit een ander perspectief naar het vraagstuk te kijken. De vragen zijn toch vooral bedoeld als verwerking van de informatie in het handboek. Dit geldt overigens voor het merendeel van de opdrachten in de methode. De meeste vragen zijn met behulp van de informatie in het handboek te beantwoorden en zijn dus vooral gericht op kennis.

Zoals al eerder opgemerkt zijn de opdrachten, die een vergelijking betreffen, vooral te vinden in de paragrafen waarin twee landen centraal staan.

Hoewel het merendeel van de opdrachten gericht zijn op verwerking van de leerstof, zijn er ook enkele opdrachten opgenomen waarbij de leerlingen worden uitgedaagd om te komen tot een standpunt of het bekijken van een vraagstuk vanuit een ander perspectief. Een voorbeeld van de laatste is de opdracht waarbij leerlingen een tekst over religieus geweld in Nigeria moeten herschrijven vanuit het perspectief van een vredesjournalist (werkboek B 3 vwo, p. 15). Deze opdracht sluit aan bij het kernbegrip perceptie en representatie. Leerlingen denken na over de wijze waarop over mensen gebieden en omstandigheden ervaren en hier over communiceren. Verder zijn er bij verschillende paragrafen, met name die betrekking hebben op een vraagstuk of een probleem, opdrachten opgenomen waarbij de leerlingen een beargumenteerd standpunt moeten innemen. In het handboek zijn enkele aanknopingspunten aanwezig voor het kritisch omgaan met informatie. Een voorbeeld daarvan is te vinden in de paragraaf over het versterkt broeikaseffect (deel 2 h/v, p. 88-89). Hierin wordt het standpunt van wetenschappers naar voren gebracht die beweren dat er het nog niet zeker is of er sprake is van een versterkt broeikaseffect.

4.2 De Geo

De handboeken van *De Geo* voor leerjaar 1 en 2 van havo en leerjaar 3 van vwo hebben in principe dezelfde opbouw. Ieder deel bestaat uit 6 hoofdstukken die op hun beurt weer zijn onderverdeeld in paragrafen (twee pagina's per paragraaf). Voor de eerste twee leerjaren zijn er zes paragrafen per hoofdstuk; in het derde leerjaar zijn er zeven paragrafen per hoofdstuk.

Ieder hoofdstuk begint met een zogenaamde *Start*; een oriëntatie op het hoofdstuk. Deze oriëntatie gebeurt door middel van foto's van het gebied en/of het thema dat in het hoofdstuk aan de orde wordt gesteld. Een inleidende tekst (meestal een gepersonaliseerd verhaal) ondersteunt de foto's in de oriëntatieparagraaf. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een *Menukaart* met keuzemenu's. Het biedt de leerlingen keuzemogelijkheden voor verdere verdieping en verbreding ten aanzien van het hoofdstukonderwerp. In het keuzemenu is eveneens een vakoverstijgend project opgenomen. In het onderdeel *Finish* zijn alle begrippen die in het hoofdstuk aan de orde zijn gekomen op een rij gezet. Het overzicht van de hoofdstuktitels laat zien dat voor bijna ieder hoofdstuk een land of regio als uitgangspunt is gekozen. In ieder leerjaar is er aandacht voor Nederland en Europa. Alleen de hoofdstukken *Natuurlandschappen op aarde* (leerjaar 1) en *Een duurzame aarde* (leerjaar 3 vwo) hebben een thema als uitgangspunt.

Fig. 4.9 De hoofdstukken binnen de drie leerjaren van *De Geo*

Hoofdstuk	1 havo/vwo	2 havo/vwo	3 vwo
1	Australië, dichtbij en ver weg	Zuid-Afrika en Argentinië, twee gezichten	Multicultureel Amerika
2	Natuurlandschappen op aarde	Nederland verandert	De toekomst van Nederland
3	De islamitische wereld	Europa: van de bergen naar de zee	India als opkomend land
4	Stad en land in Nederland	Globalisering in Azië	Europa in beweging
5	Azië: verwoestende natuurkrachten	Rusland: economie, milieu en bevolking	Het Nederlandse landschap
6	Verschillen in Europa	Nederland in de wereld	Een duurzame aarde

Het werkboek heeft dezelfde indeling als het handboek. In het werkboek zijn zowel open als gesloten vragen opgenomen.

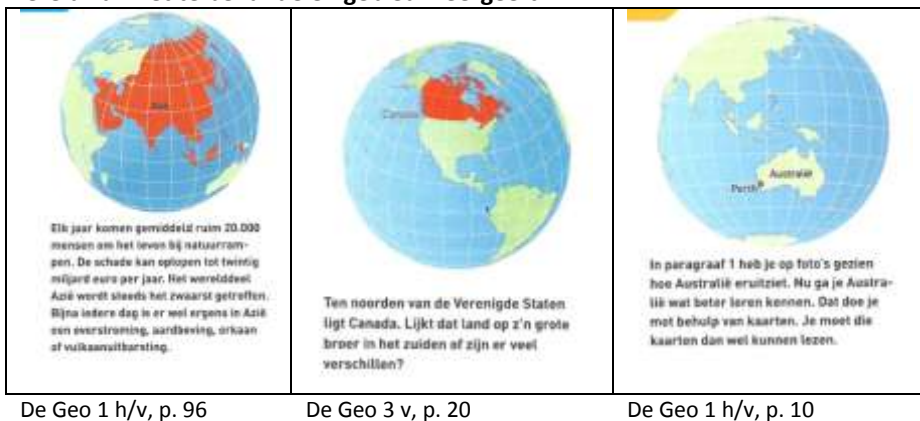
De methode *De Geo* heeft naast het handboek en een werkboek ook *Basisboek* waarin aardrijkskunde begrippen en regels worden uitgelegd. *De digitale Geo* biedt additionele opdrachten en leermaterialen zoals animaties en informatieve films. Het *Basisboek* en *De digitale Geo* zijn in de analyse niet meegenomen.

Basistopografie en kaartbeeld

In de handboeken van *De Geo* voor het eerste en tweede leerjaar zijn van Europa en de wereld topografische overzichtskaarten opgenomen. De kaart van Europa toont de afzonderlijke landen met hoofdsteden en de belangrijkste wateren en rivieren. Op de wereldkaart zijn de oceanen, werelddelen en afzonderlijke landen aangegeven. Steden met meer dan 5 miljoen zijn eveneens op de kaart afgebeeld. Al deze items komen terug in een topografieopdracht in het werkboek voor de 1^e klas (werkboek 1 A, p. 25). De leerlingen moeten alle topografische items op een kaart aangeven. Deze topografieopdracht is opgenomen in het eerste hoofdstuk van 1 h/v waarin de atlas- en kaartvaardigheden centraal staan en is verder niet gerelateerd aan een inhoudelijk thema. Voor Europa is een dergelijke uitgebreide topografieopdracht niet opgenomen.

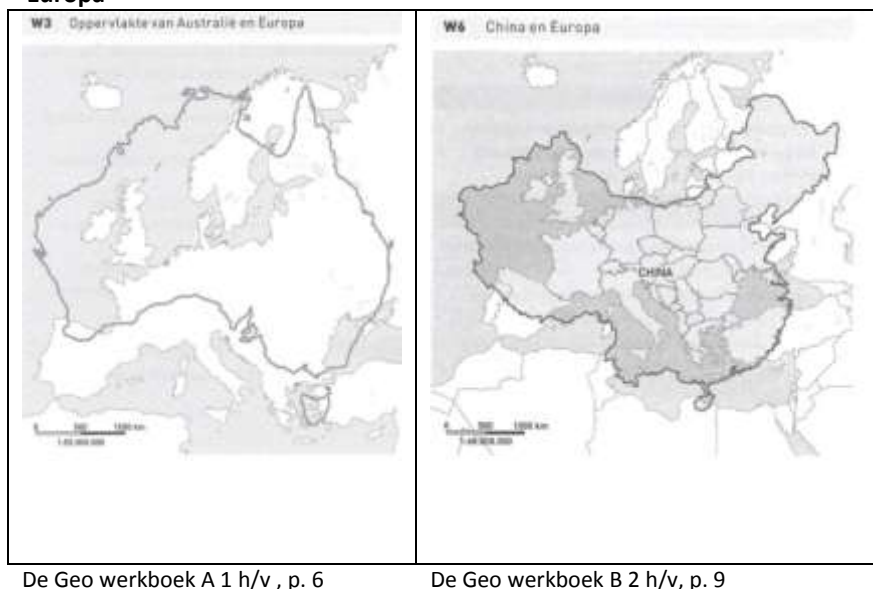
Van vrijwel ieder gebied dat in een hoofdstuk of paragraaf aan bod komt, wordt in het handboek de locatie op een globe aangegeven. Hierdoor worden leerlingen in staat gesteld zich een beeld te vormen van de ligging op de wereld en in meeste gevallen ook van de grootte van het gebied. Ook de locatie van steden die in een paragraaf aan bod komen wordt op een globe aangegeven.

Fig. 4.10 Drie voorbeelden, op verschillend schaalniveau, van de manier waarop *De Geo* de ligging op de wereld van het te behandelen gebied weergeeft



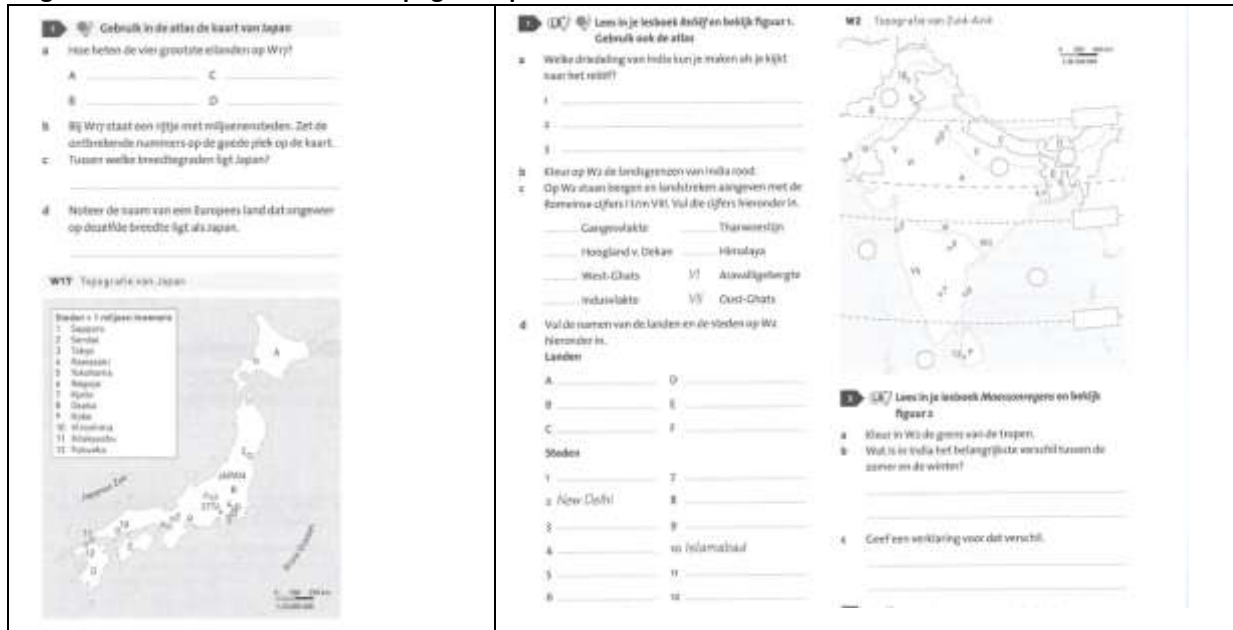
Niet alleen in de handboeken wordt een beeld gegeven van ligging en grootte van gebieden, ook in de werkboeken wordt hier aandacht aan besteed. In bijna alle hoofdstukken en/of paragrafen waarin een gebied centraal staat, zijn in het werkboek kaarten opgenomen waarin de oppervlakte van de desbetreffende regio (land, macroregio of werelddeel) wordt vergeleken met die van Europa (fig. 4.11). Cartografisch wordt deze vergelijking weergegeven door het gebied op Europa te projecteren. Deze manier draagt bij aan een opbouw van een kaartbeeld.

Fig. 4.11 Twee kaarten waarin de oppervlakte van regio die aan de orde wordt gesteld, wordt vergeleken met Europa



In de werkboeken van *De Geo* is een groot aantal topografieopdrachten opgenomen. In deze afzonderlijke opdrachten komen relatief veel items voor. Niet alle van deze topografische items zijn een onderdeel van de leerstof. Ze komen niet terug in de leertekst, bronmateriaal of verdere opdrachten. Fig. 4.12 laat twee van deze opdrachten zien.

Fig. 4.12 Twee voorbeelden van topografieopdrachten in De Geo



De Geo werkboek B 2 h/v, p. 19

De Geo werboek A, 3 V, p. 62

Topografie & kaartbeeld in relatie tot het kernbegrip Perceptie & Representatie

In *De Geo* wordt geen aandacht besteed aan het kaartbeeld van uit het perspectief van het kernbegrip perceptie en representatie. In hoofdstuk 1 van deel 1 h/v staan, met als voorbeeldregio Australië, kaart- en atlasvaardigheden centraal. In het handboek en werkboek zijn geen leerteksten, bronnen of opdrachten opgenomen die de mogelijkheid bieden om de leerlingen bewust te laten worden over de manier waarop kaartprojecties het kaartbeeld van de wereld beïnvloeden. Ook wordt er niet ingegaan op de weergave van kaarten en het gebruik ervan in relatie tot doelgroepen. De wereldkaarten in de methode weerspiegelen allemaal een eurocentrisch wereldbeeld.

Geleding van de wereld

Het aantal wereldkaarten dat in het handboek van *De Geo* is opgenomen is beperkt. In totaal zijn er zeven thematische wereldkaarten gebruikt waarvan er drie betrekking hebben op het mondiale spreidingspatroon van klimaten en landschapszones. Verder zijn er twee kaarten die betrekking hebben op de millenniumdoelen en de omvang van de ecologische voetafdruk per hoofd van de bevolking. Tevens is er een wereldkaart opgenomen die een geleding van de wereld laat zien in opkomende, hoogst ontwikkelde en laagst ontwikkelde landen. Van een groot aantal relevante onderwerpen ontbreken wereldkaarten waardoor het handboek minder mogelijkheden biedt om een kaartbeeld te krijgen van de geleding van de wereld. De klimaatkaart en de twee kaarten met het spreidingspatroon van de tropische regenwouden en de droge gebieden, bieden in dit kader een goede mogelijkheid om een beeld te vormen van de klimaatgebieden en landschapszones op de aarde. De leertekst en bronnen beschrijven de ligging en de kenmerken van de verschillende klimaten. Deze verschillen worden verklaard en er wordt gekeken naar de invloed van klimaten op de samenleving.

Fig. 4.13 Aantal wereldkaart in *De Geo*

Thema/vraagstuk	Aantal wereldkaarten
Weer/ klimaat /natuurlijke zones	3
Krachten der aarde/natuurrampen	
Energie & grondstoffen, water	
Duurzame ontwikkeling / milieu	2
Bevolking/migratie	1
Steden / urbanisatie	
Cultuur/cultuurgebieden	
Ontwikkeling/ arm & rijk	1
Globalisering	

Beeldvorming gebieden

De hoofdstuktitels van de afzonderlijk hoofdstukken laten zien dat *De Geo* een gebied als ingang kiest voor het aansnijden van een onderwerp of vraagstuk. Er zijn relatief weinig leseenheden die geen regionale context hebben en meer algemeen zijn (fig. 4.14).

De nadruk binnen de methode ligt op Nederland & eigen omgeving en Europa. Deze nemen samen 50% van de leseenheden voor hun rekening. Bijna 18 % van de leseenheden is bestemd voor Azië. De andere werelddelen krijgen tussen de 5 % en 8 % van de paragrafen toebedeeld. Verder is in *De Geo* de islamitische wereld als macroregio opgenomen.

Fig. 4.14 Aandeel van de verschillende gebieden in *De Geo* (%)

Nederland & eigen omgeving	23,9
Europa	25,8
Azië	17,7
Afrika	5
Noord-Amerika	7,7
Midden- en Zuid-Amerika	5,8
Australië /Oceanië	4,6
Islamitische wereld	1,7
Algemeen:geen specifieke regionale context.	6,9

Van de gebieden worden in het handboek meerdere kenmerken besproken en niet alleen het onderwerp of vraagstuk dat in het desbetreffende hoofdstuk centraal staat. Hierbij gaat het in de meeste gevallen om kenmerken van de natuurlijke omgeving zoals klimaat en landschap en om sociaal-culturele kenmerken van de samenleving. Dit maakt het leerlingen mogelijk zich een meer uitgebreid regionaal beeld van de verschillende landen te vormen. Fig. 4.15 geeft een overzicht van de gebieden die in *De Geo* worden besproken. Het overzicht laat zien dat leerlingen kennis kunnen nemen van die landen die relevant zijn voor basiskennis van de wereld zoals China en de VS. De vele foto's die in het handboek zijn opgenomen dragen bij aan de beeldvorming van de verschillende gebieden.

Fig. 4.15 Gebieden in *De Geo*. Overzicht van de landen en macroregio's die aan bod komen in de leerjaren 1 t/m 3.

Werelddeel	Gebied
Europa	Continent Europa, EU, België, Frankrijk, Groot-Brittannië, Noorwegen, Polen, Roemenië, Rusland, Turkije, Alpen, Stroomgebied Rijn
Azië (inclusief Midden-Oosten)	Oost en Zuidoost-Azië, Dubai, Bangladesh, India, Japan, China, Indonesië, Filippijnen, Maldiven
Afrika	Egypte, Kenia, Zuid-Afrika
Noord-Amerika	VS, Canada
Midden- en Zuid-Amerika	Brazilië, Argentinië, Amazonegebied
Australië en Oceanië	Australië
Overig	Islamitische wereld

In *De Geo* hebben drie hoofdstukken betrekking op Europa. Europa is de regionale context in het hoofdstuk waarin natuurlandschappen en een groot aantal fysisch-geografische begrippen centraal staan. In het handboek voor leerjaar 1 wordt, zoals de titel van het hoofdstuk '*Verschillen in Europa*' aangeeft, gekeken naar de verscheidenheid in Europa. Daarbij is als invalshoek gekozen om Frankrijk te vergelijken met Europa. Meerdere aspecten van Europa komen aan bod, maar de nadruk ligt toch vooral op Frankrijk en in mindere mate op Europa. Een tweede accent dat is te zien, zijn de verschillen tussen West- en Oost-Europa. Hierbij wordt vooral ingezoomd op de welvaartsverschillen. Roemenië staat model voor een Oost-Europees land dat wat betreft ontwikkeling achterblijft bij West-Europa. Dit beeld wordt ondersteund door de foto's die als bron zijn opgenomen (fig. 4.15).

Fig. 4.15 Foto's van Roemenië in het hoofdstuk *Verschillen in Europa*



Bron: *De Geo* 1 h/v, p. 129

In het handboek voor 3 vwo komen welvaartsverschillen ook binnen het kader van de EU aan de orde. Er wordt aandacht besteed aan de ontwikkeling van Oost-Europa na de val van het communisme en in aparte paragraaf komt de migratie binnen de EU aan de orde waarbij de nadruk ligt op de arbeidsmigratie van Oost- naar West-Europa.

In *De Geo* is geen aandacht voor de afbakening van de deelgebieden van Europa. De termen worden wel gebruikt, maar er wordt geen informatie gegeven over de onderliggende criteria voor de indeling in Oost-, West-, Noord-, en Zuid-Europa.

Rusland komt uitgebreid in de methode aan bod met de nadruk op economie, de bevolking en het milieu. Het beeld van Rusland, dat naar voren komt, is dat van een land met grote verschillen. Het gaat daarbij om verschillen in klimaat en landschap en ook de verschillen in welvaart komen aan bod.

In *De Geo* krijgt Azië aandacht aan de hand van twee thema's: globalisering en natuurrampen. Bij het thema globalisering staan twee landen centraal, namelijk India en China. De nadruk ligt daarbij op de economische ontwikkeling van de afgelopen decennia. De ontwikkeling van India en China wordt in het grotere kader van de BRIC-landen geplaatst. Het beeld dat naar voren komt is dat van Azië dat zich economisch snel ontwikkelt in het tijdperk van globalisering. Die ontwikkeling brengt aan de ene kant voordelen, maar aan de andere kant ook nadelen. Voor zowel India en China wordt daarbij gewezen op de groeiende welvaarts kloof tussen bevolkingsgroepen. Bij China is er ook aandacht voor de groeiende milieuproblematiek.

Het tweede beeld dat van Azië wordt gegeven, is dat van een werelddeel dat zwaar getroffen wordt door natuurrampen. Azië is de regionale context voor het behandelen van natuurkrachten zoals aardbevingen, vulkanisme, tsunami's en orkanen en de gevolgen daarvan. De titel '*Azië: verwoestende krachten*' is in dit verband veelzeggend. Het beeld wordt versterkt door de foto's (fig. 4.16) die zijn opgenomen en de tekstbronnen met persoonlijke verhalen.

Fig. 4.16 Twee foto's uit het hoofdstuk '*Azië: verwoestende krachten*'

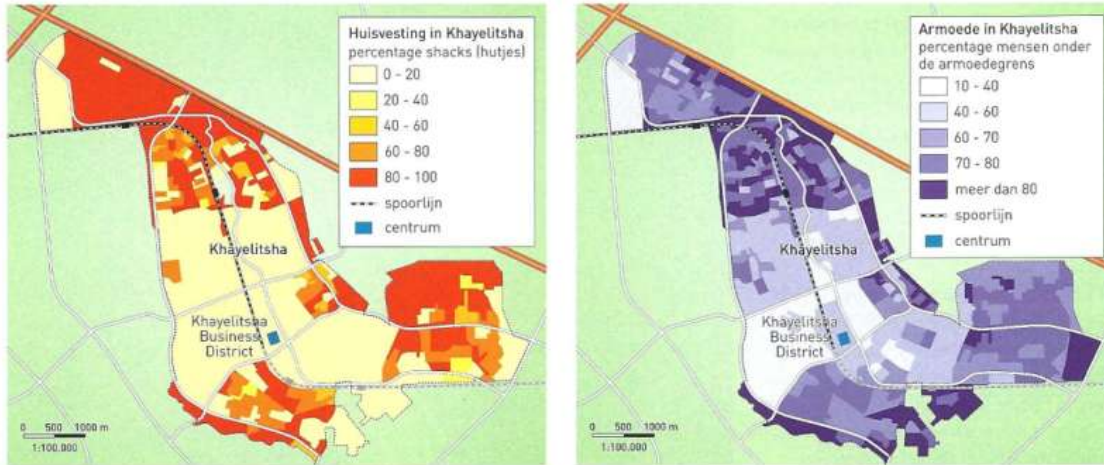


Bron: *De Geo* deel 1 h/v, p. 99 & 104

Ontwikkelingsproblematiek en de tegenstellingen tussen arm en rijk worden in *De Geo* aan de orde gesteld binnen de regionale context van Zuid-Afrika. De focus ligt daarbij op de tegenstellingen in het

land zelf waarbij veel gebiedspecifieke en gedetailleerde informatie wordt gegeven. Leerlingen kunnen kennis maken met de tweedeling in Kaapstad en zich een voorstelling maken van het leven in Khayelitsha een krottenwijk (fig. 4.17)

Fig. 4.17



▲ FIGUUR 10 Huisvesting in Khayelitsha.

▲ FIGUUR 11

Bron: De Geo deel 2 h/v, p. 13

De islamitische wereld als macroregio komt in *De Geo* aan bod in het eerste leerjaar. Het gebied wordt afgebakend door Noord-Afrika en het Midden-Oosten. Het is niet alleen een afbakening op basis van religie, maar ook op basis van taal en gewoontes. Er wordt geen aandacht besteed aan Pakistan en Indonesië, twee landen met een overwegend islamitische bevolking. Indonesië komt wel in een afzonderlijke paragraaf aan bod. In het hoofdstuk komt vooral de diversiteit binnen de islamitische wereld aan bod. In de eerste plaats blijkt dat uit het accent op de tegenstelling modern traditioneel (fig. 4.18)

Fig. 4.18 Verschillen in de Islamitische wereld



▲ FIGUUR 4
Gesluierde vrouwen in Caïro, Egypte.

▲ FIGUUR 5
Westers geklede meisjes in Turkije.

Bron: De Geo, 1 h/v, p. 52

De diversiteit wordt verder benadrukt door bij Turkije als voorbeeldregio de nadruk te leggen op verschillen met andere islamitische landen. Verder komen verschillen tussen arm en rijk uitgebreid aan bod. Hierbij wordt een relatie gelegd met aanwezigheid van olievoorraden. Dubai wordt hier als voorbeeld gebruikt voor extreme rijkdom.

De diversiteit van de islamitische wereld wordt in het handboek vooral aan de hand van foto's gevisualiseerd.

De VS is de regionale context voor de multiculturele samenleving, maar in het hoofdstuk krijgt dit thema slechts beperkte aandacht. Verschillende fysisch- en sociaalgeografische kenmerken komen aan bod waardoor er een meer compleet regionaal beeld van de VS wordt gegeven.

Kernbegrippen

Uit het voorgaande komt naar voren dat in de hoofdstukken van *De Geo* diversiteit het meest gebruikte kernbegrip is om de leerstof te structureren. De focus is vooral gericht op verschillen in de gebieden zelf. De inroteksten van paragrafen geven hiervoor een indicatie:

"In een groot land als de Verenigde Staten zijn enorme verschillen" (deel 3 vwo, p. 10)

"India is een land van contrasten. In deze paragraaf ontdek je de grote culturele en sociale verschillen binnen het land" (deel 3 vwo, p.58)

"Door de enorme omvang van het land kent Rusland grote verschillen in oorspronkelijke plantengroei en bodemsoorten" (deel 2 h/v, p. 96)

Verschillen en overeenkomsten tussen landen of regio's komen minder aan bod.

Samenhang/ interactie als kernbegrip komt naar in *De Geo* voren bij India en China in de context van economische globalisering. De samenhang tussen gebieden op de wereld komt vooral tot uitdrukking in de outsourcing van productiebedrijven naar Azië en dan vooral naar China. De leertekst geeft een verduidelijking van de relevante begrippen en beschrijft de specifieke relaties tussen China, India en de rest van de wereld.

In *De Geo* zijn twee hoofdstukken opgenomen waarin het kernbegrip verandering centraal staat. In deel 3 vwo gaat het om hoofdstuk 4, getiteld: *Europa in beweging*. In dit deel wordt ingezoomd op veranderingen vanuit het verleden en op mogelijke toekomstige ontwikkelingen. Groot-Brittannië, en dan met name Manchester, staat model voor de transformatie van oude industriegebieden. In paragraaf 5 van datzelfde hoofdstuk komen de ontwikkelingen in Oost-Europa na de val van het IJzeren Gordijn aan bod. In het handboek 2 h/v zijn voor de Rusland de politieke en economische ontwikkelingen na het verdwijnen van het communisme beschreven. Voor Rusland wordt ook naar de toekomstige bevolkingsontwikkeling gekeken. Er wordt in de tekst gesproken over een 'demografische tijdbom'.

Toekomstige ontwikkelingen staan ook centraal in hoofdstuk 6: *Een duurzame aarde* (deel 3 vwo). Het hoofdstuk start met de vraag of we, kijkend naar de verschillen in ecologische voetafdruk, verstandig met de aarde omgaan. In het hoofdstuk wordt vooral ingegaan op de oorzaken van vervuiling, de voedsel- en energiecrisis. Er zijn enkele fragmenten die betrekking hebben op mogelijke ontwikkelingen naar de toekomst, vooral als het gaat om duurzame ontwikkeling zoals duurzame energie in Nieuw-Zeeland, duurzaam bosbeheer in Brazilië of duurzaam bosbeheer in Kenia. Verder wordt er in een paragraaf aandacht besteed aan de mogelijke gevolgen van het broeikaseffect voor de eilanden van de Maldiven: *'Gaan de eilanden aan het broeikaseffect ten onder?'* Hoewel tekst en bronnen in het handboek de mogelijkheid bieden om na te denken over gewenste en ongewenste ontwikkelingen en de manieren om die ontwikkelingen te sturen, zijn in het werkboek daar geen opdrachten over opgenomen. De onderzoekopdracht van paragraaf 6 *Duurzaam toerisme in Kenia* biedt leerlingen wel de mogelijkheid om zelf na te denken over een mogelijke en gewenste ontwikkeling. De onderzoekopdracht bestaat er uit om voor de Keniaanse

overheid een rapport te schrijven waarin een plan wordt uitgezet voor het stimuleren van duurzaam toerisme.

Doelen burgerschapsvorming

Het merendeel van de opdrachten is gericht op kennisverwerving door middel van verwerking van de leerstof. De antwoorden zijn met behulp van de leerstof in handboek en basisboek te maken. Bij een aantal vragen moet informatie uit het handboek bewerkt worden. Daarbij gaat het om het inkleuren van kaarten, het maken van cirkeldiagrammen of het tekenen van klimaatgrafieken.

Leerteksten, bronmateriaal en opdrachten in *De Geo* bieden de mogelijkheden om diversiteit te waarderen, kennis te maken met echte mensen en samenlevingen en stereotypering tegen te gaan. Er zijn in ruime mate aanknopingspunten in de methode aanwezig om kennis te maken met de mensen en samenlevingen buiten Nederland. In de eerste plaats door de vele foto's die in de methode zijn opgenomen. In de tweede plaats door de vele persoonlijke verhalen die in de verschillende hoofdstukken een plaats hebben gekregen. Bij een aantal verhalen is een foto opgenomen van de persoon die centraal staat en dat geeft extra zeggingskracht (4.19).

Fig. 4.19 Twee voorbeelden van gepersonaliseerde verhalen in *De Geo*



Bron: *De Geo*, deel 2 h/v, p. 13

Bron: *De Geo*, deel 1 h/v, p. 123

De methode biedt enkele aanknopingspunten voor tegengestelde meningen en andere visies. Zo wordt in deel 3 vwo aandacht besteedt aan de afwijkende zienswijze van Salomon Krooneberg ten aanzien van klimaatverandering.

In het werkboek zijn verscheidene opdrachten opgenomen die de mogelijkheid bieden voor bewustwording en waardering. Enkele voorbeelden:

1. Bewustwording van eigen keuzes en de verbondenheid met andere gebieden. Opdrachten met betrekking tot kinderarbeid (globalisering) en debat voor- en nadelen van goedkope kleding en werkomstandigheden (deel 3 vwo, p.84 – 85)
2. Plan schrijven voor duurzaam toerisme in Kenia, verschillende visies moeten aan bod komen (werkboek B 3 vwo, p. 79)
3. Zuidoost-Anatoliëproject, aanleg van stuwdammen in Eufraat en Tigris; stapsgewijs komen tot een beargumenteerd standpunt.

In *De Geo* zijn ook enkele aanknopingspunten om vanuit het kernbegrip perceptie en representatie met de leerlingen aan de slag te gaan.

1. Reisfolder samenstellen voor de sjeik van Dubai met als doel het aantrekken van zo veel mogelijk toeristen (werkboek A 1 h/v, p. 79)
2. Collage samenstellen met foto's die de tegenstellingen in China laten zien (werkboek B 2 h/v, p. 14)

Dit soort opdrachten biedt handvatten om in de lessen stil te staan bij hoe beeldvorming van gebieden tot stand komt en dat verschillende doelen leiden tot verschillende beelden van gebieden.

4.3 De nieuwe Terra

De handboeken van *De nieuwe Terra* hebben voor alle drie de leerjaren dezelfde opbouw. Ieder handboek is opgedeeld in zes hoofdstukken waarvan de eerste drie of vier paragrafen de kernstof bevatten. Na iedere paragraaf volgt het onderdeel *Discovery*. Dat is een leseenheid waarin de leerlingen op een andere manier naar de kernstof kijken. Na de kernparagrafen volgt het onderdeel *Focus*. Dit betreft een onderdeel waarin de leerstof van het hoofdstuk verder wordt verdiept. Na het onderdeel *Focus* volgt het onderdeel *Regio*. Hierin wordt het onderwerp van het hoofdstuk geconcretiseerd in twee regio's. Het hoofdstukonderdeel *Expeditie* nodigt de leerlingen uit voor een ontdekkingstocht over de wereld. *Terra+* ten slotte is een onderdeel met daarin ICT-opdrachten. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een overzicht van de leerdoelen van het hoofdstuk.

Zoals het overzicht in fig. 4.20 laat zien heeft het merendeel van de hoofdstukken een thematische invalshoek. Er zijn enkele hoofdstukken waarbij een land of regio centraal staat. Dat betreft de twee hoofdstukken over Nederland, het hoofdstuk over Europa, het hoofdstuk BRIC-landen en als laatste het hoofdstuk over de islamitische wereld.

Bij de methode is eveneens digitaal leermateriaal beschikbaar. Bij ieder hoofdstuk horen twee digitale minicursussen waarin leerlingen hetgeen ze hebben geleerd nog eens kunnen bekijken en hun kennis testen. Eén van de *Discovery's* is eveneens digitaal en er zijn een *Topo-quiz* en oefentoets opgenomen. Het digitale leermateriaal van *De nieuwe Terra* blijft hier buiten beschouwing.

Fig. 4.20 De hoofdstukken binnen de drie leerjaren van *De nieuwe Terra*

Hoofdstuk	1 havo/vwo	2 havo/vwo	3 vwo
1	Aarde en kaart	Arm en rijk	Energie
2	Klimaten	Het weer	Wereldlandschappen
3	Migratie	Conflicten	BRIC-landen
4	De aardkorst	Nederlandse landschappen	Klimaatverandering
5	Wereldsteden	Europa	Nederland in ontwikkeling
6	Toerisme	Voedsel	De islamitische wereld

Basistopografie en kaartbeeld

In de handboeken van *De nieuwe Terra* zijn van Europa en de wereld topografische overzichtskaarten opgenomen. De kaart van Europa toont de afzonderlijke landen met hoofdsteden, maar slechts van een aantal landen is de naam van het land en de naam van de hoofdstad gegeven. De landen die wel worden genoemd, corresponderen niet allemaal met de landen die als regio in het handboek aan de orde komen. Net als bij de Europese kaart wordt op de wereldkaart slechts een beperkt aantal landen en steden genoemd. Ook deze landen komen niet allemaal overeen met de landen die als afzonderlijke regio in een van de hoofdstukken aan bod komen. In *De nieuwe Terra* is bij de

wereldkaart als inzet ook een wereldkaart opgenomen met daar op de ligging van de belangrijkste gebergten, rivieren en gebieden zoals de Sahara, het Amazonegebied en Siberië.

In de methode worden per hoofdstuk twee specifieke regio's, meestal landen, aan de orde gesteld. Een aantal van deze landen is wel op de overzichtskaart aangegeven een aantal niet. Zo ontbreken bijvoorbeeld de landen Georgië, Israël, Bangladesh, Nepal, Suriname, Zambia en Zimbabwe.

In de werkboeken komen topografieopdrachten systematisch aan bod. In paragraaf 1 van ieder hoofdstuk zijn onder de titel 'Hoofdstuk in kaart' een of meerdere opdrachten opgenomen waarin leerlingen de topografie moeten leren van de gebieden die in dat hoofdstuk de revue passeren. In deze opdrachten is de relatie tussen de topografie en het onderwerp het meest duidelijk en wordt deze voor de leerlingen expliciet benoemd (fig. 4.21).

Fig. 4.21 Een voorbeeld van topografieopdrachten in de Nieuwe Terra


Hoofdstuk in kaart

Gebruik de atlas en de wereldkaart op de volgende bladzijde. Maak de onderstaande opdrachten.

1 Hieronder staan enkele landen die je tegenkomt in hoofdstuk 4. Zet de eerste twee letters van het land op de goede plaats in de kaart op de volgende bladzijde.

<input type="radio"/> Argentinië	<input type="radio"/> Chili
<input type="radio"/> Colombia	<input type="radio"/> Griekenland
<input type="radio"/> IJsland	<input type="radio"/> Indonesië
<input type="radio"/> Japan	<input type="radio"/> Mozambique
<input type="radio"/> Rwanda	<input type="radio"/> Democratische Republiek Kongo

2 Op de kaart op de volgende bladzijde staan de getallen 1 tot en met 7. Bij die getallen horen enkele steden. Zet de namen van de steden achter de getallen hieronder. Je kunt kiezen uit de volgende namen: *Bukavu – Goma – Los Angeles – San Francisco – Valdivia – Maputo – Kobe*



De nieuwe Terra werkboek 1 h/v, p. 67- 68

In de drie werkboeken zijn de laatste pagina's gereserveerd voor op zichzelf staande topografieopdrachten. Het gaat hier om een aanzienlijke hoeveelheid vragen die bedoeld zijn voor leerlingen om hun topografische kennis te testen. De relatie met de regio's, die in de verschillende hoofdstukken aan bod komen, wordt niet expliciet aangegeven. Hierdoor lijken deze opdrachten los te staan van de inhoud in de hoofdstukken en paragrafen.

Topografie & kaartbeeld in relatie tot het kernbegrip Perceptie & Representatie

De meest gebruikte wereldkaarten in *De nieuwe Terra* geven een kaartbeeld waarbij Europa in het midden van de wereld ligt. In de drie handboeken worden bij verschillende onderwerpen 18 wereldkaarten gebruikt. Al deze kaarten geven een eurocentrisch kaartbeeld dat niet in het handboek en werkboeken niet ter discussie gesteld. Er zijn geen leerteksten, bronnen of opdrachten opgenomen waarin leerlingen kunnen ervaren dat het cartografisch weergeven van de wereld ook vanuit een ander perspectief kan gebeuren. In deel 1 h/v (Discovery, p. 137) wordt wel aandacht besteed aan het begrip kaartbeeld en het gegeven dat mensen van bekende en dichtbij gelegen gebieden een beter kaartbeeld hebben dan van landen die onbekender zijn (fig. 4.22).

Fig. 4.22 Het begrip kaartbeeld in De nieuwe Terra

Jouw beeld van de wereld

In de aardrijkskundeles werk je veel met kaarten. Die komen uit de atlas, maar ook steeds meer van internet. Misschien hangen in je aardrijkskundeboek nog oude wandkaarten. Als je veel met kaarten bezig bent, krijg je langzaam ook een kaartbeeld in je hoofd. Je hoeft dan niet meer alles op te zoeken. De meeste mensen kunnen bijvoorbeeld heel goed een plattgrond maken van de buurt waar ze wonen. Als je dit verder uitwerkt, krijg je te maken met afstandsverval. De kaart van je eigen woonplaats ken je beter dan de kaart van een andere plaats. En de kaart van Nederland is bij de meeste mensen beter bekend dan de kaart van een ander land. Hoe groter de afstand wordt, hoe minder we van een gebied weten. Dat geldt ook voor kaarten.



! ACTIVITEIT
Bestudeer eerst de paragraaf. Je gaat kijken hoe goed je de kaart van Nederland uit je hoofd kunt tekenen. En weet je hoe ver sommige grote Europese steden liggen? Kijk in het werkboek bij *Discovery: Jouw beeld van de wereld*.



De nieuwe Terra deel 1 h/v, p. 137

Geleding van de wereld

Het overzicht van de wereldkaarten laat zien dat van de meeste thema's en vraagstukken een of meerdere wereldkaarten zijn opgenomen. Hierdoor biedt de methode leerlingen de mogelijkheid om kennis te nemen van de spreidingspatronen van relevante verschijnselen. De thematische invalshoek van de methode zorgt er voor dat een onderwerp of vraagstuk eerst in het algemeen aan de orde wordt gesteld. Vaak wordt daarbij ook aandacht besteed aan het mondiale spreidingspatroon zoals dat op de bijbehorende wereldkaart is te zien. Enkele voorbeelden:

“Grote bevolkingsconcentratie liggen in Noord-Amerika, West-Europa en Zuidoost-Azië” (handboek 1 h/v, p. 54)

“Wereldwijd zijn er grote verschillen in bevolkingsdichtheid” (handboek 1 h/v, p. 55)

In de meeste gevallen wordt ook een verklaring gegeven voor het spreidingspatroon zoals dat op de kaart is te zien. In het geval van de bevolkings spreiding wordt in de leertekst gewezen op natuurlijke en menselijke factoren die een rol spelen en in het werkboek zijn hierover verwerkingsopdrachten opgenomen. Naast de inhoudelijke focus op het spreidingspatroon ligt het accent ook op de uitleg van de begrippen die gerelateerd zijn aan het thema dat in de desbetreffende paragraaf centraal staat.

Het overzicht van wereldkaarten laat ook zien dat bij de onderwerpen *Krachten der aarde* en *Arm & Rijk* relatief veel wereldkaarten zijn opgenomen en dat er ook een accent is zien bij het onderwerp *Conflicten*. Daar staat tegenover dat een wereldkaart met betrekking tot de geleding van de wereld in

klimaatgebieden ontbreekt. Ook is er geen kaart opgenomen die het mondiale spreidingspatroon van grote steden laat zien. Het is aan de docent om hier in praktijk rekening mee te houden, mede omdat het om twee belangrijke verschijnselen gaat die deel uit maken van een samenhangend wereldbeeld.

Fig. 4.23 Overzicht van wereldkaarten in De nieuwe Terra

Thema/ vraagstuk	Aantal wereldkaarten
Weer & klimaat /natuurlijke zones	
Krachten der aarde /natuurrampen	5
Energie & grondstoffen / water	1
Duurzame ontwikkeling / milieu	1
Bevolking / migratie	1
Steden / urbanisatie	
Cultuur /cultuurgebieden	1
Ontwikkeling / arm &rijk	5
Globalisering	1
Conflicten / Grenzen	3

Beeldvorming gebieden

Door de overwegend thematische invalshoek van *De nieuwe Terra* is de helft van de leseenheden algemeen te noemen (fig. 4.24). In de andere helft staan wel gebieden centraal en ondanks de thematische invalshoek komen er in de methode veel gebieden aan bod. Naast Nederland en eigen omgeving ligt daarbij het accent in ongeveer gelijke mate op Europa en Azië. Men kan dus niet zonder meer stellen dat in *De nieuwe Terra*, gebieden dicht bij Nederland veel meer aandacht krijgen. De andere werelddelen, met uitzondering van Australië/Oceanië krijgen ongeveer dezelfde aandacht.

Fig. 4.24 De verdeling van leseenheden per gebied (%)

Nederland & eigen omgeving	14,7
Europa	7,7
Azië	6,3
Afrika	3,5
Noord-Amerika	4,2
Midden- en Zuid-Amerika	3,5
Australië /Oceanië	0,7
Islamitische wereld	4,2
BRIC-landen (in samenhang)	4,2
Noordelijke IJzee	0,7
Algemeen:geen specifieke regionale context	50

Door de keuze om per hoofdstuk twee regio's te behandelen, die illustratief voor een algemeen onderwerp of patroon, komen in de gehele methode tamelijk veel landen aan bod (fig. 4.25) . Het gaat hier wel om leerstof van een beperkte omvang waarbij in de meeste gevallen sprake is van één dimensie. De meeste landen in het overzicht van zijn gebruikt als voorbeeld bij één onderwerp. De

voorbeeldregio's die bij de onderwerpen zijn opgenomen, zijn zeer verschillend. Op basis van de inhoudsanalyse kan niet worden gezegd dat landen uit een bepaald werelddeel zijn gekozen om een specifiek onderwerp of vraagstuk te illustreren. Het is bijvoorbeeld niet zo dat de Afrikaanse landen allemaal model staan voor armoede en onderontwikkeling. Een aantal landen zijn echter wel herkenbaar als voorbeeld voor een thema; Bangladesh als land dat getroffen wordt door overstromingen en de Palestijnse gebieden en Israël als voorbeeld van een conflictregio. Datzelfde geldt voor de China, Rusland, India en Brazilië die in het hoofdstuk over de BRIC-landen worden geportretteerd als landen met economische groei.

Fig. 4.25 Overzicht van gebieden die in *De nieuwe Terra* aan bod komen

Europa	Continent Europa , EU, Frankrijk, Groot-Britannië, Noorwegen, Polen, Georgië
Azië	Turkije, Israël/ Palestijnse gebieden/Midden Oosten, Dubai, Bangladesh, India, Nepal, Japan, China, Indonesië
Afrika	Marokko, Egypte, Zambia, Zimbabwe, Afrikaanse Slenk
Noord-Amerika	Continent Noord-Amerika, VS, Canada
Midden- en Zuid-Amerika	Mexico, Antillen, Suriname, Andesgebergte
Australië /Oceanië	Australië
Overig	islamitische wereld, BRIC-landen, Noordelijke IJsee

Naast de al genoemde BRIC-landen krijgen ook de islamitische wereld en Europa meer aandacht en bieden daardoor de mogelijkheid om meer kennis te maken met de desbetreffende gebieden.

Het beeld van Europa dat in *De nieuwe Terra* op de voorgrond komt is dat van een Europa van verschillen en dan vooral welvaartsverschillen. In het desbetreffende hoofdstuk komen weliswaar meerdere aspecten van Europa aan bod, maar de focus ligt duidelijk op contrasten, waarbij die tussen West-Europa en Oost-Europa de meeste nadruk krijgen. Passages in de tekst en de gebruikte kaarten en foto's brengen dit beeld naar voren. Hieronder staan enkele voorbeelden.

'In de arme delen van de EU is de werkloosheid hoog. In de landbouw werken veel boeren op een ouderwetse manier en in fabrieken staan vaak verouderde machines. De bevolking is er laag geschoold. Dit geldt bijvoorbeeld voor Roemenië en Bulgarije. Sommige mensen noemen deze landen wel de derde wereld van de EU' (De nieuwe Terra deel 2 h/v, p. 115 – 116)

'..... dan zie je dat in West-Europa en Noord-Europa de bevolkingskenmerken gunstig zijn. Het bnp per inwoner is er gemiddeld hoog. De situatie in Zuid-Europa is minder goed en in Oost-Europa zijn deze bevolkingskenmerken ronduit slecht. Geen wonder dat veel mensen uit Oost-Europa hun geluk zoeken in West of Noord-Europa' (De nieuwe Terra deel 2 h/v, p. 108)

'Top of flop. Onderzoek naar de verschillen in Europa om te ontdekken in welk deel van Europa de meest kansrijke landen liggen en in welk deel de toekomst er minder rooskleurig uitziet' (De nieuwe Terra, deel 2 h/v, p. 109)

De welvaartsverschillen tussen Oost-Europa ten opzichte van de andere delen wordt verder geïllustreerd aan de hand van Polen. Overeenkomsten tussen regio's in Europa of een culturele invalshoek komen niet aan bod. Er is wel aandacht voor de politieke samenwerking van de landen binnen de EU, met ook in deze context aandacht voor regionale verschillen en regionaal beleid ten aanzien van armere gebieden in Zuid- en Oost-Europa.

Het hoofdstuk over Europa geeft docenten een goed aanknopingspunt om met leerlingen stil te staan bij de onderverdeling van Europa en hier kritisch na te kijken. In het desbetreffende hoofdstuk is een kaart (fig. 4.26) opgenomen met een indeling van Europa. In de begeleidende leertekst wordt

ingegaan op het maken van een regionale indeling en dat het indelen van Europa op basis van gebieds- en bevolkingskenmerken niet altijd eenvoudig is. Soms passen landen in meerdere groepen. Als voorbeeld wordt Estland gegeven dat soms tot Noord-Europa en soms tot Midden-Europa wordt gerekend. In het handboek wordt hier verder niet op ingegaan. In het werkboek wordt alleen een algemene vraag gesteld met betrekking tot het maken van een regionale indeling.

“Lees tekst A op blz. 106/107 in het informatieboek. Beantwoord de vragen. Waarom maken we bij aardrijkskunde vaak een indeling van gebieden? Hoe noem je een indeling van gebieden op grond van één of meer kenmerken” (De nieuwe Terra, werkboek 2 h/v, p. 119)

Fig. 4.26 De onderverdeling van Europa in De nieuwe Terra



Bron: De nieuwe Terra, 2 havo/vwo, p. 106

In *De nieuwe Terra* worden Noord-Afrika en de het Midden-Oosten tot het cultuurgebied van de islamitische wereld gerekend. De afbakening is gedaan op basis van overheersende cultuur, geschiedenis en ligging van de landen. Dit houdt in dat Pakistan en Indonesië, waar de islam ook de belangrijkste godsdienst is, niet tot de regio worden gerekend. In de methode wordt dit expliciet vermeld en beargumenteerd door te wijzen op de andere geschiedenis en ligging van deze twee landen. Het beeld dat van de islamitische wereld dat in de methode naar voren komt, is dat van een cultuurgebied dat vooral afgebakend wordt op basis van het cultuurelement godsdienst en een landschappelijke kenmerk, namelijk het woestijngebied. In het hoofdstuk wordt ruime aandacht besteed aan de kenmerken van de islam, maar er is zeker ook aandacht voor de verschillen binnen de islam als godsdienst, zowel in de leertekst als in de gebruikte bronnen (fig. 4.27)

Fig. 4.27xx Twee foto's uit *De nieuwe Terra* die de verschillen binnen de islamitische wereld laten zien



Bron: *De nieuwe Terra*, deel 3 vwo, p. 135

Een ander beeld van de regio is het al eerder genoemde beeld van een klimatologisch droog gebied. Het landschappelijke beeld dat de methode, door middel van foto's, van de islamitische wereld laat zien is dat van woestijnen. De met de droge klimaten samenhangende waterproblematiek en de mogelijke waterconflicten tussen landen komen eveneens aan bod. Als concreet voorbeeld van een waterconflict wordt het Zuidoost-Anatoliëproject in Turkije genoemd. In het handboek is hierover een passage opgenomen met als titel *'Ruzie over water'*.

Een derde beeld gaat in op de regio als producent van olie. Het gebied, en dan vooral het Midden-Oosten, wordt geportretteerd als de grootste aardolieproducent ter wereld met als gevolg grote rijkdom voor de landen die over olievoorraden beschikken. De olie als inkomstenbron wordt ook als de oorzaak opgevoerd voor de arbeidsmigratie vanuit andere landen zoals Pakistan, India en Indonesië.

De gekozen voorbeeldregio's zijn de Palestijnse gebieden en Egypte. Dat laatste land is illustratief voor de besproken waterproblematiek. De behandeling van de Palestijnse gebieden sluit niet direct aan bij hetgeen over de islamitische wereld aan de orde is geweest. Er wordt uitsluitend ingezoomd op het conflict met Israël.

De introttekst van het hoofdstuk over de BRIC-landen is een korte verwoording van het beeld dat vooral over India en China naar voren komt: het gaat om landen die goedkope producten maken die vervolgens naar Europa wordt geëxporteerd. Brazilië en Rusland worden voorgesteld als de landen die hun economische groei te danken hebben aan de leveranties van grondstoffen en energie. Tegelijkertijd komt in de beeldvorming over de BRIC-landen de schaduwzijde van de economische groei naar voren. Voor Brazilië is dat de aantasting van het Amazonegebied. Rusland kan als exporteur van olie en gas erg machtig worden en dat is nadelig voor Europa. In India zijn er ondanks de economische groei nog steeds grote welvaartsverschillen in het land zelf. De economische groei van China heeft ook geleid tot milieuproblemen en slechte arbeidsomstandigheden. De economische relaties tussen de BRIC-landen en Europa en de VS worden benoemd, maar worden niet in het kader van globalisering geplaatst. Er zijn geen leerteksten of bronnen opgenomen die de relatie met het globaliseringproces verduidelijken.

Kernbegrippen

Op basis van de inhoudsanalyse kan worden gezegd dat het merendeel van de leseenheden in twee categorieën is in te delen. De eerste categorie betreft die paragrafen waar niet direct sprake is van geografisch kernbegrip dat de leerinhoud structureert. In deze paragrafen ligt het accent op begrippen en hun betekenis; in de meeste gevallen aan de hand van een regionaal voorbeeld geconcretiseerd. De tweede categorie leseenheden is gestructureerd vanuit het kernbegrip diversiteit. Verschillen en overeenkomsten tussen gebieden staan centraal. Dit komt in de eerste plaats tot uitdrukking door de twee regio's die in ieder hoofdstuk zijn opgenomen. Beiden voorbeeldlanden hebben weliswaar betrekking op hetzelfde onderwerp, maar laten zien dat hetzelfde onderwerp of vraagstuk in werkelijkheid in landen verschillend tot uitdrukking komt. Door deze aanpak bieden de voorbeeldregio's de mogelijkheid om leerlingen te laten ervaren dat algemene begrippen en regels in gebieden verschillend uitwerken. De andere kant van de medaille is wellicht dat de vele verschillende landen, die als voorbeeld in de methode zijn opgenomen, bijdragen aan het ontstaan van een beeld van de wereld als mozaïek.

In de methode zijn een aantal hoofdstukken of paragrafen aanwezig waarin het kernbegrip verandering centraal staat. Het hoofdstuk *Klimaatverandering* (deel 3 vwo) is een voorbeeld van een leseenheid die vertrekt vanuit het kernbegrip verandering. In het hoofdstuk wordt zowel stil gestaan bij klimaatontwikkelingen in het verleden en als bij een mogelijke toekomstige ontwikkeling. Een tweede voorbeeld is de paragraaf over duurzaam toerisme. Hierin wordt onder andere aandacht besteed aan de mogelijke gevolgen voor het toerisme als in de toekomst het welvaartspeil van landen in Azië en Zuid-Amerika zal stijgen.

Een derde voorbeeld is de paragraaf over duurzame energie en de winbaarheid van delfstoffen in de toekomst die in relatie wordt gebracht met klimaatverandering. Er is een opdracht opgenomen waarin leerlingen een nieuwe kaart moeten maken met betrekking tot vormen van energie in Europa over 10 jaar.

De verandering in Rusland van een communistische naar een kapitalistische samenleving komt eveneens in de methode aan bod. Een mooi voorbeeld hiervan is de opdracht waarin leerlingen levens van twee gezinnen in Rusland moet worden beschrijven rond 1988 en nu.

De wereld bekijken vanuit een perspectief van samenhang en interactie komt eveneens in een aantal paragrafen aan bod. Onder andere in het deel over migratie (deel 1 h/v) waar mondiale migratiestromen centraal staan. Een tweede voorbeeld is het deel over voedseltekorten (H.6 deel 2 h/v) waarin binnen de context van de wereldhandel de gevolgen van het dumpen van Nederlandse kippenvleugeltjes voor Afrikaanse landen wordt verteld. Een derde voorbeeld is het onderdeel *Focus op de ecologische voetafdruk* in deel 3 vwo.

Zoals al eerder vermeld, wordt er in *De nieuwe Terra* geen specifieke aandacht besteed aan globalisering en de invloed hiervan op de samenhang en interactie tussen gebieden. In het hoofdstuk over steden over wereldsteden worden Londen en de Boswash getypeerd als economische en politieke beslissingscentra voor de wereld, maar ze worden niet gepositioneerd als beslissingscentra in een netwerksamenleving.

In het algemeen kan men zeggen dat slechts een klein deel van de leseenheden start vanuit samenhang en interactie. Een indicatie hiervoor is onder andere het zeer kleine aantal wereldkaarten dat relaties of stromen van goederen, personen of informatie laat zien.

Doelen burgerschapsvorming

In de methode ligt het accent op kennis en het vergelijken van landen en samenlevingen. Het merendeel van de opdrachten in het werkboek zijn gericht op de verwerking van de leerstof in het handboek. De methode biedt ook mogelijkheden om een bijdrage te leveren aan burgerschapsdoelen die betrekking hebben op bewustwording, waarderen en kritisch denken.

In het handboek zijn veel foto's opgenomen die een handvat bieden om kennis te maken met de landen en samenleving die als voorbeeld worden gebruikt. Verder is bij iedere voorbeeldregio een

bron opgenomen waarin een jongere iets toelicht over het onderwerp of vraagstuk dat aan de orde is. Het gaat hier om korte gepersonaliseerde verhalen (fig. 4.28) die juist vanwege hun beperkte omvang minder geschikt zijn om leerlingen kennis te laten maken met echte mensen en zo begrip en/of waardering te krijgen voor andere landen en samenlevingen.

Fig. 4.28 Twee voorbeelden van gepersonaliseerde verhalen in De Nieuwe Terra



Deel 1 h/v, p. 121



Deel 1 h/v, p. 121

Uit de inhoudsanalyse is naar voren gekomen dat in de meeste hoofdstukken opdrachten en leeractiviteiten zijn opgenomen die een aanknopingspunt bieden voor bewustwording, waardering en kritisch denken. In de meeste gevallen gaat het hierbij om de zogenaamde *Discovery-activiteiten*. Fig. 29 is toont een *Discovery-activiteit* die beschouwd kan worden als een exemplarisch voorbeeld.

Twee ander voorbeelden zijn:

- 1 Conflicten en de media (deel 2 h/v, p.61). Een onderzoek naar hoe verschillende media over conflicten berichten.
- 2 Toerisme (deel 1 h/v, p.141) Toerisme kan ook anders; op zoek naar voorbeelden van duurzaam toerisme in Kenia.

Fig 4.29 Een voorbeeld van een leeractiviteit in De nieuwe Terra



Bron: De nieuwe Terra, 3 vwo, p. 137

4.4 Wereldwijs

Bij Wereldwijs is in de eerste twee leerjaren gekozen voor een opzet waarbij één gebied in relatie tot een of twee onderwerpen wordt behandeld. In tien, van de totaal dertien hoofdstukken, staat een gebied centraal. Dat kan een regio (bijvoorbeeld Randstad Holland), een land of een werelddeel zijn. De eerste paragraaf van deze hoofdstukken is een oriëntatie op het gebied waarin verschillende kenmerken de revue passeren. De paragrafen 2 t/m 5 bevatten gebiedsspecifieke leerstof over het gebied en algemene leerstof (aangeduid met de term kerntekst) met betrekking tot het onderwerp. In de zevende paragraaf is een opzet voor een onderzoek naar een specifiek aspect opgenomen. Het hoofdstuk wordt afgesloten met overzicht van de begrippen.

Iedere paragraaf heeft een omvang van twee pagina's (spread). In de twee hoofdstukken landenonderzoek in leerjaar 1 en 2 staan ook gebieden centraal, maar de opzet is anders. Het gaat hier om een project waarin de leerstof van de voorafgaande hoofdstukken moet worden toegepast.

In deel 1 h/v wordt in twee afzonderlijke hoofdstukken aandacht besteed aan atlassen en kaarten. In hoofdstuk 1 *'De wereld ontdekken met de atlas'* wordt in gegaan op kaart- en atlasvaardigheden. In hoofdstuk 4 *'Project Kaartenmakers'* wordt ingezoomd op kaartproductie in heden en verleden. De opdrachten in het werkboek zijn een mix van open en gesloten vragen. De eerste opdrachten van een paragraaf hebben betrekking op het land, vervolgens zijn er opdrachten die het onderwerp op mondiaal schaalniveau bevragen.

De titel van iedere paragraaf is in een vraagvorm, bijvoorbeeld *"Hoe herken je een ontwikkelingsland?"* of *"Zijn de grenzen nog ergens goed voor?"* Standaard is bij iedere paragraaf een opdracht opgenomen waarbij de leerlingen deze vraag moeten beantwoorden.

In enkele paragrafen is een grotere opdracht opgenomen die leerlingen, met behulp van samenwerkingsopdrachten of actieve werkvormen, op een andere manier laten leren.

Bij de methode hoort een zogenaamd *ePack* bestaande uit computerlessen en oefentoetsen. Het digitale leer materiaal van *Wereldwijs* is in dit onderzoek niet meegenomen.

Fig. 4.30 De hoofdstuktitels van de drie leerjaren onderbouw Wereldwijs*

Hoofdstuk	1 havo/vwo	2 havo/vwo	3 vwo
1	De wereld ontdekken met de atlas	Wat een landschap!	Aardrijkskunde, cultuur en maatschappij
2	Over bevolking en cultuur	Eenwording in Europa	Aardrijkskunde, natuur en techniek
3	Van de groene hel naar de eeuwige sneeuw	Op expeditie	Veldwerk & practicum
4	Kaartenmakers	Conflicten	Aardrijkskunde, economie en maatschappij
5	Werelden van verschil	Nederland verandert	Aardrijkskunde, natuur en gezondheid
6	De hyperactieve aardkorst	Landenonderzoek	Landenonderzoek
7	Landenonderzoek		

* De hoofdstukken van de handboeken van de eerste twee leerjaren van Wereldwijs worden doorgenummerd.

Het handboek voor het derde leerjaar heeft een andere opbouw. Er zijn vier kernhoofdstukken waarbij ieder hoofdstuk inhoudelijk aansluit op één van de profielen in de bovenbouw van havo en vwo. In ieder hoofdstuk staat een land of continent centraal: De Verenigde Staten van Amerika, Afrika, China en Rusland. In de eerste paragraaf van ieder hoofdstuk vindt een oriëntatie op het desbetreffende land plaats. De laatste paragraaf is meer onderzoeksmatig van opzet en heeft als uitgangspunt de relatie tussen een beroep en aardrijkskunde. Net als bij de handboeken voor de

eerste twee leerjaren is het laatste hoofdstuk gereserveerd voor een landenonderzoek met als voorbeeldland Mexico. Tevens is er een hoofdstuk waarin mogelijkheden voor veldwerk en practicum aan bod komen.

Basistopografie en kaartbeeld

In de drie handboeken van Wereldwijs zijn overzichtskarten van Europa en de wereld opgenomen. De kaart van Europa laat de afzonderlijke landen met hoofdsteden en de belangrijkste wateren en rivieren zien en is tevens de ligging van de belangrijkste gebergten in Europa aangegeven. De wereldkaart geeft alleen de werelddelen en de oceanen weer en de namen van een aantal landen: Rusland, de VS, India, Brazilië, China, Canada, Japan en Indonesië. Dat zijn niet alle landen die in de verschillende hoofdstukken en paragrafen worden behandeld. Zo ontbreken Chili en Nieuw-Zeeland die in het handboek voor de 1^e klas ieder in een afzonderlijk hoofdstuk aan bod komen. Canada is wel op de kaart aangegeven, maar is geen gebied dat in een hoofdstuk of paragraaf terugkomt. Voor alle drie de leerjaren zijn dezelfde kaarten opgenomen.

In de opzet van Wereldwijs staat per hoofdstuk één gebied centraal. Op de openingspagina's van ieder hoofdstuk wordt op een globe de ligging en omvang van het gebied weergegeven (fig. 4.31)

Fig. 4.31 Twee voorbeelden, op verschillend schaalniveau, van de manier waarop Wereldwijs de ligging op de wereld van het te behandelen gebied weergeeft



Wereldwijs 2 h/v , p. 65

Wereldwijs 1 h/v, 23

In het werkboek wordt in paragraaf 1 van in ieder hoofdstuk verwezen naar de bronnen in het handboek die de topografie weergeven. In de meeste gevallen gaat het om een thematische kaart die één verschijnsel laat zien (bijvoorbeeld reliëf) waarop een aantal belangrijke steden en enkele andere items zoals rivieren zijn aangegeven. Niet in alle gevallen gebeurt dat op dezelfde manier. Soms staan er relatief veel items op de kaart, in een ander geval slechts één.

In de werkboeken van Wereldwijs zijn verschillende topografieopdrachten opgenomen. In het algemeen zijn het opdrachten van een beperkte omvang die betrekking hebben op het gebied dat in het desbetreffende hoofdstuk centraal staat. Soms zijn ze onderdeel van paragraaf 1 waarin een oriëntatie op het gebied plaatsvindt, soms is de topografieopdracht in een andere paragraaf opgenomen. In een enkel geval ontbreekt een dergelijke opdracht, zoals in paragraaf 1 India van het eerste leerjaar.

Het handboek en werkboek bieden geen handvatten om leerlingen bewust te laten worden van het feit dat kaartprojectie van invloed is op ons kaartbeeld van de wereld. Op de wereldkaarten die in het handboek zijn opgenomen is Europa in het midden van de kaart geplaatst. Hierop is één uitzondering, namelijk de wereldkaart van de 'Ring of Fire' (deel 1 h/v, p. 99) die een kaartbeeld weergeeft waarbij Amerika in het centrum van de kaart ligt. Hoewel bij het hoofdstuk over Nieuw-Zeeland een opdracht is opgenomen waarin de leerlingen na moeten denken over het gegeven dat de Nieuw-Zeelanders onze tegenvoeters zijn, wordt er geen aandacht gegeven aan de manier aan het kaartbeeld dat men aan de 'andere kant' van de wereld mogelijk heeft.

In het werkboek is bij hoofdstuk 4 'Project Kaartenmakers' een opdracht over kaartprojectie opgenomen, maar daarbij worden alleen de verschillende kaartprojecties aan de orde gesteld. Er wordt niet ingegaan op de wijze waarop kaartprojecties het kaartbeeld van de wereld beïnvloeden. Er is geen aandacht voor de manier waarop kaarten van invloed zijn op het wereldbeeld of voor het gegeven dat kaarten met een bepaald doel gebruikt kunnen worden.

Geleding van de wereld

De inhoudsanalyse wijst uit dat in Wereldwijs de mondiale geleding van verschillende verschijnselen aan bod komt. Kijkend naar het aantal wereldkaarten, dat voor de weergave van mondiale spreidingspatronen is gebruikt, dan is een accent te zien op een aantal fysisch-geografische verschijnselen en op de sociaalgeografische verschijnselen: bevolking, ontwikkeling (arm en rijk) en conflicten.

De geleding van de wereld in klimaten komt uitgebreid aan bod en dat geldt ook voor het mondiale spreidingspatroon van vulkanen, aardbevingen en gebergten. In de leertekst wordt het spreidingspatroon van het verschijnsel niet uitgebreid beschreven, verklaard of in relatie gebracht met andere andere verschijnselen. In de zogenaamde kerntekst zijn de relevante begrippen omschreven. De bronnen, in combinatie met de opdrachten in het werkboek, gaan wel in op een beschrijving en verklaring van de spreidingspatronen.

Fig. 4.32 Aantal wereldkaarten in Wereldwijs

Thema/ vraagstuk	Aantal wereldkaarten
Weer & klimaat /natuurlijke zones	4
Krachten der aarde /natuurrampen	6
Energie & grondstoffen / water	2
Duurzame ontwikkeling / milieu	1
Bevolking / migratie	5
Steden / urbanisatie	1
Cultuur /cultuurgebieden	4
Ontwikkeling / arm &rijk	3
Globalisering	2
Conflicten / Grenzen	6

De analyse laat zien dat er geen of nauwelijks aandacht is voor het mondiale spreidingspatroon van steden en de groei van steden. Alleen in deel 3 vwo is een wereldkaart opgenomen die het spreidingspatroon van deze wereldsteden laat zien. Er is in de leertekst en bij de opdrachten geen aandacht voor de groei van de stedelijke bevolking en de het spreidingspatroon van megasteden op mondiaal schaalniveau. In het hoofdstuk over arme en rijke landen is een paragraaf gewijd aan sloppenwijken in Braziliaanse steden, maar het mondiale patroon van megasteden en groei van steden, dat voor de ontwikkelingen in Brazilië een context is, komt niet aan bod. Wel is er een staafgrafiek opgenomen die per werelddeel de ontwikkeling van de stedelijke en

plattelandsbevolking laat zien en een anamorfe wereldkaart (fig. 4.33) die per land het aantal mensen dat in een krottenwijk leeft afbeeldt.

Fig. 4.33



Bron: Wereldwijs deel 1 h/v, p. 81

Hoewel in hoofdstuk 1 *Over bevolking en cultuur* van deel 1 h/v de onderwerpen bevolking en cultuur centraal staan, is er geen wereldkaart met de cultuurgebieden opgenomen. Er is wel een kaart die de verschillende godsdiensten in Europa, Azië, Afrika en Australië toont in relatie tot het voorkomen van conflicten in die delen van de wereld. In het bijschrift bij deze kaart wordt een relatie gelegd tussen godsdiensten en conflicten: *“Conflicten in de wereld hebben vaak met godsdienst te maken”* (deel 1 h/v, p. 35). In hoofdstuk 11 *Conflicten* (deel 2 h/v) komt deze kaart in een andere vorm terug, en ook op deze kaart worden conflicten tussen godsdiensten expliciet getoond. Net als in deel 1 zijn ook hier Noord- en Zuid-Amerika weggelaten. Hiervoor wordt als reden gegeven dat in dat werelddeel in verhouding veel minder conflicten voorkomen. In paragraaf 4 wordt nog een keer ingegaan op cultuurverschillen als mogelijke oorzaak voor conflicten. Dit wordt nog eens benadrukt door een wereldkaart met daarop de recente aanslagen van Al Qaida en de volgende zin op het einde van de leertekst:

“Maar cultuurverschillen kunnen wel degelijk een oorzaak voor conflicten zijn. In dit hoofdstuk kom je in de wereld verschillende culturen tegen die elkaars bloed wel kunnen drinken” (deel 2 h/v, p. 72).

In het hoofdstuk worden niet alle gewapende conflicten toegeschreven aan culturele tegenstellingen. Er wordt ook ingegaan op andere oorzaken zoals het streven naar een eigen staat of geschillen om beschikbare hoeveelheden water. Toch is er door de keuze van de voorbeelden en de wereldkaarten een accent te zien op de tegenstellingen tussen culturen als oorzaak voor conflicten. De wereldbeschouwing van Huntington in zijn *‘Clash of Civilizations’*, lijkt hierdoor bij het hoofdstuk over conflicten naar de voorgrond te komen.

De tegenstellingen tussen culturen zoals die in de eerste twee leerjaren in Wereldwijs voor het voetlicht komen, blijven achterwege in hoofdstuk 1 *Aardrijkskunde, cultuur en maatschappij (deel 3 vwo)*. In dit hoofdstuk wordt niet gerefereerd aan conflicten door culturele tegenstellingen, maar ligt de focus op cultuurgebieden en cultuurregio's, cultuurlandschappen, culturele diffusie en culturele diversiteit. In het hoofdstuk zijn twee kaarten opgenomen met betrekking tot de geleiding van de wereld in cultuurgebieden. Een kaart geeft de verschillende cultuurgebieden weer. De andere toont de ligging van oude en nieuwe culturele kerngebieden op de wereld.

Beeldvorming gebieden

Ongeveer van 59% van de leseenheden in Wereldwijs gaat over gebieden buiten Nederland, waarbij het overzicht van fig. 4.33 laat zien dat vooral gebieden in Europa, Azië en Midden- en Zuid-Amerika in Wereldwijs aan bod.

Fig. 4.34 Het aandeel van de gebieden in leseenheden in Wereldwijs (%)

Nederland & eigen omgeving	22,5
Europa	15
Azië	17,5
Afrika	3,3
Noord-Amerika	3,3
Midden- en Zuid-Amerika	17
Australië /Oceanië	5
Overige gebieden	
Algemeen:geen specifieke regionale context.	19,1

Een aantal zaken vallen in het overzicht op. In de eerste plaats worden er, in vergelijking met Azië en Midden- en Zuid-Amerika minder paragrafen besteed aan Europa. Alleen in deel 2 h/v is een hoofdstuk aan Europa/ Eu gewijd en in het project landenonderzoek komen de buurlanden van Nederland aan bod (fig. 4.34).

Fig. 4.35 Overzicht van de gebieden in Wereldwijs

Europa	Continent Europa, EU, IJsland Rusland, Kosovo, Frankrijk, Duitsland, België, Groot-Brittannië
Azië (inclusief Midden-Oosten)	India, China, Indonesië, Israël/ Palestijnse gebieden/Midden Oosten
Afrika	Continent Afrika, Stroomgebied Nijl
Noord-Amerika	VS
Midden en Zuid-Amerika	Mexico, Brazilië, Chili, Amazonegebied
Australië en Oceanië	Nieuw Zeeland, Papoea Nieuw-Guinea

In deel 1 h/v en deel 3 vwo wordt geen aandacht besteed aan Europa of landen binnen Europa. Verder valt op dat voor de twee fysisch-geografische hoofdstukken twee voorbeeldlanden op het zuidelijk halfrond zijn gekozen. Chili als voorbeeldland voor klimaten en de landschapzones en Nieuw-Zeeland voor gebergtevorming, vulkanisme, aardbevingen, etc.

Europa en de EU staan centraal in hoofdstuk 9 *Eenwording in Europa* (deel 2 h/v). De titel van het hoofdstuk ' *Eenheid in verscheidenheid*' geeft de focus van dit hoofdstuk weer; er is aandacht voor eens steeds verdergaande samenwerking tussen EU-landen maar ook voor de verschillen tussen de EU-landen. In de eerste paragrafen komen vooral de economische en welvaartsverschillen binnen Europa op de voorgrond.

In het hoofdstuk worden de EU als macroregio en het werelddeel Europa naast elkaar gebruikt. Er is een paragraaf over toeristengebieden in Europa en een over milieuproblemen. In geen van beide wordt een relatie gelegd met de EU. Dat geldt ook voor de paragraaf 7 die inzoomt op de Baskische afscheidingsbeweging ETA. In deze paragraaf wordt in de leertekst en in de bronnen het beeld gegeven van Oost-Europese landen die uiteen vallen en van West-Europese staten die een losser staatsverband krijgen (fig. 4.36) Er ontstaat een beeld van de EU dat het een gebied is vooral gericht op economische samenwerking. Er is geen of weinig aandacht voor culturele aspecten en ook niet voor politieke samenwerking.

Fig. 4.36



Bron: Wereldwijs deel 2 h/v, p. 47

Afzonderlijke Europese landen die in *Wereldwijs* aan bod komen zijn de buurlanden van Nederland. Daarbij ligt het accent op karakteristieke kenmerken van deze landen. Dit komt onder andere tot uitdrukking in de foto's die als bron zijn opgenomen (fig. 4.37).

Fig. 4.37



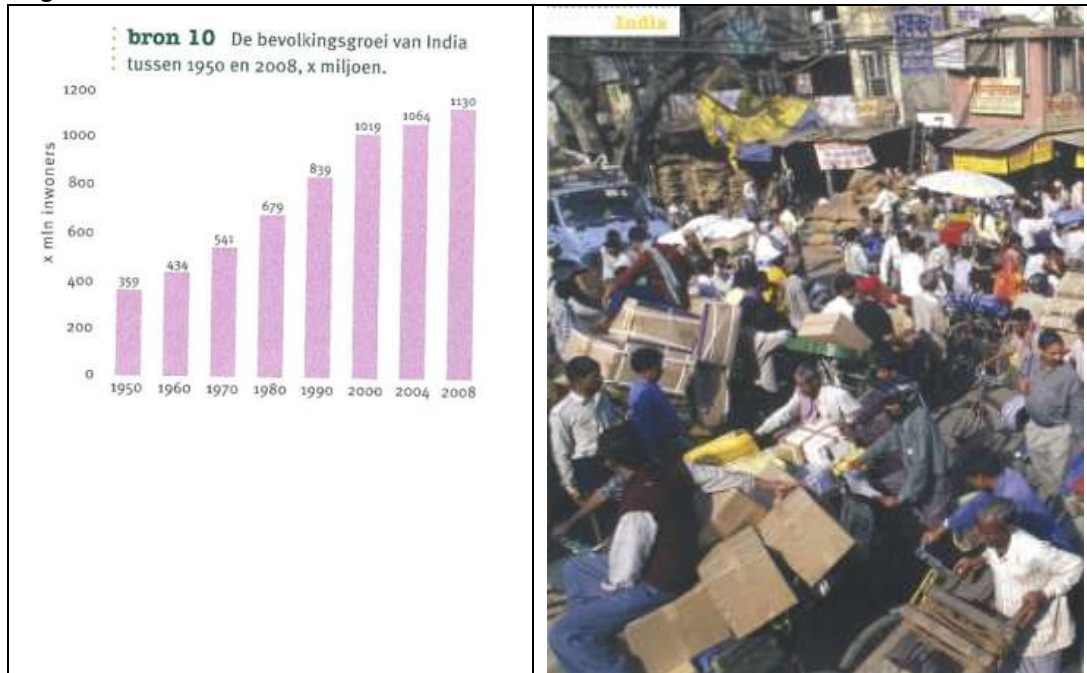
Bron: Wereldwijs, deel 2 h/v, p. 106

Door India als voorbeeldregio te nemen voor bevolkingsontwikkeling en migratie ligt het voor de hand dat het beeld van India naar voren komt als een land met een snel groeiende bevolking. Leertekst, foto's en andere bronnen ondersteunen dit beeld (fig. 4.38).

"Vanaf 1950 is de Indiase bevolking elke 10 jaar met 20 procent gegroeid. Daarmee levert India de grootste bijdrage aan de groei van de wereldbevolking." (Wereldwijs 1 h/v, p. 28)

Opvallend is dat op de wereldkaart, die in het handboek is opgenomen, India er niet uitspringt als een land met een grote bevolkingsgroei. Afrika en het Midden-Oosten springen daarbij meer in het oog. In de leertekst en in het werkboek wordt hier niet verder op ingegaan.

Fig. 4.38



Bron: Wereldwijs deel 1 h/v , p. 21 en 28

Doordat in ieder hoofdstuk van de methode een gebied is samenhang met een onderwerp of vraagstuk wordt behandeld, ontstaat er van dat gebied een eindimensionaal beeld. India in samenhang met bevolking en cultuur is hiervan een voorbeeld. Een ander voorbeeld is Brazilië dat als land van tegenstellingen tussen arm en rijk, ongelijke eigendomsverhoudingen, etc. wordt gerepresenteerd. Tegenstellingen komen vooral tot uitdrukking in de steden: krottenwijken, straatkinderen, criminaliteit. Brazilië wordt verder niet getypeerd als een van de BRIC-landen. Ook de VS wordt als regionale context voor één onderwerp, namelijk cultuur gebruikt. Er is verder geen aandacht voor de economische en politieke macht van de VS.

In de oriëntatieparagraaf van ieder hoofdstuk komen overigens wel meerdere aspecten van het desbetreffende gebied. Door middel van bronnen worden verschillende aspecten van de regio aan de orde gesteld.

Uit de inhoudsanalyse komt naar voren dat Afrika of Afrikaanse landen weinig aan bod komen. Er zijn geen paragrafen die inzoomen op een specifiek Afrikaans land en alleen in deel 3 vwo staat Afrika als werelddeel in een hoofdstuk centraal. Hoewel Afrika als regionale context is gekozen, komt in het handboek 3 vwo slechts in twee paragrafen gebiedsspecifieke informatie over Afrika voor. In de eerste paragraaf is dat een oriëntatie op de grondstoffenrijkdom van Afrika. In de laatste paragraaf betreft het informatie over de aanleg in Ghana van een haven door een Nederlands bedrijf. In de introttekst van iedere paragraaf wordt wel een voorbeeld uit Afrika genoemd, maar in de verdere leertekst is dat niet het geval, die bevat alleen algemene informatie met betrekking tot de onderwerpen klimatologie, geologie, etc. In het hoofdstuk zijn twee specifieke kaarten voor Afrika opgenomen en drie landschapsfoto's.

Als in andere leseenheden Afrika wel als een regionaal voorbeeld wordt gebruikt dan is dat veelal in de problemensfeer:

- 1 Hoofdstuk 11 conflicten; voorbeelden van stammenoorlogen in Kenia, vluchtelingen in Darfur en rebellen in Sudan
- 2 Hoofdstuk 5 , opdracht 10 in werkboek 1 h/v. Afrika is het armste continent. Bedenk oplossingen voor een betere verdeling van de welvaart.

Kernbegrippen

Diversiteit is voor Wereldwijs het meest voorkomende kernbegrip voor het structureren van de leerinhoud. Zowel in het handboek als in het werkboek wordt regelmatig ingezoomd op verschillen tussen gebieden, maar ook op overeenkomsten:

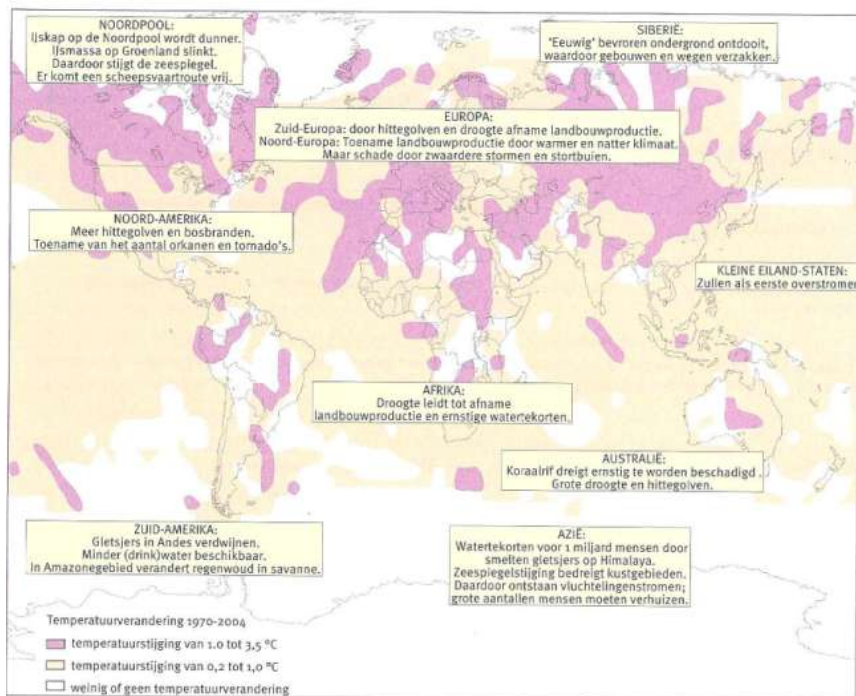
“Welke verschillen en overeenkomsten zijn er tussen culturen van mensen? “ (deel 1 h/v, p.23)

“Waarom zijn er tegenstellingen in de wereld? “(deel 1 h/v, p. 78)

“Worden de verschillen in welvaart al kleiner (Europa) (deel 2 h/v, p.36)

Hoewel de leseenheden vooral gestructureerd zijn vanuit het kernbegrip diversiteit zijn er in Wereldwijs een aantal leseenheden aan te wijzen die vanuit een ander kernbegrip zijn benaderd. Er zijn twee leseenheden die vanuit het perspectief van verandering naar de wereld kijken. Het eerste voorbeeld heeft betrekking op klimaatverandering (fig. 4.39). Verder is in deel 1 h/v een leseenheid opgenomen waar de leerlingen op een onderzoeksmatige manier moeten bekijken of Indonesië op weg is naar een betere toekomst. In beide paragrafen gaat het dus om een mogelijke toekomstige ontwikkeling.

Fig. 4.39 Gevolgen van klimaatverandering



Bron: Wereldwijs, deel 1h/v, p. 57

De inhoudsanalyse laat zien dat het perspectief van een wereld waarin samenhang is tussen gebieden vooral naar voren komt bij de onderwerpen: globalisering, ontwikkelingshulp en migratie. Hoofdstuk 4 van deel 3 vwo is voor een deel meer gestructureerd vanuit het kernbegrip samenhang/interactie. China wordt in dat hoofdstuk als regionale context voor globalisering gebruikt. Leertekst, bronnen en opdrachten gaan in op de economische relaties tussen China en de rest van de wereld en hoe deze in de afgelopen 30 jaar zijn veranderd. Het beeld van een netwerksamenleving komt daarbij nog niet naar voren.

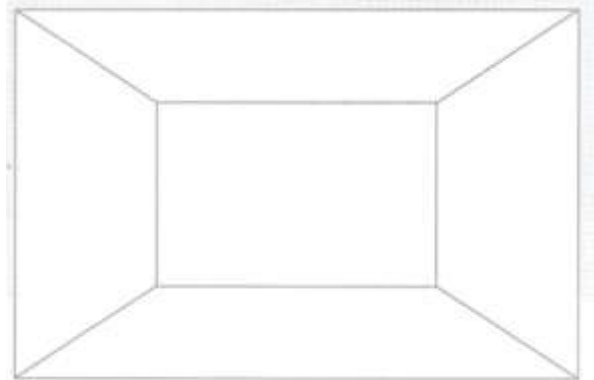
In het hoofdstuk over de VS komt samenhang/interactie in de leseenheid over culturele diffusie aan bod.

Doelen burgerschapsvorming

Focus van de methode Wereldwijs ligt op kennis en het vergelijken van gebieden en samenlevingen. Het merendeel van de opdrachten is gericht op verwerking van de leerstof in het handboek. Enkele aspecten in de methode zijn meer gericht op bewustwording, evalueren en kritisch nadenken. In het werkboek zijn een aantal standpuntbepalingvragen opgenomen (fig. 4.40).

Fig. 4.40 Een voorbeeld van een standpuntbepalingsopdracht bij het thema Arm -Rijk

- 11 a **B** Ga in groepen van vier rond een vel papier (minimaal A3) zitten. Afrika is het armste continent van de wereld. De rijke landen willen iets doen aan de oneerlijke verdeling van welvaart en armoede in de wereld. Wat is volgens jullie de beste manier om de problemen te lijf te gaan? Neem figuur 17 op groot formaat over op het vel papier.
- b Zet voor jezelf alle mogelijke oplossingen die je kunt bedenken op jouw deel van het papier. Je hebt hiervoor tien minuten de tijd.
- c Bespreek de oplossingen met elkaar. Let goed op de argumenten (één kwartier).
- d Stel nu de gemeenschappelijke top drie van oplossingen vast. Zet deze in het midden van het papier. Ga met een andere groep in discussie om de beste mening te krijgen.



Wereldwijs, werkboek 1 h/v, p. 96

Personalisering komt slechts in bescheiden mate voor in de methode. Alleen bij Brazilië (fig. 4.41) en Europa kan de leerling kennismaken met echte personen. De foto's die daarbij worden gebruikt, geven extra expressie aan de verhalen.

Fig. 4.41 Een voorbeeld van personalisering in Wereldwijs.

bron 12 Ik ben Pedro Goeverna. Elke dag ga ik naar het strand. Ik ga niet in de zon liggen, maar ik verzamel de blikjes die de toeristen hebben leeggedronken. Zo verdien ik 3 real per dag. Dat is ongeveer 1 euro. Ik kan wel lezen en schrijven en zo heb ik mezelf Engels geleerd om met de toeristen te praten.



bron 13 Hier zie je hoe mijn broer water haalt. Gelukkig zit er weer een gat in de waterpijp. De kraan waar duizend huizen hun water moeten tappen, ligt verder van ons huis. Vaak eten wij maar twee maaltijden per dag, meer geld hebben we niet. Gelukkig hebben we een dak boven ons hoofd en genoeg eten.



bron 14 Ik woon in een favela, een sloppenwijk. Je kunt zien dat de overheid nog niet ingegrepen heeft. Onze huizen hebben we zelf van hout gebouwd. Op sommige andere plekken bouwt de overheid nieuwe wijken. De overheid legt dan ook voorzieningen aan, zoals riolering en een waterleiding.



bron 15 In onze wijk staat een speciaal kindertehuis voor kinderen met aids, een ziekte die in Brazilië ook levens kost. Gelukkig kunnen de kinderen in dit huis wonen, zodat ze medicijnen kunnen krijgen en niet doodgaan. De kindersterfte daalt in Brazilië door de betere gezondheidszorg.



Bron: Wereldwijs, deel 1 h/v, p. 76.

5 Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk worden de bevindingen van de inhoudsanalyse van de aardrijkskundemethoden besproken. Het is van belang te benadrukken dat het onderzoek niet gericht was op een vergelijking van de vier aardrijkskundemethoden. *BuiteNLand*, *De Geo*, *De nieuwe Terra* en *Wereldwijs* zijn verschillende methoden met een eigen structuur en inhoud. Daar kan alleen maar positief tegenaan worden gekeken, want het impliceert dat aardrijkskundedocenten een keuze kunnen maken voor die methode die het beste aansluit op hun visie op aardrijkskunde en het aardrijkskundeonderwijs.

In dit onderzoek is uitgegaan van de onderzoeksvraag:

Welk beeld van de wereld wordt gerepresenteerd in Nederlandse Aardrijkskundemethoden voor de eerste drie leerjaren havo en vwo?

Deze hoofdvraag is gespecificeerd in vijf deelvragen

1. Op welke manier is er binnen de aardrijkskundemethoden aandacht voor basistopografie en de opbouw van een kaartbeeld van de wereld?
2. Op welke wijze is er in de aardrijkskundemethode aandacht voor de geleding van de wereld?
3. Welke beeldvorming van gebieden vindt in de aardrijkskundemethoden plaats?
4. Welke kernbegrippen (geografische benadering) worden in de aardrijkskundemethode toegepast om de leerstof met betrekking tot gebieden te structureren?
5. In hoeverre biedt de aardrijkskundemethode aanknopingspunten die docenten en leerlingen kunnen gebruiken bij het realiseren van (wereld)burgerschapsdoelen?

Omdat het hier om een verkennend onderzoek gaat, is op voorhand geen uitspraak gedaan over mogelijke uitkomsten. Doel van het onderzoek is om een eerste inzicht te krijgen in 'wat' en 'hoe' over de wereld met een aardrijkskundemethode kan worden geleerd. Om dat inzicht te verkrijgen is een inhoudsanalyse gedaan van alle leseenheden in het handboek en werkboek die betrekking hebben op de wereld, een werelddeel, macroregio of land (anders dan Nederland). In het navolgende zullen per deelvraag de belangrijkste conclusies worden besproken. Op het einde wordt getracht te komen tot een algemene conclusie.

Basistopografie en kaartbeeld

Een van de bouwstenen voor een geografisch wereldbeeld zijn de overzichtskaarten en topografieopdrachten in de methode. Deze moeten een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van een kaartbeeld dat de leerlingen in staat stelt gebeurtenissen in een ruimtelijk kader te plaatsen. Met uitzondering van *BuiteNLand* zijn in de handboeken overzichtskaarten op het schaalniveau van de wereld opgenomen die bij de verschillende hoofdstukken en paragrafen gebruikt kunnen worden om van een gebied de locatie, de grootte en ligging ten opzichte van andere gebieden te verhelderen en dus aanknopingspunten bieden voor de opbouw van een topografisch kaartbeeld van de wereld. De wereldkaarten geven de basistopografie van de wereld weer: werelddelen, oceanen, landen en steden. In sommige methoden zijn ook de namen van enkele rivieren opgenomen en van landschapszones zoals de Sahara en het Amazonegebied. Deze overzichtskaarten bieden de mogelijkheid om de spreiding van verschijnselen te koppelen aan concrete gebieden. Daardoor wordt de geleding van de wereld niet alleen gerepresenteerd in kaarten met spreidingspatronen, maar kunnen ook concrete regio's en landen een onderdeel zijn van die geleding. De namen Himalaya en Andesgebergte kunnen zo een onderdeel zijn van de fysisch-geografische geleding van de wereld of de namen van India en Zuidoost-Azië kunnen worden gerelateerd aan het mondiale spreidingspatroon van bevolking.

Een tweede mogelijkheid voor de opbouw van een kaartbeeld van de wereld zijn de topografieopdrachten in het werkboek. Uit de inhoudsanalyse komt naar voren dat de methoden relatief veel van deze opdrachten in het werkboek hebben opgenomen. Enerzijds hebben deze opdrachten betrekking hebben op het gebied dat in een leseenheid aan de orde wordt gesteld en anderzijds zijn het op zichzelf staande opdrachten waarin de topografie van een werelddeel of land aan bod komt. *Wereldwijs* heeft, in vergelijking met de andere methoden, minder van deze opdrachten in het werkboek opgenomen. Een eerste conclusie is dat het in de meeste gevallen gaat om uitgebreide topografieopdrachten waarbij de leerlingen op een kaart de topografische items moeten benoemen. Doordat de opdrachten zo uitgebreid zijn, ontstaat er een gedetailleerd kaartbeeld dat omvattender is dan hetgeen van het gebied in leertekst en bronnen aan de orde komt. In veel gevallen worden er veel meer items gevraagd dan wellicht noodzakelijk is. Veel topografische namen moeten, in de opdrachten worden aangegeven, maar spelen verder geen rol in de gebiedsspecifieke informatie in het handboek of in de verdere opdrachten in het werkboek. Een enkele keer is in een methode sprake van een omgekeerde situatie. In de leertekst of bronnen wordt verwezen naar namen van steden of landen waar in de topografische opdrachten niet op in wordt gegaan. De conclusie is dat er dat in de methoden de relatie tussen de topografische items in de opdrachten en de bijbehorende leerstof niet altijd zichtbaar is.

De wereldkaarten die in de methoden zijn opgenomen hebben allemaal een kaartprojectie die een beeld geeft met de Atlantische Oceaan en Europa in het midden van de kaart. Hierdoor overheerst in de methoden een eurocentrisch kaartbeeld. In de hand- en werkboeken is geen informatie opgenomen of opdracht opgenomen die leerlingen zich bewust laat worden van een dergelijk eurocentrisch wereldbeeld. In alle methoden is een onderdeel met betrekking tot kaart- en atlasvaardigheden opgenomen, maar in deze leseenheden wordt het eurocentrische wereldbeeld niet ter discussie gesteld. Er wordt niet ingegaan op het feit dat ook een ander kaartbeeld van de wereld mogelijk is. Dit draagt bij aan het beeld dat de kaarten in de methoden stabiele representaties van de wereld zijn. Met uitzondering van de methode *BuiteNLand* besteden de methoden geen aandacht aan het feit dat de wereld en gebieden met behulp van kaarten, onder andere door de keuze van een bepaalde projectie, kan worden gerepresenteerd. Dat deze representatie geen objectieve weergave van de werkelijkheid is en dat met behulp van kaarten bepaalde doelen kunnen na worden gestreefd, blijft in de methoden buiten beschouwing. De conclusie is dat het geografisch kernbegrip Perceptie & Beeldvorming in de methoden niet als invalshoek wordt gehanteerd bij het aan de orde stellen van kaarten, kaartbeeld en kaartvaardigheden waardoor de methode met betrekking tot dit aspect beperktere mogelijkheden biedt voor het realiseren van burgerschapsdoelen.

Geleding van de wereld

Het aantal thematische wereldkaarten, waarmee de fysische of sociale geleding van de wereld kan worden gerepresenteerd, is per methode verschillend. Een eerste conclusie is dat geen van de methoden voor alle benoemde thema's kaarten heeft opgenomen die de geleding van de wereld tonen. Het grootste aantal wereldkaarten is aanwezig in *BuiteNLand* en *Wereldwijs*. In *De Geo* is relatief het kleinste aantal wereldkaarten opgenomen. De geleding van de wereld met betrekking tot relevante fysisch- en sociaalgeografische thema's komt in de methoden vooral aan bod in de algemene hoofdstukken en paragrafen. De opzet van *BuiteNLand* en *De nieuwe Terra* is dusdanig dat in de eerste paragrafen het mondiale spreidingspatroon van een bepaald verschijnsel wordt besproken. In de opzet van *De Geo* wordt voornamelijk een regionale invalshoek gehanteerd waarbij een concreet gebied het uitgangspunt is voor het onderwerp of vraagstuk. Dit heeft tot gevolg dat er minder accent ligt op leerstof met betrekking tot geleding van de wereld.

De natuurlijke geleding van de aarde komt in de methoden het duidelijkst naar voren. De mondiale ruimtelijke structuur op hoofdlijnen van klimaat, gebergtekets, exogene en endogene krachten, etc. is in de onderzochte methoden een substantieel onderdeel van de inhoud. De representatie van deze ruimtelijke structuren door middel van wereldkaarten is echter niet in alle methoden in

dezelfde mate aanwezig. In *Wereldwijs* en *De nieuwe Terra* zijn naar verhouding meer van deze thematische wereldkaarten opgenomen.

De sociale geleding van de wereld in de vier methoden is divers. In sommige methode zijn duidelijke accenten te ontdekken, maar geen van de methoden is dekkend met betrekking tot de thema's die als relevant worden beschouwd voor basiskennis van de wereld. In *BuiteNLand* wordt veel aandacht besteed aan ontwikkelingsproblematiek en *Wereldwijs* legt de nadruk op geleding van de wereld met betrekking tot het onderwerp bevolking. Opvallend is het ontbreken in drie van de vier methoden van meerdere wereldkaarten met betrekking tot het onderwerp steden en stedelijke groei op mondiaal schaalniveau. In *BuiteNLand* wordt het spreidingspatroon van wereldsteden en megasteden, de urbanisatiegraad en de groei van steden op mondiale schaal met behulp van kaarten getoond. In de andere methoden ontbreken deze kaarten, of is alleen de kaart met het spreidingspatroon van wereldsteden opgenomen.

In de vier methoden zijn weinig wereldkaarten met betrekking tot globalisering opgenomen. Door middel van de leerteksten en bronnen wordt in de methoden de nodige aandacht besteed aan globalisering, maar kaarten die iets laten zien van mondiale stromen van personen, goederen en informatie zijn beperkt aanwezig.

Geleding van de wereld in cultuurgebieden komt in de methoden verschillend tot uitdrukking. Alleen in *BuiteNLand* wordt ingegaan op de geleding van de wereld in cultuurgebieden en worden van ieder cultuurgebied een aantal kenmerken genoemd. *Wereldwijs* geeft door middel van een wereldkaart de culturele geleding van de wereld weer, maar gaat niet verder in op de kenmerken van de afzonderlijke cultuurgebieden. In *Wereldwijs* wordt de VS als regionale context bij het onderwerp cultuur gehanteerd. *De Geo* en *De nieuwe Terra* hebben ieder een hoofdstuk aan de islamitische wereld gewijd. De genoemde methoden relateren de voorbeeldregio slechts in geringe mate aan het grotere kader van de geleding van de wereld in cultuurgebieden. Daar staat tegenover dat ze meer gebiedspecifieke informatie met betrekking tot de cultuurkenmerken van de voorbeeldregio's geven. In de methoden wordt niet in alle leseenheden het mondiale spreidingspatroon van een verschijnsel in de leertekst beschreven en verklaard. In een aantal leseenheden gebeurt dit zeker wel, maar in elke methode zijn voorbeelden aan te wijzen dat vooral de begrippen die bij het onderwerp of vraagstuk horen, centraal staan. In die leseenheden ligt het accent niet op het kennis nemen van spreidingspatronen maar meer op de uitleg van begrippen.

Beeldvorming gebieden

In ieder van de geanalyseerde methoden kan een leerling kennis nemen van verschillende gebieden. De diversiteit aan landen die aan bod komen is het grootst in *BuiteNLand*, *De Geo* en *De nieuwe Terra*. In de keuze van de landen is een trend te zien; de meeste gebieden (anders dan Nederland en de eigen omgeving) die worden behandeld liggen in Europa en Azië. Verder is er in het algemeen de minste belangstelling voor Australië / Oceanië en komen de andere werelddelen ongeveer in gelijke mate aan bod. Met betrekking tot afzonderlijke landen en macroregio's kan worden geconcludeerd dat de landen VS, China, India, Brazilië en Rusland en Europa / Eu in alle methoden aan bod komen. Hierdoor bieden de methoden aanknopingspunten om een beeld te geven van de gebieden die momenteel vanuit een politiek, economisch of cultureel perspectief op mondiaal niveau een rol van betekenis spelen. Opvallend hierbij is wel dat er relatief weinig aandacht wordt besteed aan de VS. Alleen *De Geo* en *Wereldwijs* hebben een hoofdstuk opgenomen dat geheel aan de VS is gewijd. Beide methoden doen dat vooral vanuit een culturele dimensie, waardoor de rol van de VS als economische en politieke wereldmacht minder accent krijgt.

De methoden hebben verschillende keuzen gemaakt ten aanzien van de regionale context. *De Geo* neemt de regio als vertrekpunt en laat verschillende fysische en sociale kenmerken van het gebied aan bod komen. Hierdoor biedt de methode meer mogelijkheden om te komen tot een completer regionaal beeld van gebieden. De andere methoden hebben gekozen om een regio vooral als voorbeeld te gebruiken voor het illustreren en concretiseren van algemene leerinhouden. Hierdoor ontstaat een meer eendimensionaal beeld van deze gebieden.

In alle methoden is Europa een zelfstandig hoofdstuk of project. In enkele methoden komen meerdere leseenheden met betrekking tot Europa aan bod. In de methoden zijn twee tendensen waar te nemen met betrekking tot beeldvorming. In de eerste plaats zijn Europa en Europese landen in de meeste methoden de regionale context voor fysische geografische onderwerpen. Klimaat, reliëf, rivieren, etc. komen bijna allemaal aan bod met Europese voorbeelden. Alleen *Wereldwijs* is daar een uitzondering op doordat in die methode is gekozen voor Chili en Nieuw-Zeeland als regionale contexten voor fysisch-geografische verschijnselen.

Het beeld van Europa dat in de methoden naar voren komt, is dat van een werelddeel met veel verschillen waarbij een accent ligt op de verschillen tussen West- en Oost-Europa. Met betrekking tot de beeldvorming van de onderverdeling is een conclusie dat in de methoden niet of nauwelijks wordt ingegaan op de afbakening van West-, Oost-, Zuid-, en Noord-, Europa. Dat betekent enerzijds dat er geen eenduidige begrenzing wordt gehanteerd en anderzijds dat er geen leerteksten, bronnen of opdrachten zijn opgenomen die leerlingen bewustmaken van de moeilijkheden met betrekking tot het onderverdelen van Europa.

De verschillen binnen Europa worden in de methoden vooral vanuit de economische dimensie belicht. Er komt hoofdzakelijk een beeld naar voren van welvaartsverschillen tussen West-Europese en Oost-Europese landen. Dit beeld wordt zowel in de teksten als in de gekozen kaarten en foto's naar voren gebracht. Het lijkt alsof de politieke tegenstelling tussen Oost- en West-Europa, zoals die tot 1990 bestond vervangen is door het beeld van een economische tegenstelling. Beide gebieden worden vooral benaderd vanuit een verschil in welvaart dat leidt tot een vestiging van West-Europese bedrijven in Oost-Europa en een arbeidsmigratie van Oost- naar West-Europa.

Naast het beeld van verschillen komt in de methoden ook het beeld van samenwerking binnen de EU naar voren. Hierbij zijn twee lijnen te onderscheiden. De eerste sluit aan bij het reeds genoemde beeld van de tegenstelling tussen West-, en Oost-Europa waarbij de focus ligt op de regionale ongelijkheid. Aan de deelgebieden Zuid-, en Noord-Europa wordt relatief weinig aandacht besteed. De andere lijn heeft betrekking op de voordelen van de samenwerking binnen de EU zoals het wegvallen van de grenzen en de Euro als betaalmiddel.

Beeldvorming met betrekking tot Azië komt tot uitdrukking door het werelddeel vooral als context te gebruiken voor economische globalisering en het voorkomen van natuurrampen. Het beeld van een snelle en sterke economische ontwikkeling in Azië wordt vooral toegespitst op India en China. Beide landen staan model voor de economische groei in dit werelddeel. In sommige methoden worden ook Vietnam en Indonesië als voorbeeld gebruikt. Het beeld dat van China en India naar voren komt is dat van een sterke economische groei die vooral wordt veroorzaakt door de lage lonen in die landen. Een enkele keer wordt ook een cultureel aspect belicht, namelijk het arbeidsethos in deze landen. Maar als conclusie geldt dat vooral vanuit een economische perspectief naar de ontwikkeling van Azië wordt gekeken. Samenhangend met het beeld van een sterke economische groei zijn de gevolgen van deze sterke groei. De nadruk ligt daarbij vooral op negatieve gevolgen. In de eerste plaats betreft dat een groeiende welvaartskloof tussen bevolkingsgroepen in de desbetreffende landen. In de tweede plaats gaat het om milieuproblemen die het gevolg zijn van de snelle economische groei. Vooral de milieuproblemen in China treden in de methoden op de voorgrond.

Afrika en Afrikaanse landen komen in de methoden beperkt aan de orde. De methode *BuiteNLand* besteedt nog de meeste aandacht aan deze gebieden. Hoewel de beeldvorming met betrekking tot Afrika niet in alle opzichte als negatief mag worden aangeduid, is er binnen de methoden toch een tendens te zien om Afrika als regionale context te gebruiken voor het concretiseren van mondiale problemen en vraagstukken, zoals armoede, onderontwikkeling en conflicten.

Beeldvorming met betrekking tot Latijns-Amerika komt in de methoden vooral tot stand door leerstof over het Amazonegebied; dit in samenhang met aantasting van het milieu en duurzame ontwikkeling. *Wereldwijs* en *De Geo* zoomen verder ieder op een Latijns-Amerikaans land in het kader van ontwikkelingsproblematiek.

Andere gebieden die in de methoden model staan voor een onderwerp zijn Bangladesh voor overstromingen en Israël en de Palestijnse gebieden voor conflicten.

De aanpak van de methoden voor het bestuderen van regio's op verschillende schaalniveaus geeft aanknopingspunten om relaties te leggen tussen het mondiale en lokale schaalniveau. Met name bij het onderwerp globalisering is die relatie in de methoden het meest zichtbaar.

Kernbegrippen

In de bespreking van de conclusies met betrekking tot de beeldvorming van gebieden is al duidelijk geworden dat in de methoden een accent ligt op verschillen tussen gebieden en verschillen in gebieden. Allereerst is er de reeds besproken fysische en sociale geleding van de wereld. Juist door die geleding kan de leerling inzicht krijgen in de verschillende gebieden op de wereld en hun karakteristieken. In de tweede plaats zijn er de verschillen tussen gebieden die in de leerteksten en opdrachten aan bod komen en zeker bij Europa een prominente plaats innemen. De voor de hand liggende conclusie is dan ook dat de leerstof in de methoden vooral gestructureerd is vanuit het kernbegrip diversiteit. In de methoden overheerst een wereldbeeld van verschillen en in sommige gevallen is er sprake van een wereldbeeld van tegenstellingen. Vooral als het gaat om ontwikkelingsproblematiek en conflicten.

De kernbegrippen *Samenhang/interactie* en *Verandering* zijn op verschillende plaatsen in de methoden aan te wijzen als structurerend principe. Het onderwerp globalisering, en de daarbij gekozen voorbeeldregio's zoals China en India, worden meer vanuit de samenhang tussen gebieden bekeken. Het accent ligt daarbij overigens op de economische relaties. De culturele en politieke relaties tussen gebieden treedt in de methoden minder op de voorgrond. Ook in de leseenheden die betrekking hebben op de milieuproblematiek en de ecologische voetafdruk is de invalshoek vooral die vanuit relaties en samenhang. Toch ligt de conclusie voor de hand dat een wereldbeeld van samenhang in de methoden veel minder op de voorgrond treedt dan dat van een wereldbeeld van verschillen. Diezelfde conclusie geldt ook voor het wereldbeeld van verandering. Het kernbegrip verandering is op een aantal plaatsen in de methoden aantoonbaar aanwezig. Het meest duidelijk is dat bij de leseenheden waar het gaat om duurzame ontwikkeling en klimaatverandering.

Samenvattend kan worden gezegd dat een wereldbeeld van diversiteit in de methoden het meest duidelijk aanwezig is en dat enkele onderwerpen meer vanuit een samenhangende wereld worden bekeken of vanuit een perspectief van ontwikkeling en verandering.

Een laatste conclusie is dat in iedere methode ook leseenheden aanwezig zijn die niet direct aantoonbaar vanuit een geografisch kernbegrip zijn gestructureerd. In die delen ligt het accent vooral op het uitleggen van begrippen of theorieën. Het gaat daarbij dus meer om losse leerstofelementen zonder dat daar vanuit een geografische perspectief naar wordt gekeken.

Doelen burgerschapsvorming

Kijkend naar de inhoud van het merendeel van de opdrachten in de werkboeken, dan ligt de conclusie voor de hand dat vooral doelen die gericht zijn op kennis (weten) en het vergelijken van gebieden met behulp van de methoden kunnen worden gerealiseerd. De opdrachten zijn vooral bedoeld voor verwerking van de leerstof zoals die in het handboek naar voren komt. Kennis van andere gebieden en deze kunnen vergelijken is een belangrijke basis om te komen tot bewustwording, waarderen en kritisch nadenken. In de methoden zijn voor deze aspecten een aantal aanknopingspunten aan te wijzen die in de aardrijkskundelessen kunnen worden ingezet. In de eerste plaats zijn dat de foto's en gepersonaliseerde verhalen. Met name in *BuiteNLand* en *De Geo* bieden deze mogelijkheid om leerlingen over echte mensen en samenlevingen te leren en daardoor de diversiteit, zoals die in de methoden centraal staat, te waarderen. In de methoden zijn de aanzetten voor bewustwording van verschillende perspectieven beperkt. Alleen bij de onderwerpen klimaatverandering en evolutie worden conflicterende standpunten naar voren gebracht. Verder worden leerlingen vooral bij het thema's duurzaamheid en globalisering aangezet na te denken over een mondiaal perspectief en de gevolgen van keuzes voor anderen en voor de toekomst. Bewustwording van het eigen wereldbeeld en het feit dat hun wereldbeeld niet per definitie juist is

en dat anderen een verschillend wereldbeeld kunnen hebben, komt in de methoden niet aan de orde. Dat geldt ook voor het kritisch omgaan met informatie in de vorm van teksten, kaarten, statistische gegevens en andere bronnen.

Het zal duidelijk zijn dat er voor de onderzochte methoden geen eenduidige en allesomvattende conclusie met betrekking tot het wereldbeeld is te trekken. Behalve dan dat er verschillen zijn in de manier waarop de kerndoelen van de basisvorming in de methoden zijn uitgewerkt. Daarbij is vooral het verschil in invalshoek voor het structuren van de hoofdstukken een belangrijk aspect. Een methode kan een concrete regio als uitgangspunt nemen of meer vanuit een algemene invalshoek starten en daarbij regio's als concrete voorbeelden hanteren. Dit verschil in benadering geeft een ander beeld van de gebieden in de methoden. In het ene geval ontstaat er een meer compleet regionaal beeld van een gebied. In het andere geval is er sprake van een meer eendimensionale benadering van het gebied.

Twee algemene conclusies ten aanzien van het wereldbeeld in de vier aardrijkskundemethoden *BuiteNLand*, *De Geo*, *De nieuwe Terra* en *Wereldwijs* zijn wel te trekken. De conclusie ten aanzien van 'wat' er over de wereld wordt geleerd, is dat het accent ligt op de diversiteit van de wereld en dan vooral op de verschillen tussen gebieden. In alle methoden komt vooral het wereldbeeld van diversiteit naar voren. Ten aanzien van 'hoe' over de wereld wordt geleerd is de conclusie dat het accent vooral ligt op kennis van de wereld en het vergelijken van gebieden met verscheidene aanknopingspunten om vanuit een andere perspectief naar de wereld te kijken.

6 Reflectie

Op het einde van het onderzoek naar het wereldbeeld in vier Nederlandse aardrijkskundemethoden wil ik terugblikken op enkele aspecten. In de eerste plaats is dat de breedte van het onderzoek zoals ik dat gedurende het proces steeds meer ben gaan ervaren. In de theoretische verkenning werd duidelijk hoeveel dimensies er aan het begrip wereldbeeld zijn te onderscheiden. Hierdoor heeft het nogal wat tijd gekost om tot een analysekader te komen waarmee de methoden systematisch konden worden bestudeerd. Terugblikkend ben ik van mening dat ik daar maar voor een deel in ben geslaagd. De deelvragen met betrekking tot het topografisch kaartbeeld, de geleding van de wereld en de beeldvorming van gebieden zijn volgens mij beter geoperationaliseerd dan de deelvragen met betrekking tot de kernbegrippen en de doelen met betrekking tot burgerschapsvorming. Hoewel voor de operationalisatie van de laatste deelvragen indicatoren zijn opgesteld, heb ik tijdens de analyse ervaren dat het gebruik van die indicatoren niet altijd eenduidig mogelijk was. De analyse van het onderzoeksmateriaal aan de hand van de eerste drie deelvragen was dan ook veel gericht dan die van de laatste twee. Dit komt volgens mij vooral tot uiting in de beschrijving van de resultaten per methode.

Een tweede aspect betreft de toegepaste inhoudsanalyse. De nadruk in dit onderzoek lag op een kwalitatieve inhoudsanalyse van de aardrijkskundemethoden. Deze inhoudsanalyse heb ik getracht te doen door het systematisch samenvatten van de geselecteerde leseenheden in de vier methoden. Het systematisch samenvatten van de inhoud en daarbij de essentie weergeven heb ik als tamelijk moeilijk ervaren. Bij de start van mijn onderzoek trad ik te veel in detail waardoor de grote lijn en daarmee de kern van de te samenvatten leseenheden verloren ging. Gedurende het proces heb ik geprobeerd een manier te vinden om de essentie van een leseenheid zo goed mogelijk weer te geven en precies die passages in de leertekst en bronnen te selecteren die ik als evidentie voor mijn bevindingen zou kunnen gebruiken.

Het derde aspect dat ik wil belichten is dat ik tijdens de analyse van de methoden er steeds meer van bewust ben geworden dat het hier om een verkennend onderzoek ging. Het resultaat van het onderzoek is dan ook vooral een eerste overzicht, een eerste indruk. Het overzicht heeft meerdere interessante mogelijkheden voor onderzoek op wat beperktere schaal naar voren gebracht. Enkele interessante vragen zouden kunnen zijn:

- 1 Wat is de rol van het beeldmateriaal in de methode bij de opbouw van een wereldbeeld en de beeldvorming van gebieden?
- 2 Op welke manier worden in de methode begrippen gebruikt bij het verwerven van een wereldbeeld?
- 3 Wat is het wereldbeeld van de docenten en leerlingen die met de methode werken?

Als laatste wil ik opmerken dat ik door dit onderzoek een goed en gedetailleerd beeld heb gekregen van de hand- en werkboeken van de vier Nederlandse aardrijkskundemethoden. Dat zal mij, als lerarenopleider, zeker helpen bij het zo goed mogelijk proberen op te leiden van aankomende aardrijkskundedocenten.

Geraadpleegde literatuur

- Aalbers, T. et al. (2006) Waardenoriëntaties, wereldbeelden en maatschappelijke vraagstukken, verantwoording van het opinieonderzoek voor de duurzaamheidsverkenning "Kwaliteit en Toekomst". Bilthoven: Milieu- en natuurplanbureau.
- Adams, P.C. (2009) *Geographies of Media and Communication*. UK: Wiley-Blackwell
- Aerts, D. et al. (1994) *Cirkelen om de Wereld: Concrete invullingen van het wereldbeeldenproject*, Uitgeverij Pelckmans, Kapellen
- Akker, J. van den (2003). Curriculum Perspectives: an Introduction. In: J. van den Akker, W.Kuiper & U. Hameyer (Eds.). *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher
- Anderson, J. ,et al. (2008) What is geography's contribution to making citizens?, *Geography*, vol. 93, Part 1,
- André, Y. & Wienerova, Z. (1998) Representations of the world in the Czech Republic, *Prospects*, vol. XXVIII, no. 2, p. 303 – 309
- Aspaas, H.R. (1998) Integrating World-views and the News Media into a Regional Geography Course, *Journal of Geography in Higher Education*, Vol.22, No. 2 p. 211- 227
- Baarda, D. , de Goede, M., Teunissen, J. (2005) Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff
- Bakkum, P. & Eggink, H. (1956) *Aardrijkskunde. Naar een nieuwe didactiek in de lagere school*. Groningen: Wolters
- Béneker, T. & v.d. Vaart , R (2000) *Derde Wereld ver weg in school-aardrijkskunde*
- Béneker, T. (2002) *Onderwijs laat buurlanden links liggen*. KNAG: Geografie, maart
- Béneker, T. (2003) *Burgerschapsvorming: kansen voor het aardrijkskundeonderwijs*, Geografie, maart
- Béneker, T, v. Stalborch, M.& v.d. Vaart, R (2009) *Vensters op de wereld, Rapport van de Commissie Canon voor wereldburgerschap*
- Bednarz, S. (2004) *US World Geography Textbooks: Their Role in Education Reform*. *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 13. No. 3
- Berg, v.d. G. et al. (2009) *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*, Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken
- Berg, v.d. G. (red.) (2009) *buitenLand ak 1 havo/vwo*. Houten: EPN
- Berg, v.d. G. (red.) (2009) *buitenLand ak 1 havo/vwo, werkboek A*. Houten: EPN
- Berg, v.d. G. (red.) (2009) *buitenLand ak 1 havo/vwo, werkboek B*. Houten: EPN
- Berg, v.d. G. (red.) (2009) *buitenLand ak 2 havo/vwo*. Houten: EPN
- Berg, v.d. G. (red.) (2009) *buitenLand ak 2 havo/vwo, werkboek A*. Houten: EPN

- Berg, v.d. G. (red.) (2009) *buitenLand* ak 2 havo/vwo, werkboek B. Houten: EPN
- Berg, v.d. G. (red.) (2009) *buitenLand* ak 3 vwo. Houten: EPN
- Berg, v.d. G. (red.) (2009) *buitenLand* ak 3 vwo, werkboek A. Houten: EPN
- Berg, v.d. G. (red.) (2009) *buitenLand* ak 3 vwo, werkboek B. Houten: EPN
- Bonnett, A. (2003) *Geography as the World discipline: connecting popular and academic geographical imaginations*, *Area*, 35.1, p. 55 – 63
- Bourchier, A., Barrett, M. & Lyons, E. (2002) *The predictors of children's geographical knowledge of other countries*, *Journal of Environmental Psychology*, 22(1 – 2), pp. 79 – 84.
- Brinke, W. ten, Jong, Chr. de, Maatman, B., Padmos, J. (red.) (2007) *De Geo, aardrijkskunde voor de onderbouw*, *Lesboek 1 havo/vwo*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Brinke, W. ten, Jong, Chr. de, Maatman, B., Padmos, J. (red.) (2007) *De Geo, aardrijkskunde voor de onderbouw*, *Wesboek A 1 havo/vwo*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Brinke, W. ten, Jong, Chr. de, Maatman, B., Padmos, J. (red.) (2007) *De Geo, aardrijkskunde voor de onderbouw*, *Wesboek B 1 havo/vwo*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Brinke, W. ten, Jong, Chr. de, Maatman, B., Padmos, J. (red.) (2010) *De Geo, aardrijkskunde voor de onderbouw*, *Lesboek 2 havo/vwo*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Brinke, W. ten, Jong, Chr. de, Maatman, B., Padmos, J. (red.) (2010) *De Geo, aardrijkskunde voor de onderbouw*, *Wesboek A 2 havo/vwo*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Brinke, W. ten, Jong, Chr. de, Maatman, B., Padmos, J. (red.) (2010) *De Geo, aardrijkskunde voor de onderbouw*, *Wesboek B 2 havo/vwo*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Brinke, W. ten, Jong, Chr. de, Padmos, J. (red.) (2010) *De Geo, aardrijkskunde voor de onderbouw*, *Lesboek 3 havo/vwo*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Brinke, W. ten, Jong, Chr. de, Padmos, J. (red.) (2010) *De Geo, aardrijkskunde voor de onderbouw*, *Wesboek A 3 havo/vwo*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Brinke, W. ten, Jong, Chr. de, Padmos, J. (red.) (2010) *De Geo, aardrijkskunde voor de onderbouw*, *Wesboek B 3 havo/vwo*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Bryman, A. (2004) *Documents as sources of data*, *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press
- Burnouf, L. (2004) *Global Awareness and Perspectives in Global Education*, *Canadian Social Studies*, Vol. 38, nr. 3
- Buttimer, A. (1993) *Geography and the Human Spirit*. Baltimore/London: The John Hopkins University Press
- Castells, M. (2003) *De melkweg van het internet*. Amsterdam: Van Gennep
- CPB (2004) *Vier vergezichten op Nederland: Productie, arbeid en sectorstructuur in vier scenario's*, Bijzondere publicatie 55

- Fiedler, M (2008) Teaching and learning about the world in the classroom: Development education in culturally diverse settings in *Policy & Practice: A Development Education Review*, Vol. 7, Autumn 2008, pp. 5-17, beschikbaar via: <http://www.developmenteducationreview.com/issue7-focus1>.
- Gebhardt, H (2003) Bilder der Erde – Weltbilder in geographischer Sicht. Samenvatting uit: Gebhardt, H./Kiesel, H. (Hrsg.): *Weltbilder*. Heidelberg (Heidelberger Jahrbücher 47, 2003), S. 10-44. Url: www2.geog.uni-heidelberg.de/media/personen/gebhardt/weltbilder.pdf Laatst bezocht op 28-07-2011
- Gorp, B.v., Béneker, T., Vaart, R.v.d. (2005) *Inhoudsanalyse, een handleiding*. Utrecht: Universiteit Utrecht
- Graves, N. & Murphy, B. (2000) Research into geography textbooks, in: Kent, A. (ed.) *Reflective Practice in Geography Teaching*. London: Paul Chapman Publishing Ltd
- Hamann, B. (2005) Das "Weltbild" US-amerikanische Schüler, *Praxis Geographie* 5, p. 45-47
- Hanvey, R. G. (1976) *An attainable global perspective*. New York: The American Forum for Global Education (heruitgave 2004)
- Harvey, D (2005) The Sociological and Geographical Imaginations, *International Journal of Politics, Culture and Society*, Volume 18, Numbers 3-4, p. 211- 255
- Haubrich, H. (1996) *Weltbilder, Geographie heute*, Heft 145, pag. 10-17
- Helve, H. (1993) *The world view of young people: A longitudinal study of Finnish youth living in a suburb of metropolitan Helsinki*. Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia
- Hendrixson, A. (2001) U.S. High School Social Studies Textbooks: Perpetuating the Idea of Overpopulation, *The population and development program at Hampshire College*, no. 9
- Hong, Won-Pyu (2009) Reading School Textbooks as a Cultural and Political Text, *Journal of Curriculum Theorizing*, Volume 25, no. 1
- Hopkin, J. (2001) The World According to Geography Textbooks: interpretations of the English National Curriculum, *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 10, No. 1 p. 46 - 67
- Huntington, S. (1993) *The Clash of Civilizations in Foreign Affairs*, Vol. 72, No. 3
- Hüttermann, A. & Schade, U. (1998) Untersuchungen zum Aufbau eines Weltbildes bei Schülern. In: *Geographie und Schule*, 20, p. 22- 33
- Inspectie van het onderwijs (1999) *Aardrijkskunde in de basisvorming, evaluatie van de eerste vijf jaar*, Utrecht: Inspectie voor het onderwijs
- Jansen, M (red.) (2009) *Wereldwijs, aardrijkskunde voor de onderbouw Handboek 1h/v. 's – Hertogenbosch: Malmberg*
- Jansen, M (red.) (2009) *Wereldwijs, aardrijkskunde voor de onderbouw Werkboek 1h/v. 's – Hertogenbosch: Malmberg*
- Jansen, M (red.) (2009) *Wereldwijs, aardrijkskunde voor de onderbouw Handboek 2h/v. 's – Hertogenbosch: Malmberg*
- Jansen, M (red.) (2009) *Wereldwijs, aardrijkskunde voor de onderbouw Werkboek 2h/v. 's – Hertogenbosch: Malmberg*

- Jansen, M (red.) (2010) Wereldwijs, aardrijkskunde voor de onderbouw Handboek 3 vwo. 's – Hertogenbosch: Malmberg
- Jansen, M (red.) (2010) Wereldwijs, aardrijkskunde voor de onderbouw Werkboek 3 vwo. 's – Hertogenbosch: Malmberg
- KNAG (2003) Gebieden in perspectief, natuur en samenleving, nabij en veraf. Utrecht: Koninklijk Aardrijkskundige Genootschap
- Kockelkoren, P. red. [1990] Boven de groene zoden: een filosofische benadering van milieu, wetenschap en techniek. Utrecht: Uitgeverij Jan van Arkel
- Kunnen, L., Oedekerck, F., Remmers-Kamp, J. (red.) (2009) De Nieuwe Terra, 1 havo/vwo informatieboek. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Kunnen, L., Oedekerck, F., Remmers-Kamp, J. (red.) (2009) De Nieuwe Terra, 1 havo/vwo werkboek. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Kunnen, L., Nonnekes, H., Oedekerck, F., Remmers-Kamp, J. (red.) (2010) De Nieuwe Terra, 2 havo/vwo informatieboek. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Kunnen, L., Nonnekes, H., Oedekerck, F., Remmers-Kamp, J. (red.) (2010) De Nieuwe Terra, 2 havo/vwo werkboek. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Kunnen, L. & Oedekerck, F. (red.) (2011) De Nieuwe Terra, 3 vwo informatieboek. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Kunnen, L. & Oedekerck, F. (red.) (2011) De Nieuwe Terra, 3 vwo werkboek. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Lambert, D. (2000) Textbook pedagogy, Issues on the use of textbooks in geography classrooms in: Issues in geography teaching. Londen: Routledge / Falmer
- Moisi, D. (2009) De geopolitiek van de emotie, Amsterdam: Nieuw Amsterdam
- Mamadouh, V. (2003), Geografisch analfabetisme wereldwijd verbreid , Knag Geografie
- McCombs, M., & Reynolds, A. (2002). News Influence on Our Pictures of the World. In B. Jennings & D. Zillman (Eds.), Media Effects: Advances in Theory and Research. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Marsden, W. (2001) The school textbook, Geography, History and Social Studies. London: Woburn Press
- Meyer, H. (2009) Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Myers, G.A. (2001) Introductory Human Geography Representations of Africa, *Professional Geographer*, 53(4), p. 522- 532
- Nicholls, J. () *Methods in School Textbook Research*. Retrieved from: www.heirnet.org/IJHLTR/journal6/nichollsrev.pdf Laatst bezocht op 25-02-2011
- Notté, H. (2010) Aardrijkskundepeiling: de prestaties beoordeeld, Geografie, februari, p. 40 - 41
- Notté, H., v.d. Schoot, F. & Hemker, B. (2010) Balans van het aardrijkskundeonderwijs aan het einde van de basisschool 4, PPON-reeks nummer 41. Arnhem: CITO

- Ormeling, F. (2008) De Bosatlas kleurt ons wereldbeeld in Kempen, R.v., *et al.* Honderd jaar geografie in Utrecht. Utrecht: Universiteit Utrecht
- Pater, B. de & Wusten H. v.d, (1996), Het geografische huis, de opbouw van een wetenschap. Muiderberg: Coutinho
- Pauw, I & v.d. Vaart, R. (2005) Burgerschap in tijden van verwarring. Geografie, februari
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1971). Mental images in the child: A study of the development of imaginal representation. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pingel, F. (2010) *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Rieser, J., Garing, A. & Young, M. (1994), Imagery, Action, and Young Children's Spatial Orientation: It's Not Being There That Counts, It's What One Has in Mind. *Child Development*, 65: 1262–1278.
- Rinshede, G. (2007) *Geographiedidactik*, Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & Co.
- Rikkinen, H (1996) The Living Environment of 7-12-year-old Pupils in Finland *International Research in Geographical and Environmental Education* Volume 5, Issue 2, P.107 - 116
- Roberts, M. (2007) The representation of southern Italy in Geography textbooks. London Conference International Geographical Union
- RoperASW (2002) National Geographic — Roper 2002 Global Geographic Literacy Survey. Washington D.C.: National Geographic Education Foundation
- Roper Public Affairs (2006) National Geographic - Roper Public Affairs 2006 Geographic Literacy Study. Washington D.C.: National Geographic Education Foundation
- Schoot, F. V.d. (2008) *Onderwijs op peil? Een samenvattend overzicht van 20 jaar PPON*. Arnhem: CITO
- Steenstra, C. & v.d. Schee, J. (2008) Waar vandaan en waar naar toe? Leerlijnen in het aardrijkskundeonderwijs van basisschool tot eindexamen, Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken
- Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004) Werkdocument 6, Leergebieden onderbouw, pag. 5 – 15
- Tanner (1999) Learning About the World: A Global Perspective, *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 8, No. 1, p. 73-77
- Taylor, L. (2008) Key concepts and medium term planning, *Teaching Geography*
- Schmeinck, D. & Thurston, A. (2007) 'The influence of travel experiences and exposure to cartographic media on the ability of ten-year-old children to draw cognitive maps of the world', *Scottish Geographical Journal*, Volume 123, Issue 1, p. 1 – 15
- Verduin-Muller, H. & Vaart, R.v.d. (1985) *WB 1 Aardrijkskunde*, 's-Gravenhage: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid
- Vaart, R. v.d. (2001) Kiezen en delen, beschouwingen over de inhoud van het schoolvak aardrijkskunde, Rede uitgesproken bij de openbare aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Geografie voor het aardrijkskundeonderwijs

Vaart, R.v.d. (2006) Presentatie kennisbasis aardrijkskunde bijeenkomst tweedegraads lerarenopleidingen aardrijkskunde, Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Walkington (1999) Theory into Practice, Global Citizenship Education. Sheffield: Geographical Association

Widdowson, J. & Lambert, D.(2006) Using geography textbooks, in: Secondary Geography Handbook. Sheffield: Geographical Association

Bijlage A Overzicht van topografische kaarten en topografieopdrachten (schaalniveau Europa & wereld) in de vier aardrijkskundemethoden

	Buitenland	De Geo	De nieuwe Terra	Wereldwijd
Topografische overzichtskaarten Europa en wereld		In de handboeken van eerste twee leerjaren zijn overzichtskaarten van Europa en de wereld opgenomen. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Europa: landen, hoofdsteden, rivieren, wateren ▪ Wereld: werelddelen, oceanen, landen, steden met meer dan 5 miljoen inwoners 	In de handboeken van alle leerjaren zijn overzichtskaarten van Europa en de wereld opgenomen. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Europa: landen (niet alle namen van de landen zijn gegeven, niet gerelateerd aan leerstof), hoofdsteden (niet alle namen vermeld), enkele rivieren ▪ Wereld: werelddelen, oceanen, enkele landen (niet allemaal gerelateerd aan leseenheden). Eveneens aangegeven: gebergten, aantal rivieren en woestijnen) 	In de handboeken van alle leerjaren zijn overzichtskaarten van Europa en de wereld opgenomen. 1-p.124 , alleen werelddelen en oceanen, afzonderlijke landen wel aangegeven, maar geen namen. Idem deel 2 en 3
Topografieopdrachten per hoofdstuk of paragraaf	Per hoofdstuk een aantal beperkte topografieopdrachten, o.a. bij de regio's die in ieder hoofdstuk worden behandeld. Topografische items beperkt en gerelateerd aan het onderwerp. Per hoofdstuk: opdracht Topografie van de uitersten	Uitgebreide topografieopdracht bij vrijwel ieder gebied dat in het handboek aan bod komt. De topografieopdracht is in de meeste gevallen de eerste of een van de eerste opdrachten van een paragraaf. Van een aantal landen/gebieden wordt de oppervlakte vergeleken met die van Europa.	Ieder hoofdstuk begint met een opdracht: <i>Hoofdstuk in kaart</i> . Het is een opdracht waarin de topografie van de gebieden die aan bod komen wordt bevraagd.	In het handboek is aan het begin van een hoofdstuk in de oriëntatieparagraaf een overzichtskaart van het desbetreffende land/gebied opgenomen. In het werkboek kan deze kaart specifiek als topografische leerstof worden aangeduid (aan te geven door de docent). In het werkboek zijn een aantal beperkte topografieopdrachten opgenomen; is verschillend per paragraaf.
Overig	In de werkboeken zijn op de laatste pagina's uitgebreide topografieopdrachten opgenomen. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deel 1 h/v: wereld en Europa: landen en hoofdsteden, steden, werelddelen, landstreken en gebergten, wateren ▪ Deel 2 h/v: Latijns-Amerika, Afrika, Azië: landen, plaatsen, wateren, gebergten en woestijnen. West-Europa: plaatsen, wateren, landstreken, gebergten ▪ Deel 3 v: Europa, Noord-Amerika, Rusland: plaatsen, wateren, gebergten Werkboek deel A 1 h/v, p. 34 -35: verdeling aarde in halfronden	In het handboek is van ieder gebied dat per hoofdstuk of per paragraaf wordt behandeld op een globe de ligging aangegeven. § 6, deel 1 h/v geeft informatie over de verdeling van de aarde in halfronden.	Uitgebreide topografieopdrachten op de laatste pagina's van ieder werkboek. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deel 1 h/v: Wereld: werelddelen, rivieren, wateren, gebergten. Europa; landen, hoofdsteden, wateren. Azië: landen, steden, wateren, gebieden. Idem Noord- en Midden-Amerika, Zuid-Amerika ▪ Deel 2 h/v: West-Europa: landen, steden, gebergten, landstreken. Middellandse Zeegebied: landen, steden, wateren. Midden-Oosten: idem, VS: idem, Latijns-Amerika: idem. Zuidoost-Azië en Australië: idem. Zuid- en Oost-Azië ▪ Deel 3 v: EU: hoofdsteden, wateren. Midden-Europa*; plaatsen, wateren, gebergten. Wereldenergie *Duitsland, Zwitserland, Oostenrijk	In het handboek is van ieder gebied dat per hoofdstuk of paragraaf wordt behandeld op een globe de ligging aangegeven.

Bijlage B Overzicht thematische wereldkaarten in de vier Nederlandse aardrijkskundemethoden 1 & 2 h/v en 3 v. Tussen haakjes is het desbetreffende handboek en paginanummer aangegeven. De gemarkeerde kaarten zijn kaarten die relaties of stromen aangeven.

Thema/ vraagstuk	BuiteNLand	De Geo	De nieuwe Terra	Wereldwijs
Weer/ klimaat /natuurlijke zones	Klimaten (1/p31)	Klimaten (1/p40) Ligging tropische regenwouden (1/p31) Ligging droge gebieden (1/p39)		Zee- en luchtstromen (1 /p47) Klimaten (1/p51) Extreme klimaten (1/p.55) Effecten klimaatverandering (1/p57)
Krachten der aarde/natuurrampen	Natuurrampen (1/p.84)		Platentektoniek (1/p78) Vulkanisme (1/p83) Aardbevingen (1/p87) Gebergten (1/p79) Karstverschijnselen (3/p46)	Platentektoniek (1/p.97) Vulkanise (1/p.99) Aardbevingen (1/p.101) Gebergten (1/p.103) Orogonese (3/p34) Zonale bodems (3/p37)
Energie & grondstoffen, water	Vooruitzicht beschikbare Hoeveelheid water per persoon in 2025 (3/p88)		Winning energiebronnen (3/p16)	Grondwateronttrekking en natuurlijke aanvulling (2/p75) Aanwezigheid natuurlijke bouwmaterialen (3/p15)
Duurzame ontwikkeling / milieu	Tien bedreigde rivieren (3/p 90) schone leefomgeving IDS waarde (2/p97)	Realisering milleniumdoelen (2/p.19) Hectare per hoofd van de bevolking ecologische voetafdruk (3/p134)	Productie voedselgewassen (2/p134) Aandeel duurzame energie (Afname productie voedselgewassen (3/p.81)
Bevolking/migratie	Bevolkingsspreiding (1/p8) Bevolkingsgroei (1/p9) Mondiale migratiestromen (1/p12)	Bevolking 65 jaar of ouder (2/p18)	Bevolkingsspreiding(1/p54) Mondiale migratie (1/p60)	Bevolkingsspreiding (1/p27) Bevolkingsgroei (1/p29) Migratiesaldo (1/p31) Herkomstlanden migratie VS (3/p11) Diffusie mensheid wereld (3/p78)
Steden / urbanisatie	Wereldsteden en megasteden (2/p62) Urbanisatiegraad(2/p64) Groei megasteden (2/p66)			Wereldsteden (3/p65)
Thema/ vraagstuk	BuiteNLand	De Geo	De nieuwe Terra	Wereldwijs
Cultuur/cultuurgebieden	Cultuurgebieden (1/p64)		Cultuurgebieden (1/p66)	Werelderfgoed UNESCO (1/p33)

	Difussie religies (1/p63)			Religies (gerelateerd aan conflicten, 1/p35) Cultuurgebieden (3/p13) Culturele kerngebieden (heden en verleden, 3/p16)
Ontwikkeling/ arm & rijk	Verdeling welvaart (2/p9) Verschillen in levensomstandigheden (2/p11) Koopkrachtverhoudingen (3/p8) Buitenlandse schuld als percentage BNP Van noord-amerika, West-Europa, Australië, Japan en enkele landen in Noord-Afrika en het Midden-oosten zijn geen gegevens opgenomen (3/p12) Nederlandse ontwikkelingshulp (3/p18) Aantal mensen dat ondervoed is (2/p87) Toegang tot veilig drinkwater (1/p106)	Economisch opkomende landen (3/p61)	BNP (2/p67) Tweedeling wereld Arm / Rijk (2/p10) Welzijnsindex (2/p12) Aantal mensen onder de armoedegrens (2/p26) Aantal mensen dat ondervoed is (2/p130)	
Globalisering	Handelsstromen wereld (2/p.13) Lidmaatschap WTO (3/p22)		Export OPEC/landen (3/p.142)	Investerings in de VS (3/p59) Bedrijfsvesting Amerikaanse multinationals (3/p61)
Thema/ vraagstuk	BuiteNLand	De Geo	De nieuwe Terra	Wereldwijs
Conflicten /Grenzen / Identiteit	Conflictgebieden (3/p.58) VN-vredesoperaties (3/63)		Conflicten gerelateerd aan ontwikkelingsniveau (2/p.59) Spreiding vluchtelingenkampen (1/p70) Klimaatverandering als oorzaak voor conflicten (2/p66)	Locatie conflicten. Religies worden gerelateerd aan conflicten (1/ p35) Conflictgebieden. Geen complete wereldkaart. Noord/ En Zuid Amerika zijn weggelaten omdat er volgens het bijschrift minder conflicten voorkomen(2/p69)

				Grenzen als zichtbare barrières (2p71)) Aanslagen Al Qaida (2/p73) Vluchtelingen en asielzoekers per werelddeel (2/p77) VN-vredesoperaties (2/p79)
Overig	Belangrijkste toeristische bestemmingen (1p/104) Toeristische highlights in de wereld (1/p 106)			Kolonies (2/p59)

Bijlage C Overzicht gebieden per methode

Buitenland	De Geo	De nieuwe Terra	Wereldwijd
Continent Europa	Continent Europa	Continent Europa	Continent Europa
EU	EU	EU	EU
België	België	Frankrijk	IJsland
Frankrijk	Frankrijk	Groot-Brittannië	Rusland
Duitsland	Groot-Brittannië	Noorwegen	Kosovo
Groot-Brittannië	Noorwegen	Polen	Buurlanden Nederland
Italië	Polen	Georgië	Israël/ Palestijnse gebieden/Midden Oosten
Rusland	Roemenië	Turkije	India
Kaukasus	Rusland	Israël/ Palestijnse gebieden/Midden	China
Israël/ Palestijnse gebieden/Midden Oosten	Turkije	Oosten	Indonesië
Israël	Alpen	Dubai	Nieuw-Zeeland
Dubai	Stroomgebied Rijn	Bangladesh	Papoea Nieuw-Guinea
Bangladesh	Oost en zuidoost-Azië	India	Continent Afrika
India	Dubai	Nepal	Stroomgebied Nijl
Japan	Bangladesh	Japan	VS
China	India	China	Mexico
Indonesië	Japan	Indonesië	Brazilië
Continent Afrika	China	Australië	Chili
Marokko	Indonesië	Marokko	Amzonegebied
Tunesië	Fillipijnen	Egypte	
Egypte	Maladiven	Zambia	
Malawi	Australië	Zimbabwe	
Mozambique	Egypte	Afrikaanse Slenk	
Nigeria	Kenia	Continent Noord-Amerika	
Ivoorkust	Zuid-Afrika	VS	
Uganda	VS	Canada	
Zimbabwe	Canada	Mexico	
Continent Noord-Amerika	Brazilië	Antillen	
VS	Argentinië	Suriname	
Canada	Amzonegebied	Andesgebergte	
Brazilië	Islamitische wereld	Islamitische wereld	
Costa Rica		BRIC-landen (in samenhan)	
Nicaragua			
Suriname			
Midden-Amerika			

Bijlage D Overzicht van aantal leseenheden per gebied of algemeen onderwerp

	Buitenland	De Geo	De nieuw Terra	Wereldwijd
Nederland & eigen omgeving	37	31	21	27
Europa				
Continent Europa	9	5	4	2
EU	5	2	1	8
België	2			
Frankrijk	2	5	1	
Duitsland	2			
Groot-Britannië	1	2,5	1	
Italië	2			
Zwitserland				
Noorwegen		1	1	
IJsland				1
Polen		1	1	
Roemenië		1		
Rusland	2	8		3
Kosovo				1
Georgië			1	
Kaukasus	1			
Kreta				
Turkije		2	1	
Alpen		3		
Stroomgebied Rijn		2		
Buurlanden Nederland				3
Azië				
Continent Azië (oost en zuidoost-Azië)		3		

Israël/ Palestijnse gebieden/Midden Oosten	1		2	7
Israël	1			
Dubai		1	1	
Bangladesh	1	1	1	
India	3,5	6	1	6
Nepal			1	
Japan	2	2	1	
China	3	4	1	7
Indonesië	3	3	1	1
Fillipijnen		1		
Vietnam				
Maladiven		1		
Sri Lanka				
Australië /Oceanië				
Australië		6	1	
Nieuw Zeeland				5
Papoea Nieuw-Guinea				1
Afrika				
Continent Afrika	1			2
Marokko	3		1	
Tunesië	1			
Egypte	2	1	2	
Kenia		1		
Kongo				
Malawi	1			
Mozambique	0,5			
Nigeria	2			

Ivoorkust	1			
Gambia				
Uganda	1			
Zambia			1	
Zimbabwe				
Zuid-Afrika		4,5		
Stroomgebied Nijl				2
Afrikaanse Slenk			1	
Noord-Amerika				
Continent Noord-Amerika	1		2	
VS	4	8	1	4
Canada	2	1	3	
Midden- en Zuid-Amerika				
Mexico			2	2
Brazilië	2	1		6
Costa Rica	1			
Nicaragua	1			
Argentinië		2,5		
Chili				7
Antillen			1	
Suriname	1		1	
Midden-Amerika	1			
Amzonegebied		1		2
Andesgebergte			1	
Overige gebieden				
Islamitische wereld		3	6	
BRIC_landen (in samenhan)			6	

Noordelijke IJzee				
			1	
Algemeen:geen specifieke regionale context of fictieve gebieden.	42	9	71	23

Bijlage E samenvattingen aardrijkskundemethoden

Buitenland	Leerinhoud handboek & opdrachten in werkboek	Kernbegrip	Aandachtspunten m.b.t. beeldvorming	Doelen burgerschapsvorming
Hoofdstuk 1 Bevolking Volle en lege gebieden	Openingsfoto van hoofdstuk: drukke straat in Indiase stad			
§ 1 Naar het beloofde land	Ethiopië, introductie, didactische personalisering. : verhaal van Fateen die van Ethiopië via Libië naar Italië vlucht Term in titel 'beloofde land', foto's van bootvluchtelingen uit Afrika		Afrika	E - personaliseren W
§ 2 Waar zit iedereen?	wereldkaart bevolkingsdichtheid, bevolkingsspreiding Foto's dichtbevolkt en dunbevolkt gebied (1 persoon in de Sahara, druk strand in China)	D		W
§ 3 Steeds maar meer?	Wereldkaart bevolkingsgroei, natuurlijke bevolkingsgroei. Begrippen: natuurlijke bevolkingsgroei, bevolkingsgroei, gemiddelde levensverwachting, geboortecijfer, sterftcijfer Personalisering: de levensloop van twee meisjes: Eden in Ethiopië en Judith in Nederland. Aan de hand van levensloop van beide meisjes wordt het begrip levensverwachting geconcretiseerd. E	D	Afrika, Botswana. Hoog sterftcijfer, aids in Afrika	W, E
§ 4 Kan er nog meer bij?	Migratie, push & pullfactoren, gevolgen voor vertrek- en vestigingsgebied Bron 11 Wereldwijde migratiestromen (hoogopgeleid & laag/ongeschoold)	D, S	Nadruk op vluchtelingen op zoek naar werk vanuit landen met minder welvaart. Foto's p.13 bij model push-	W

	Twee gepersonaliseerde verhalen: Raja, Bangladesh: vluchten voor overstroming. Fernando , vluchten voor armoede, Ahmed gemigreerd naar Berlijn voor werk		pullfactoren ondersteunen dit beeld: foto natuurramp + Nederlandse villa	
§ 5 de bevolking van India en Italië	India en Italië als regionale context voor leerstof Bronnen: 14: leven in Dharavi personalisering 15: bevolkingsdichtheid India 16: bevolkingsgroei Mumbai 17: bevolkingsgrafiek + lijn bevolkingsgroei India 18: leven in een dorp bij Turijn, personalisering 19: bevolkingsgroei Turijn 20: bevolkingsdichtheid Italië 21: bevolkingsgrafiek + lijn bevolkingsgroei Italië India- krottenwijken, 2 foto's	D	Beeldvorming India: krottenwijken, arm platteland. Afrika: Burkinabë uit Burkino Faso wil naar Italië voor werk. . Foto Italianen met bijschrift: 'ze moeten alle Afrikanen terugsturen!'	E V India en Italië
§ 6 Migratie	India en Italië als regionale context voor leerstof Bronnen: 22: leven op het Indiase platteland; personalisering 23: gevolge migratie platteland – stad 24: ontwikkeling stedelijk en plattelandsbevolking 25: buitenlandse migratie India 26: gepersonaliseerd verhaal 27: migratie vanuit Italië en inkomend migratie (Afrikanen en Oost-Europeanen) 28: gepersonaliseerd verhaal migratie Opa 29: gepersonaliseerd verhaal Afrikaanse migrant in Italië	D		V India en Italië
Hoofdstuk 2 Klimaat het is maar wat je gewend bent	Openingsfoto, Ijsbreker toeristen en pinguïn op Antarctica			
§ 1 Ziek van de zon	Marokko, introductie, didactische personalisering Vraag 8 Hoe heb jij met klimaat te maken			E- perso nalise ren W Ver werki ngsop

				dracht en.
§ 2 Klimaten wereldwijd	mondiale spreiding klimaatzones + algemene beschrijving per klimaat, klimaten op lage breedte, klimaten op hogere breedte, verschillen in temperatuur, neerslag, klimaatgrafieken Wereldkaart klimaten + foto's klimaat gebieden: zandwoestijn v oor woestijnklimaat, etc.	D		W, V
§ 3 Temperatuurverschillen op aarde	Algemene beschrijving van temperatuurfactoren			W
§ 4 Water, te veel of te weinig?	Algemene beschrijving waterkringloop			W
§ 5 Klimaten in Brazilië en Rusland	Brazilië en Rusland als regionale context voor leerstof Foto's laten verschillen tussen Brazilië en Rusland zien en binnen de landen zelf. Werkboek, p. 47, opdracht 7 vendiagram > overeenkomsten en verschillen	D		W,V
§ 6 Zweeten en bevroren in Brazilië en Rusland	Brazilië en Rusland al regionale context voor leerstof	D		W, V
Hoofdstuk 3 Project Europa			Tekst in openingspread over beeldvorming enkele Europese landen: - NL: onder zeespiegel - HUNG: varkensbloed met eieren 'veel plezier met je zoektocht naar verschillen in Europa'	
§ 1 Verschil in landschappen	Hoogteverschillen in Europa, kaart met ligging gebergten in Europa, relatie tussen hoogte/reliëf en bevolkingsdichtheid	D		W
§ 2 verschil in klimaten	Europees klimaat bepaald door 3 factoren: geografische breedteligging, overheersende windrichting, reliëf. In Europa: van west naar oost: de zee-invloed neemt af, Van noord naar zuid toename temperatuur	D		W

§ 3 verschil in bevolkingsdichtheid	Indeling van Europa in drie zones: West-Europa dichtbevolkt, Zuid-Europa redelijk dichtbevolkt, Noord- en Oost-Europa zijn minder dichtbevolkt (dit blijkt overigens niet uit het kaartje) PR Wel indeling van Europa in Noord, Zuid, etc. maar geen kaart opgenomen. Kaart wel in par. 7 opgenomen	D	PR Wel indeling van Europa in Noord, Zuid, etc. maar geen afbakening; geen kaart opgenomen.	W
§ 4 Arm en rijk in Europa	Verdeling beroepsbevolking Europese landen, BNP per land. Landbouw vooral in Zuid- en Oost-Europa, Landbouw in Oost-Europa nog op een ouderwetse manier (foto herder) . Maar er komt verandering, communisme is verdwenen en na 2004 zijn veel landen lid geworden van de EU. Foto Oost-Europa: schaapherder. Landbouw nog vaak op een ouderwetse manier	D	PR Wel indeling van Europa in Noord, Zuid, etc. maar geen afbakening, geen kaart opgenomen. Accent op verschil West – Oost-Europa.	W
§ 5 Welzijn en geluk	Verschillen in welzijn in Europa: Noord- en West-Europa gelukkiger dan in Oost-Europa	D	PR Zuid-Europa wordt nu bij West-Europa gerekend.	W
§ 6 verschillende culturen in Europa	Verschillende religies in Europa; geloof verliest steeds meer terrein, behalve Islam, komt van migranten uit Turkije en Marokko is de Islam in West-Europa een belangrijke religie geworden.	D	Zie inleiding: tekst over inwoner van Wales, Engeland en Schotland die over politiek praten, spraakverwarring en binnen een halfuur slaande ruzie	W
§ 7 Zoek de verschillen	Project, verdeling van Europa in Zuid, West, Noord en Oost; vergelijking met een zelf gekozen Europees land Diversiteit. Tekst in handboek: Het open oosten: Onderzoek, zie p. 73 tabel voor vergelijking van Europese deelgebieden PR: Afbakening en representatie van Oost, West, Noord, - en Zuid-Europa. West-Europa wordt niet genoemd (= Atlantisch Europa) . Zuid-Europa: De Middellandse zee	D	Typering van de verschillende subregio's in Europa: Finland:Nokia-land Kozakken op paarden in Oost-Europa West-Europa; welvarend Middellandse zee: Romeinen	
Hoofdstuk 4 Cultuur Vreemd en vertrouwd	Openingsfoto, kinderen in Papoea Nieuw-Guinea		Accent: het 'andere, vreemde'	

§ 1 Maraké en Tipé	Gepersonaliseerd verhaal Winoa, overgangsritueel de maraké in Suriname		Accent: het 'andere, vreemde'	W, E
§ 2 Wat is cultuur	<p>Wereldkaart die diffusie toont van de belangrijkste godsdiensten</p> <p>Omschrijving cultuur, cultuurelement: zichtbaar, onzichtbaar, cultuurverspreiding, kaart met verspreiding van godsdienst, tegenwoordig is migratie een belangrijke oorzaak van cultuurverspreiding</p> <p>Foto schaatsend kindje met donkere huidskleur, rechter in Oeganda met pruik</p>	D, S		W
§ 3 Cultuurgebieden in de wereld	<p>Wereldkaart met cultuurgebieden, tekst geeft informatie over de verschillende cultuurgebieden</p> <p>Islam, veel vrouwen zijn gesluierd, alle moslims voelen zich met elkaar door geloof verbonden.</p> <p>Westerse wereld: meest welvarend, christendom.</p> <p>Zwart Afrika, veel mensen leven op het platteland, armste deel van de wereld.</p> <p>Latijns-Amerika: katholiek, koloniale tijd, afstammelingen van slaven</p> <p>Oost-Europa en Rusland: voormalig communistisch, economisch minder ontwikkeld, armer, worden lid van de EU.</p> <p>Oost- Zuid- en Zuidoost-Azië: groot aantal bewoners, aantal rijke landen, economische ontwikkeling van sommige landen gaat snel</p>	D	<p>Bron 9 Vrouw in Afghanistan, boerka, hoofddoek</p> <p>Bron 10: Indiaanse vrouwen in la Paz</p> <p>Opdracht 3: verschillen westerse cultuur – islamitische . Alleen deze twee culturen worden in het werkboek op deze manier met elkaar vergeleken</p>	W, V
§ 4 Cultuurverandering	<p>Amerikanisering staat centraal, verder algemene tekst over cultuurvermenging. Begrip globalisering wordt niet genoemd.</p> <p>Een van de snelste manieren om met andere culturen samen te leren leven, is door relaties aan te gaan met mensen van een andere cultuur (bron 12).</p> <p>Rol van communicatie: cultuur wordt steeds gemakkelijker overgedragen: migratie, toerisme, media, handel</p> <p>Amerikanisering, p. 67 Geld is belangrijk en winst maken verspreid zich steeds meer over de wereld, vaak ten koste van waardevolle cultuurelementen zoals het belang van goede</p>	S, V	<p>Amerikanisering, p. 67 Geld is belangrijk en winst maken verspreid zich steeds meer over de wereld, vaak ten koste van waardevolle cultuurelementen zoals het belang van goede familiebanden</p> <p>Opdracht 7: ruimtelijke dimensie van culturele</p>	<p>W</p> <p>Opdracht 6 menin gsvraag</p>



	<p>familiebanden</p> <p>Manieren van cultuuroverdracht (= S)</p> <p>Foto: colablikjes met Arabisch opschrift. Foto: twee gehuwde personen met verschillende culturele achtergrond Foto: Chinese werknemers in spijkerbroekenfabriek</p>		<p>diffusie: verspreiding van hiphop</p>	
§ 5 Cultuur in Marokko en Japan	<p>Vergelijking cultuur Marokko en Japan</p> <p>Bronnen:</p> <p>14: gepersonaliseerd verhaal Marokkaanse arbeidsmigranten in Nederland, teruggekeerd 15: Foto moskee van Casablanca 16: overzichtskaart Marokko 17: In Nederland aten we ook wel een stampot, nu alleen nog maar Marokkaans</p> <p>Foto's van typerende cultuurelementen:</p> <p>18: gepersonaliseerd verhaal, manga 19: overzichtskaart Japan 20: innovaties uit Kobe: Karaoke 21: Japans eten</p>	D	<p>Foto's en bijschriften tonen specifieke zaken voor Marokko en Japan</p>	<p>W,V</p> <p>E – personaliseren</p>
§ 6 Sushi, couscous en Big Mac	<p>Vergelijking cultuur Marokko en Japan</p> <p>Bronnen:</p> <p>22: Nederlandse buurman trouwt met Marokkaanse 23: gepersonaliseerd verhaal marktbezoek: westerse producten 24: kaart talen in Marokko 25: toeristen in winkel</p> <p>Foto's van typerende cultuurelementen:</p> <p>26: Japanse bruiloft 27: toerist eet met stokjes 28: Sumo worstelen 29: Bic Mac i.p.v. Japans eten</p>	D	<p>Foto's van typerende cultuurelementen:</p>	<p>W,V</p> <p>E- personaliseren</p>
Hoofdstuk 5 Natuurrampen De kracht van de natuur			<p>Foto openingspread: Azië: mensen op de vlucht na natuurramp (overstroming,</p>	

			storm)	
§ 1 Insun en het water	Idem 1.1,2.1, 4.1, gepersonaliseerd verhaal, Insun die de Tsunami van 2004 heeft meegemaakt. Foto's geven beeld van verwoesting door Tsunami		Azië: natuurrampen	W, E
§ 2 Aardbevingen	Wereldkaart spreiding vulkanen, gebieden met aardbevingen, droogte, tropische orkanen, stormen, vloedgolven Foto verwoesting Masehra, Pakistan		Bron 7 foto: aardbeving in Pakistan	W
§ 3 Vulkanisme	algemene tekst over platentektoniek en vulkanisme. Begrippen: vulkaan, lava, oceanische ruggen, vulkaankegel, aardmantel, aardkern Wereldkaart met ligging vulkanen, voorkomen aardbevingen Foto verwoesting door vulkaan Etna			W
§ 4 Tropische orkanen	algemene tekst over tropische orkanen: ontstaan, gevolgen en maatregelen, Verschil tussen arme en rijke landen Foto's laten vernielingen zien en mensen die het dak zijn opgevlucht voor overstroming. Bijschriften geven geen locatie, bron 13 in Azië		Bron 13 Overstroming in Aziatisch land	W
§ 5 Natuurrampen in de Verenigde staten en in Indonesië	Vergelijking natuurrampen in VS en Indonesië Bronnen: 15: overzichtskaart VS 16: San Andreasbreuk 17: gepersonaliseerd verhaal Afro-Amerikaanse slachtoffers New Orleans, Katrina (verschil arm – rijk) 18: uitbarsting Mount St. Helens 19: overzichtskaart Indonesië 20: gepersonaliseerd verhaal, arme mensen kunnen niet aardbevingstevig bouwen 21: nieuwe ramopen na Tsunami 22: uitbarsting Merapi	D		W, V, E,
§ 6 Natuurrampen en arm en rijk	Vergelijking natuurrampen in VS en Indonesië Bronnen: 23: bouwvoorschriften om instorten te voorkomen 24: uittocht New Orleans vanwege Katrina 25: gepersonaliseerd verhaal gevolgen Katrina	D		W, V

	<p>26: vergelijking VS – Indonesië natuurrampen</p> <p>27: Beschrijving Tsunami 2004</p> <p>28: gepersonaliseerd verhaal vluchten voor vulkaanuitbarsting</p> <p>29: Aceh voor en na tsunami</p> <p>30: olifanten worden ingezet na ramp</p> <p>In bron 26 staat dat in de VS de hulpverlening na een natuurramp snel op gang komt.</p>			
Hoofdstuk 6 Project Toerisme				
§ 1 Wat is toerisme	Wereldkaart belangrijkste toeristische bestemmingen. Verder uitleg begrippen: toerisme, internationaal toerisme, binnenlands toerisme, recreatie. Soorten toerisme: massatoerisme, elitetoerisme	D		W
§ 2 Waar vind je toerisme	Wereldkaart toeristische highlights in de wereld, verder begrippen en theorie m .b.t. Ontwikkeling van een gebied. Relatie toeristische bestemming en afstand, complementariteit. Begrippen toeristische voorzieningen: infrastructuur,	D		W
§ 3 Wat zijn de gevolgen van toerisme?	Voor en nadelen van toerisme voor een gebied (algemeen, niet gebiedsspecifiek) Voordelen: economisch, blik verruimen. Nadelen: economisch, hogere prijzen, winst naar buitenlandse reisorganisaties, milieu, sociaal, cultuurverpesting. Toerisme naar de derde wereld: kan meer welvaart brengen, duurzaam toerisme			W, B
Buitenland 2 havo/vwo				
Hoofdstuk 1 Ontwikkeling Arm en rijk				
	Foto van vliegerende kinderen van Filippijnse ouders die illegaal in Maleisië wonen			
§ 1 Drogba, sterspeler in Londen	<p>Ivoorkust; didactische personalisering voetballer Drogba in Londen</p> <p>Foto: Krottenwijk in Abidjan</p> <p>PR Vraag 4c: perceptie: van vier landen het armste land omcirkelen, met atlas controleren,</p>		Afrika, Ivoorkust: armoede Bron 4: krottenwijk in Abidjan	W, E

	wordt niet ingegaan waarom een bepaald land wordt gekozen			
§ 2 Welvaart	<p>Wereldkaart met verdeling van welvaart, verschillen welvaart tussen landen</p> <p>Begrippen die welvaart meten en beschrijving van centrumlanden, semiperiferie en periferie</p> <p>Bron 7: foto tandarts in Marrakech, voorbeeld informele sector</p>	D	Afrika: van de 64 armste landen ter wereld liggen er 35 in Afrika ten zuiden van de Sahara	W
§ 3 Welzijn	<p>Wereldkaart levensomstandigheden en ontwikkelingsniveau.</p> <p>Beschrijving VN welzijnsindex</p> <p>Uitleg begrip regionale ongelijkheid a.d.h.v. concrete voorbeelden</p> <p>Oorzaken voor verschillen in welvaart, arm en rijk komen niet aan bod</p>	D	<p>Niet alleen voorbeelden van regionale ongelijkheid van landen in periferie of semiperiferie</p> <p>Bron 11 Verschillen in welzijn in Washington D.C.</p>	W, K: leerte kst gaat in op gebruik van gemiddelden BNP in relatie tot verdeling van welvaart
§ 4 De wereld wordt een dorp	<p>Wereldkaart mondiale handelstromen, triade accent op globalisering: oorzaken: ontwikkeling multinationale ondernemingen, handelsbelemmeringen verdwijnen, krimpende afstanden(moderne communicatiemiddelen)</p> <p>Gevolgen: productie in lage lonen landen, export door ontwikkelingslanden. China als voorbeeld, worden rijker door globalisering</p> <p>BRIC-landen: sterke economische groei</p> <p>Bron 14: Spijkerbroek op wereldreis: netwerksamenleving?</p>	S	<p>Oprachten in werkboek: India en China</p> <p>Afrika: vraag 3d; op bron 13 kun je zien dat Afrika nauwelijks meedoet in het grote wereldhandelsspel</p>	W, B Vraag 5: standpunt bepaling m.b.t. verschillen de meningen

				instellen SEZ in India
§ 5 Verenigde Staten en China: verschil in welvaart	<p>Bronnen</p> <p>15: overzichtskaart VS (+reliëf), cirkeldiagram economische sectoren</p> <p>16: VS in vogelvlucht</p> <p>17: foto Manhattan NY</p> <p>18: veranderingen op het platteland</p> <p>19: overzichtskaart China (+reliëf), cirkeldiagram ec. Sectoren</p> <p>20: de verschillen tussen oost en west</p> <p>21: China in vogelvlucht</p> <p>22: verandering op het platteland</p> <p>Verschillen in welvaart zorgen voor migratiestromen</p>	D	<p>Beeld: verschillen in welvaart leiden tot migratie:</p> <p>China: platteland – stad</p> <p>Mexico: illegale migratie naar VS (bron 24)</p> <p>Beeld: China als opkomende economie; regionale ongelijkheid.</p>	W
§ 6 Verenigde Staten en China: verschil in welzijn	<p>Bronnen:</p> <p>23: verschillen in inkomen in VS</p> <p>24: illegale grensoverschrijdingen per staat</p> <p>25: buitenwijk in het zuiden van Florida</p> <p>27: ongelijkheid stad en platteland in China</p> <p>28: verhaal als concretisering verschil stad en platteland + foto dorp</p> <p>29: foto arbeiders in Sjanghai</p> <p>30: kaart SEZ's in China</p> <p>B - p. 28 Jouw Wereld, onderzoek naar herkomst spullen van leerlingen</p>	D, S	PR: Vraag 1, p. 20: Schrijf een artikel over regionale ongelijkheid in China en sociale ongelijkheid in VS, maak een keuze voor te gebruiken bronnen, argumentatie voor keuze.	W, V opdracht 5, p. 21 vendiagram : overeinkomen en verschillen
Hoofdstuk 2 Van de bergen naar de zee				
§ 1 Een dagje naar het strand	Franse Alpen, didactische personalisering			W

§ 2 Hoe hard is gesteente?	Geen gebiedsspecifieke context, algemene informatie verwerking en erosie. Begrippen: reliëf, grind, gletsjers, zand, klei Geen regionale context: foto's, bergtop Alpen, V-dal Alpen, U-dal Alaska		Voorbeelden en opdrachten voornamelijk gericht op Europa Mondiaal schaalniveau ontbreekt.	W
§ 3 Waar blijft alle zand, grind en klei?	Algemene informatie over sedimentatie. Begrippen: sedimentatie, delta, zandbanken, strand, sedimentgesteente, zandsteen, schalie, klaksteen, fossielen gebiedspecifieke context; Po-vlakte, Italië		Idem	W
§ 4 Gebergten verslijten, gebergten ontstaan	Algemene informatie over ontstaan van gebergten; oud en jonge gebergten . Begrippen: jong gebergte, oud gebergte, stollingsgesteente, magma, graniet Gebiedsspecifieke context: Alpen, blokdiagram ontstaan Alpen		Idem	W
§ 5 Van hooggebergte naar laagland in Frankrijk en Duitsland	Bronnen: 14: reliëfkaart Frankrijk 15, 16, 17: foto's landschappen Frankrijk 18: reliëf Duitsland 19, 20, 21: foto's Duitse landschappen	D		W, V
§ 6 Verwerking, erosie en sedimentatie in Frankrijk en Duitsland	Bronnen: 22: satellietbeeld Franse kust 23: foto klifkust 24: aardpiramiden 25: schema: estuarium en delta 26, 27, 28: kustvormen Duitsland 29: foto Elbsandsteingebergte	D		W, V
Hoofdstuk 3 Project Europa			Door de invloed van de Verenigde Staten en Japan, en de opkomst van India en China, moet Europa zich echter verweren. Dat kan alleen door samenwerking tussen de landen binnen de	

			EU	
§ 1 Samenwerking in Europa	<p>Ontstaan EU, groei van de EU. Kaart met landen van de EU en jaar van toetreding</p> <p>Doelen EU: vrede, stijging welvaart</p> <p>Mede dankzij de EU is er nu vrede, veiligheid en welvaart</p> <p>PR Vraag Check this out C, p. 65: het ontwerpen van een poster voor EU-dag (9 mei). De belangrijkste doelen moeten op de poster staan: vrede, veiligheid en samenwerking</p>			W
§ 2 De EU is overal	<p>Schengenakkoord (kaart), open grenzen, regelgeving, Euro (voordelen invoering), Verlies identiteit? Nederlandse identiteit blijft bestaan, stimuleren van regionale identiteit door EU.</p> <p>Nederlandse cultuur verandert niet door de EU, maar veel meer door de aanwezigheid van mensen uit andere culturen: Chinezen, Italianen, Marokkanen en Surinamers</p> <p>Kaart: Landspecifieke producten</p>		<p>Beeld: Invloed EU op Nederland is beperkt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cultuur wordt niet beïnvloed door EU maar door andere culturen - 90% van de wetten wordt in NL gemaakt 	W
§ 3 Nederland binnen de EU	<p>import en export Nederland, begrip: open economie. Nederland profiteert volop van samenwerking tussen EU</p> <p>Migratie naar NL en EU-landen (kaart), Groeiende groep immigranten zijn de Polen, Roemenen en Bulgaren; "deze nieuwe EU-burgers pakken hun kans om naar Nederland te komen om te werken: hogere lonen.</p> <p>Rijk Europa trekt veel arme migranten uit Afrika en Azië; controle van de buitengrenzen</p> <p>Jij en de EU, voordelen van de EU: uitwisseling, alleen identiteitsbewijs nodig, vrij reizen binnen Schengenlanden, beltarieven zijn verlaagd, Erasmusbeurs</p>	S	<p>Beeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> - voordelen Europa voor individuen - migratie binnen en naar Europa door verschillen in welvaart. <p>Snelle groei migratie van Oost-Europa naar West-Europa (bron 10, p. 54, kaart met stroomdiagram). Vooraal dikte van pijl van asielzoekers springt in het oog.</p>	W, B
§ 4 Your life, my life	<p>Onderzoeksproject naar overeenkomsten en verschillen tussen jongeren in Europa</p> <p>Onderzoek: hoofdvraag: heeft 60 jaar EU geleid tot uniformiteit en gelijkheid binnen de EU?</p>	D		K
Hoofdstuk 4 Van hier tot Tokyo	Openingsfoto, verschillen in een stad; krottenwijk naast luxe woningen			
§ 1 Meera, bamboe-meisje uit Mumbai	India, didactische personalisering: Meera, Bamboe-meisje uit Mumbai, Dharavi > grootste krottenwijk van Azië	D	Beeld: arm en rijk in India	W, E - perso

	Arm en rijk in Mumbai			nalise ring
§ 2 de wereld van de grote stad	<p>Wereldkaart met steden met meer dan 5 miljoen inwoners.</p> <p>Algemene informatie m.b.t. begrippen stad, megastad, wereldstad, stedelijk netwerk, primate city, site, situation, koloniale dubbelstad</p> <p>Wereldkaart met megasteden</p>			W
§ 3 Steden in verandering	<p>Wereldkaart met urbanisatiegraad, stadsgeografische begrippen: urbanisatiegraad, suburbanisatie, urbanisatie, suburbs, CBD</p> <p>Model van de westerse stad</p> <p>Opbouw en verandering niet-westerse stad, structuur, krottenwijken</p> <p>Foto Rio de Janeiro: krottenwijk naast moderne gebouwen</p>	D, versc hille tusse n weste rse en niet- weste rse stede n V	Als voorbeeld niet Westerse stad Sao Paolo	W
§ 4 Megasteden, megaproblemen	<p>Wereldkaart toename aantal stedelingen in tien megasteden, begrippen: urbanisatietempo, sterke toename stedelingen in Afrika en Azië</p> <p>gebiedsspecifieke context Lima (didactische personalisering)</p> <p>Werken in een megastad in een ontwikkelingsland: informele sector</p> <p>Vervuiling en verkeersproblemen</p> <p>Vraag 6; oplossingen bedenken voor het woonprobleem</p> <p>Paragraaf gaat over wonen en werken in megasteden in ontwikkelingslanden,</p>		<p>Beeld: problemen voor megasteden in ontwikkelingslanden worden besproken. Voor ontwikkelde landen niet.</p> <p>Beeld foto's bron 12 en 13 idem</p>	W, B
§ 5 Brussel en Lagos: spin in het web	<p>Bronnen:</p> <p>14: overzichtskaart Nigeria</p> <p>15: grafiek oei Lagos</p> <p>16: kaart uitbreiding stedelijk gebied</p>	D	Beeld Afrika: Lagos. Niet alleen negatief beeld: bron 17 > Lagos is de stad waar veel	W

	<p>17: Lagos is een stadsjungle</p> <p>18: overzichtskaart België</p> <p>19: bevolkingsontwikkeling Brussel</p> <p>20: Stadsgewest Brussel</p> <p>21: foto creatieve sector</p>		<p>jonge mensen keihard werken aan een betere toekomst</p> <p>België; Brussel</p>	
§ 6 I'm from Lagos. Ik ben van Brussel	<p>Bronnen: 23- 26; plattegrond Lagos en foto's van stadsdelen: tegenstelling arm en rijk</p> <p>28-31: plattegrond Brussel + foto's stadsdelen Brussel, arme en rijke wijken</p>	D	Beeld: tegenstelling arm – rijk in Lagos	W
Hoofdstuk 5 Draagkracht Op = op	<p>Openingsfoto industrie in China of India. Tekst: In India samen woont bijna de helft van de wereldbevolking. Die landen worden snel rijker. Gevolg: alleen al in China komen er jaarlijks miljoenen auto's bij die benzine slurpen en de lucht verontreinigen. Kan de aarde dat nog wel aan? De wereldbevolking groeit immers ook nog steeds.</p>			
§ 1 Paniek in de Hutong	<p>China, didactische personalisering.</p> <p>Kaart: milieuproblemen in China</p> <p>B, E: Vraag 8 vier vragen over draagkracht aankruisen die er volgens jullie het meest toe doen</p>			W, E - perso- nalise- ring
§ 2 De draagkracht van de aarde	<p>Algemene informatie: ecosysteem, natuurlijke kringloop, ecologische voetafdruk, milieuaantasting, milieu-uitputting, milieuvervuiling, draagkracht, afwenteling</p> <p>Vraag 5 e: standpuntbepaling; verbieden van landen als China en India om steeds meer energie te gaan verbruiken, argumenten</p>			W, B> vraag 5
§ 3 Kan iedereen aan tafel?	<p>Wereldkaarten met toegang tot voedsel en water</p> <p>Zogenaamde hongergebieden hebben een geringe draagkracht, kringlopen verdragen maar een lage bevolkingsdichtheid</p> <p>Watertekort: weinig drinkwater aanwezig, in sommige landen wordt te royaal met drinkwater omgegaan, water is niet gelijk verdeeld; waterstress</p> <p>Door verbeterde infrastructuur kan voedsel van andere delen (ook hongergebieden) worden vervoerd: enkele voorbeelden worden gegeven.</p> <p>Vraag 7d: standpuntbepaling t.a.v. verkoop van aardbeien en boontjes uit hongergebieden in Nederlandse supermarkten.</p>	S		W, B

	Foto's droogte in India. Foto: Somalische waterverkooper in Mogadishu			
§ 4 Het versterkte broeikaseffect	<p>Algemene informatie: natuurlijk broeikaseffect: atmosfeer, zuurstof, kooldioxide. Versterkt broeikaseffect: mondiale verontreiniging,</p> <p>Tegengestelde meningen van wetenschappers. Wel snelle temperatuurstijging (Al Gore): oorzaak: industrie en verkeer. Toekomst: toename welvaart China en India, toename industrie en verkeer. Voorbeeld: India brengt goedkope auto op de markt: toename autogebruik</p> <p>Vraag 7: tegengestelde meningen over klimaatverandering, eigen standpuntbepaling</p>			W, B
§ 5 Canada en Egypte: verschillen in Draagkracht	<p>Bronnen:</p> <p>14: percentage stedelingen 15: Canada delfstoffen en energiebronnen 16: landbouw en mijnbouw; landbouw gebied onder druk 17: stadscentrum in Canada</p> <p>18: bevolkingsdichtheid Egypte 19: locatie economische activiteiten 20: Nijldelta, slechte export Egypte door lage productiviteit, geringe efficiency 21: afname oppervlakte landbouwgrond, verzilting, urbanisatie, verwoestijning</p>	D		W, V
§ 6 Canada en Egypte: overschrijding van de draagkracht	<p>Bronnen:</p> <p>22: watergebruik in Canada, goedkoop 23: raffinaderij van olie uit teerzand, waterkrachtcentrales 24: windmolens, Ontario 25: vergelijking Canada – Egypte indicatoren draagkracht</p> <p>26: tekort aan drinkwater 27: luchtverontreiniging Cairo 28: uitbreiding cultuurgrond kan bevolkingsgroei niet bijhouden 29: irrigatie in woestijn</p>	D		W, V
Buitenland 3				
vwo				
Hoofdstuk 1 Wereld Het Noorden tegenover het			Titel geeft een beeld van tegenstelling: 'Het noorden tegenover het Zuiden'	

Zuiden				
§ 1 Choi en Rosanne aan de koffie	Midden-Amerika, didactische personalisering			W, E - personalisering
§ 2 Noord-Zuidverhoudingen	<p>Wereldkaart koopkracht, noord-zuidtegenstelling, uitleg over de rangorde in de wereldeconomie</p> <p>Begrippen: internationale arbeidsverdeling, wereldtriade, NIC's, Aziatische tijgers, BRIC-landen, global shift, handelsbarrières, lagelonenlanden</p> <p>P. 8- 9: verklaringen voor tegenstelling/ kloof Noord - Zuid</p> <p>Toekomst; de kloof moet dicht millenniumdoelen</p>	<p>D: rangorde triade</p> <p>V: millenniumdoelen</p>		W
§ 3 De globalisering en het zuiden	<p>Het Zuiden als macroregio</p> <p>Globalisering en oneerlijke handel: Noorden heeft landbouwoverschotten, beschermt eigen economie; exportsubsidie, protectiemaatregelen, tarievenescalatie.</p> <p>Gedrag van multinationals: lage lonen in China, directe en indirecte werkgelegenheid, subcontractors</p> <p>Het vliegende Ganzenmodel: als metafoor voor gedrag mno's</p> <p>Vraag 5: argumenten aangeven van voorstanders en tegenstanders globalisering Eigen standpunt? Wel verwijzing naar mogelijkheid springdiscussie op p. 29</p>	D, S	Samenhang Noord- Zuid, economische verwevenheid	W B
§ 4 Goedbedoelde hulp en oneerlijke handel	<p>Wereldkaart schuldenlast, Ontwikkelingslanden als macroregio</p> <p>Verandering in ontwikkelingshulp: meer ruimte voor lokale kennis, technologie, verschuiving van ontwikkelingshulp naar ontwikkelingssamenwerking</p> <p>Schuldenlast: rol IMF; bezuinigen op overheidsuitgaven, privatiseren</p> <p>Fairtrade; succes BRIC-landen en NIC's</p>	S	Samenhang Noord- Zuid, economische verwevenheid	W , B Vraag 5 standpunt bepaling
§ 5 Noord en Zuid in Midden-Amerika	<p>Bronnen: 14: overzichtskaart Costa Rica</p>	D		W, V

Costa Rica en Nicaragua	<p>15: bananenplantage Amerikaanse multinational 16: duurzaam toerisme 17: voortgang millenniumdoelen</p> <p>18: overzichtskaart Nicaragua 19: landbouw 20: toeristen 21: voortgang millenniumdoelen Latijns-Amerika'</p>			
§ 6 Noord en Zuid in Afrika, Tunesië en Malawi	<p>Bronnen 22: overzichtskaart Tunesië, ligging vrijhandelszone 23: vliegtuigbouw Tunesië 24: Toerisme in woestijn 25: voortgang millenniumdoelen</p> <p>26: Overzichtskaart Malawai + gebieden waar toerisme wordt ontwikkeld. 27: Voorlichting kunstmestgebruik 28: aidsproblematiek 29: voortgang millenniumdoelen Afrika</p>	D		W, V
§ 7 De Nederlandse ontwikkelingshulp	<p>Wereldkaart landen met relatie met NL Multilaterale hulp, bilaterale hulp, niet-gouvernementele organisatie, concentratielanden, donor darlings</p> <p>Soorten hulp: noodhulp, structurele hulp (programmahulp, projecthulp) gebonden en ongebonden hulp</p> <p>Perspectief: ontvangende landen?</p>	S		W
§ 8 De rol van het Nederlandse bedrijfsleven	<p>Globalisering, ondernemen in het Zuiden, ethiek</p> <p>Begrippen: joint venture, arbeidsintensieve productie uitschuiven, kennisintensieve productie</p> <p>Vestiging Nederlandse bedrijven in ontwikkelingslanden: marktgerichte globalisering, kostengerichte globalisering</p> <p>Vrijhandelszones en EPZ's</p>			W

	Maatschappelijk verantwoord ondernemen en duurzaam ondernemen			
9 Praktische opdrachten	WTO-spel, Onderzoek naar werkwijze Max Havelaar, ontwikkelingslanden vergelijken; millenniumdoelen, discussie voor- en nadelen globalisering			V, B,
Hoofdstuk 2 De aardkorst als archief				
§1 Een uitgestorven diersoort	Didactische personalisering			W, E - personalisering
§ 2 Planeet aarde	Zonnestelsel, ontstaan van de aarde,			W
§ 3 Het gezicht van de aarde verandert	Wereldkaarten ligging continenten in vier verschillende geologische perioden			W
§ 4 Het dagboek van de aarde	Geologische tijdschaal, fossiel, sedimentgesteente, evolutie van het leven, relatieve en absolute ouderdom			W
§ 5 Een komen en gaan van soorten	Meteorietinslag, uitsterven soorten,			W
§ 6 Het aards archief van Groot-Brittannië	Bronnen: 31; geologische kaart GB 33: gepersonaliseerd verhaal Mary Anning, 19 ^e eeuw, fossielen 34 vorming GB 35: Loch ness, breuk, 36: Fossiel 37: steenkool, tropisch veenmoeras 28: paleontoloog		Groot-Brittannië als regionale context.	W
§ 7 Het aards archief van Noord-Amerika	Bronnen: 39: VS in Cambrium en Krijt 40: GrandCanyon 41: doorsnede canyons 42: leven ontwikkelt zich in Cambrium 43 plaatsje Dinosaur in VS 44: Missing Link		VS als regionale context	W
11 Praktische opdrachten	Onderzoek naar opraken fossiele brandstoffen in de toekomst, toekomstige energiecrisis beïnvloedt door geologische, politieke of economische factoren			

	B, K: geen aandacht voor tegengestelde meningen evolutie – intelligent design			
Hoofdstuk 3 Brandhaarden Geen winnaars, alleen verliezers	Openingsfoto: kindsoldaten in Afrika			
§ 1 Kindsoldaat of oorlogskind	Uganda, didactische personalisering: verhaal van Grace, voormalig kindsoldaat in Uganda			W, E - perso nalise ring
§ 2 Conflictgebieden in de wereld	Wereldkaart met brandhaarden in de wereld; oorzaken voor conflicten (algemeen) Begrippen: brandhaarden, gewapend conflict, internationale conflicten, burgeroorlogen, Oorzaken voor conflicten: territorium, staat, volk, regionalisme, nationalisme Omstandigheden die leiden tot conflicten			W
§ 3 Gevolgen van gewelddadige conflicten	3 soorten gevolgen; ec., soc. en demografisch (algemeen). Alleen landen als voorbeelden gebruikt. Begrippen: asielzoekers, genocide p. 14/15 Herschrijven bericht vanuit optiek vredesjournalist PR	PR		W . K
§ 4 Internationale bemoeienis	Wereldkaart vredesmissies, algemeen, VN, invloed Veiligheidsraad, tegengestelde belangen			W
§ 5 Israël en Palestijnen	Bronnen: 14: gebieden in 1923 15: gebieden in 1947 16: gebieden in 2007 17: demonstratie, in de lucht schietende Palestijn 18: gepersonaliseerd verhaal 19: vergelijking gebieden; Gazastrook, Westelijke Jordaanoever, Israël 21: cijfers vluchtelingenkampen 22 bevolkingsgroei Israël en Palestijnse gebieden 20: Palestijnse vluchtelingen 1948 24: vergelijking economie Palestijnse gebieden en economie Israël			W, E
§ 6 De Kaukasus	Bronnen 25: overzichtskaart Kaukasus			W

	<p>26: informatie Kaukasus 27: foto vrouwen na bombardement 28: informatie noordelijke Kaukasus, drama van de Tsjetsjenen 29: vergelijking Kaukasuslanden 30: foto Tsjetsjeense rebel 30 Informatie zuidelijk Kaukasus 32: Armeense opstand (opstand of genocide?) 33: oliepijpleidingen door de Kaukasus</p>			
§ 7 regionalisme	<p>Algemeen; typen regio, regionalisering Europa (economisch, arm/rijk), Gevolgen welvaartsverschillen tussen Europese regio's: ongelijke concurrentie, omvangrijke migratie, wens tot afscheiding Brandhaarden in Europa: Noord-Ierland, Baskenland, Bosnië en Kosovo</p>			W
9 Praktische opdrachten	<p>Webquest wapenhandel. Fragiele staten in Afrika; onderzoeken of er een gewapend conflict kan ontstaan Onderzoek conflict Kongo, betrokken partijen, grondstoffen, rol westerse landen, mogelijke oplossing In het nieuws, conflicten in kranten, anamorfe kaart maken op basis van kwantitatieve analyse in krant</p>	V PR		W
Hoofdstuk 4 Water Soms te veel, vaak te weinig	Foto: Afrikaanse vrouwen met waterkruiken op hun hoofd		Afrika	
§ 1 Te veel en te weinig	Mozambique en India (concretisering)		Afrika India	W
§ 2 De Blauwe planeet	<p>Algemeen, waterbalans Begrippen: waterbalans, nuttige neerslag, bodemwater, grondwater, aquifer, niet-vernieuwbare voorraad, vernieuwbare voorraad, duurzaam waterbeheer</p>			W
§ 3 Te veel: rivieren	Algemene begrippen regiem, piekafvoer, overstromingen (vooral Europese landen als concretisering van de begrippen)			W
§ 4 Te veel kust	Algemeen, kust, getijdenwerking			W

	<p>Soorten kust: riakust, duinkust, klifkust, fjordenkust</p> <p>Bedreigde kust: springtij, kustvorm. Ondiepe randzee, estuarium wervelstormen</p>			
§ 5 Te weinig: oorzaken en gevolgen	<p>Wereldkaart: waterstress, vooral algemeen ongelijke verdeling van water</p> <p>3 belangrijkste problemen: tekort aan schoon drinkwater Tekort aan irrigatiewater. Verdwijnen wetlands</p> <p>Dreigende wateroorlog: Egypte-Sudan, Irak – Turkije</p>			W
§ 6 Te weinig: oplossingen gevraagd	<p>Wereldkaart: tien bedreigde rivieren</p> <p>Oplossingen leiden tot problemen:</p> <p>Zuiniger omgaan met water: landbouw, droogte-index, verzilting, irrigatie, huishoudens en bedrijven</p>			W
§ 7 Bangladesh	<p>Bronnen:</p> <p>22: kaart overstromingen in Bangla Desh</p> <p>23: foto overstroming</p> <p>24: kaart rivieren Bangla Desh</p> <p>25: oorzaak; natuurlijk en menselijke oorzaken</p> <p>26: neerslag regiem</p> <p>27: dijken geen oplossing: lange kustlijn, vruchtbaar slib,</p>		Bangladesh: overstromingen	W
§ 8 Israël: als elke druppel telt	<p>Bronnen:</p> <p>28: herkomst water Israël</p> <p>29: aquifer Westelijk Jordanoever</p> <p>30: foto meer van Kinneret</p> <p>31: kaart Israel beheerst watervoorraden westelijke Jordanoever,</p> <p>32: neerslagregiem Jeruzalem</p> <p>33: The national Watercarrier</p> <p>34: Vormen van waterbesparing</p> <p>35: Patatje zout uit de Negev</p>			W
9 Praktische opdrachten	Onderzoek naar klimaatverandering als oorzaak voor kringlopen Tsjadmeer (klopt het verhaal van AL Gore)			B

De Geo 1 havo/vwo	Leerinhoud handboek & opdrachten in werkboek	Aandachtspunten m.b.t. beeldvorming	Kernbegrip	Doelen burgerschapsvormi ng
§ H 1 Australië. Dichtbij en ver weg				
Op reis door Australië	Introductie spread. Gepersonaliseerd verhaal over een Nederlands meisje Suze dat Australië is verhuisd.	Beeldvorming a.d.h.v. foto's. Australië is regionale context voor kernbegrippen kaart & kaart- + atlasvaardigheden		W E = person alisere n
1 Op reis door Australië	Australische landschappen als voorbeelden voor natuur- en ingerichte landshappen Berekenen bevolkingsdichtheid, vergelijken oppervlakte Australië - Europa, vragen natuurlijke en inrichtingselementen (herkennen van voorbeelden en non-voorbeelden)	idem		W
2 Australië in kaarten	Australische kaarten als voorbeeld voor algemene leerstof m.b.t. kaarten en kaartlezen (legenda, schaal, etc.) Topografie van Australië . Vragen m.b.t. schaal, legenda, Vragen waarbij topografische items worden gerelateerd aan kenmerken: neerslag, temperatuur	idem		W
3 Het leven van Suze in Perth	Centraal staat algemene informatie over stadsplattegronden Opdrachten m.b.t. schaal, kaartsoorten, verschillen in temperatuur tussen Perth en De Bildt	idem		W
4 Vliegen met Google Earth	Opdrachten m.b.t. schaalniveau			W

5	Hoe ver is het naar?	Opdrachten m.b.t. de begrippen absolute en relatieve afstand, tekenen van cirkeldiagrammen	idem		
6	Werken met atlas	Algemeen: breedteligging, lengtegraden, noorderbreedte, zuiderbreedte, westerlengte, etc. Amsterdam en Perth als voorbeelden voor plaatsbepaling. Opdrachten m.b.t. vaardigheid opzoeken van kaarten in de atlas, Verder opdrachten m.b.t. plaatsbepaling op aarde, lengte en breedte. Topografie van landen en steden op de wereld: op blinde kaart de namen noemen van steden met meer dan 5 miljoen inwoners en de namen van een aantal landen	idem		W
H 2 Natuurlandschap pen op aarde					
	Introductie van het onderwerp	Personaliseren a.d.h.v. Dinsh in Sri Lanka en Atuat in Canada Introductievragen bij persoonlijke verhalen PR eigen mening (mooiste landschap)		D	W E = gepers onalise erd
1	Leven in het Amazonegebied	Algemene informatie Tropisch regenwoud, vooral begrippen, lage bevolkingsdichtheid, heterogeen bos, zwerflandbouw, gevolgen ontbossing voor indianen Clip Silveru Duri, indianenstam, kappen oerwoud, bedreiging levenswijze indianen Vragen: topografie Amazonegebied, kenmerken van het tropisch regenwoud, temperatuurfactor breedteligging als verklaring voor tropisch regenwoudklimaat (temp. + neerslag) Verschillen tussen klimaten en landschapszones op aarde, maar er is aan het begin van het hoofdstuk geen wereldkaart die de verdeling van de klimaten op de wereld laat zien	Amazonegebied als voorbeeld tropisch regenwoud. Foto's beeld tropisch regenwoud Klimaat gerelateerd aan samenleving: Silveru Duri	D	W
2	De Inuit in Canada	Nunavut als regionale context voor begrippen: boomgrens, drijfjjs, toendra, permafrost, etc. Clip Mucktar. Hoe merk je dat de Inuit met hun tijd meegaan? Waarom is Mucktar zo somber over toekomst? (p. 40) Topografievragen, verklaren m.b.v. temperatuurfactoren toendraklimaat, poolklimaat	Poolstreek , Noordelijke ijszee. Foto's beeld toendra en poolgebied Klimaat gerelateerd aan samenleving: Mucktar	D	W

3	De Alpen rond Grindelwald	Begrippen, hoogtegordel, hooggebergte; relatie hoogteligging en bevolkingsdichtheid Clip Petra, brief bergtocht Vragen: hoogteling en temperatuur. Hoogtegordels herkennen in bronnen. Topografie Alpen, verband hoogteligging en bevolkingsdichtheid. Topografie berggebieden wereld	Klimaat gerelateerd aan samenleving: bewoonbaarheid en toerisme Foto's: toerisme in Alpen	D	W
4	De woestijn rond Las Vegas	Algemeen: begrippen, woestijn, steppen, woestijnsteppe, irrigatie, stuwdam. Las Vegas, migratie naar de stad Topografie ZW van de VS, kenmerken woestijn/steppe, loefzijde, lijzijde Watervoorziening Las Vegas en Phoenix. Vr. 7b Iemand zegt: 'We moeten het gebruik van grondwater stopzetten.' Bedenk waarom je het met hem eens bent/ Bedenk waarom je het niet met hem eens bent.	Klimaat gerelateerd aan samenleving: watervoorziening in woestijngebied Las Vegas	D	W
5	Droogte in Kenia	Droogte in Kenia, waterschaarste, nomaden, noodhulp en structurele hulp Clip Alexandra van Nieuwenhuizen Cordaid, waterput hulp aan arme landen Topografie Kenia en buurlanden. Opdracht: wereldkaart, droge gebieden inkleuren + namen toevoegen. Verklaring voorkomen woestijnen. Vragen m.b.t. droogte en nomaden. Soorten hulp die kan geboden worden aan Kenia i.v.m. droogte In deze paragraaf wordt er ook aandacht besteed aan noodhulp en structurele hulp. "Tegen droogte kun je weinig doen, Maar je kunt de Kenianen wel helpen . E r zijn twee soorten hulp, etc. Er wordt geen aandacht besteed aan het feit dat in Kenia groente en bloemen o.a. voor Europa worden geteeld: grote vraag naar water; irrigatie	Klimaat gerelateerd aan samenleving: droogte in Kenia, nomaden Relatie met hulp (cordaid)	D	W
6	Klimaat en natuurlijke zones	Wereldkaart: klimaten, Klimaatkenmerken, klimaatdiagrammen Uitleg begrippen weer en klimaat, klimaatdiagram. Natuurlijke zones en bewoonbaarheid. Verschil tussen weer en klimaat, natuurlijke zones op aarde, tekenen klimaatdiagrammen, herkennen van klimaatzones op foto's (weer een klimaatgrafiek van Perth tekenen, andere temperatuurwaarden gebruikt i.v.m. h.1)	Natuurlijke zones en bewoonbaarheid Nadruk in hoofdstuk op kenmerken klimaat in relatie tot samenleving In werkboek aandacht voor de factoren die van invloed zijn op klimaat en verschillen > basisboek	D	W
H 3 De Islamitische wereld					

	<p>Didactische personalisering: Sirud in Afghanistan</p> <p>Personaliseren, jongen Sirud. Foto's: Boerka, Moslims in gebed > andere wereld dan waar wij wonen</p> <p>Sluiers en Boerka's openen het hoofdstuk over de Islamitische wereld; in de oriëntatie wordt gewezen op verschillen tussen Nederland en de Islamitische wereld, (opvallend om een land met een cultuurgebied te vergelijken. En er wordt gezegd dat er ook verschillen in de Islamitische wereld zelf zijn.</p> <p>Topografieopdracht</p> <p>PR Foto's in openingspread. Vr. 2a Bekijk in groepjes van twee de foto's en schrijf op wat ze je vertellen over de Islamitische wereld. Wat valt jezelf het meeste op?</p>	<p>Foto's openingspread: vrouwen in boerka's, gesluierde vrouw en mensen in gebed</p>	<p>D PR</p>	<p>W E = person alisere n</p>
1	<p>De islamitische wereld een cultuurgebied</p> <p>Begrippen: cultuur, cultuurgebied. Verschillende stromingen binnen de Islam. Tegenstellingen tussen soennieten en sjiieten. Komen met elkaar in conflict in Irak (geen verdere uitleg) Bij beide stromingen zijn fundamentalisten, Vooral onder arme bevolking in de Islamitische wereld vel aanhang van het fundamentalisme. Foto's laten de verschillen tussen Islamitische landen zien; het is een tegenstelling tussen modern, westers en traditioneel oosters (Oriëntalisme?)</p> <p>Personaliseren, Fatima Shabaan maakt een vergelijking tussen Nederland en Saudi-Arabië, wijst op achtergestelde positie van vrouwen. Topografie Midden-Oosten en Noord-Afrika. Klimaat, landschapszone in Islamitische wereld. Vragen m.b.t. kenmerken van de Islam (vijf zuilen). Kenmerken geven van eigen cultuur, westerse wereld, Vraag; waarom Indonesië niet tot de Islamitische wereld wordt gerekend</p> <p>Diversiteit: Komt deze nu uit de verf? E s een foto van 'Westers geklede meisjes in Turkije' Islamitische wereld wordt gedefinieerd op basis van landen waar meer dan 50% van de bevolking islamitisch is. Hierdoor blijven de meer dan 140 miljoen islamieten in India buiten beschouwing</p>	<p>Foto's: mekka, gesluierde vrouwen, mensen in gebed, Westers geklede meisjes in Turkije</p> <p>Focus op kernbegrippen cultuur en kenmerken islamitische wereld</p> <p>PR: islamitische wereld wordt afgebakend > Midden-Oosten, Noord-Afrika. Kaart laat ook Bangladesh, Pakistan, Indonesië zien</p>	<p>D</p>	<p>W</p>
2	<p>Arm en rijk in de islamitische wereld.</p> <p>Algemene begrippen: ontwikkelingskenmerken, basisbehoefte, ontwikkelingspeil, bnp, analfabetisme</p> <p>Welvaart wordt gerelateerd aan 'olierijkdom'</p>	<p>Foto's: 2 x arm > gesluierde vrouwen, traditionele kleding, 2 x rijk: westers gekleed, moderne winkelstraat</p> <p>Vragen m.b.t. ontwikkelingskenmerken: bnp, levensverwachting, analfabetisme, relatie olie -</p>	<p>D</p>	<p>W</p>

			rijkdom		
3	Regio in beeld: Turkije	Begrippen uit hoofdstuk 1 en eerste twee paragrafen worden binnen de regionale context van Turkije aan d orde gesteld. Geeft een beeld van Turkije; wordt echter nauwelijks ingegaan op Turkije als Islamitisch land (wel dat het verschilt van de rest van de Islamitische wereld) bron 1 De islam in Turkije. Bijna alle Turken zijn Islamiet, maar het land wordt gerepresenteerd als verschillend van de andere Islamitische landen, Het is modern, westers. Ontstaat zo geen beeld dat er verschillen zijn tussen Turkije en de d Islamitische wereld. Binnen dat cultuurgebied zijn er echter ook verschillen. Topografie Turkije en buurlanden, wateren. Vragen m.b.t. klimaat van Turkije, klimaatdiagrammen in kaart aangeven, neerslagverdeling in Turkije, landschappen in Turkije, bevolkingsverspreiding in Turkije, Vanaf vraag 8: ontwikkelingspeil, tegenstellingen in ontwikkeling in Turkije	Foto's geven beeld van Turkije. Niet alleen aandacht voor cultuur > landschap, klimaat , bevolking, ontwikkelingspeil Alleen vraag 8 heeft betrekking op cultuur.		W
4	Water de witte Olie	Algemeen: relatie tussen neerslag en bevolkingsdichtheid. Zuidoost Anatolië, aanleg stuwdam> welvaart > conflicten met buurlanden Syrië en Irak; verdeling van het water. Tegenstand van dorp Hasankeyf tegen aanleg van stuwdammen vr. 5 + 6 Meningsvorming, Wat is het probleem, Wie zijn erbij betrokken? Welke mening spreekt jou het meest aan? Waarom? Aanleg dammen in Tigris			B
5	Dubai, een rijke oliestaat	Enorme rijkdom door olie, aantrekkingskracht toeristen, arbeidsmigranten uit Azië . Foto's geven een beeld van de rijkdom, weelde in Dubai. Één foto laat een sloppenwijk zien voor Aziatische gastarbeiders Topografie Golfstaten, tekenen cirkeldiagrammen olievoorraad wereld + productie. Relatie energieverbruik en ontwikkelingspeil. Toerisme Dubai vr. 4c Welke kritiek kun je hebben op Dubai?	Foto's > rijkdom Dubai + tegenstelling: sloppenwijk voor Aziatische gastarbeiders	D	K
6	Indonesië, islamitisch land in Zuidoost Azië	Portret van het land, klimaat, bevolkingsverspreiding, ontwikkelingspeil; landbouw, godsdiensten. bron 8 Islam op straat (hoofdsoek Topografie Indonesië, vergelijking ontwikkelingskenmerken en ontwikkelingspeil met Turkije, Kenia, Nederland	Foto's > beeldvorming Indonesië In werkboek aandacht voor meerdere kenmerken van Indonesië (w31, p. 81)	D	W

7	Projectmenu Op reis door Marokko	<p>Portret van een land klimaat, landschappen. Foto's van Kashba Oase, Bedoeïentent, zandstorm in woestijn</p> <p>Bron 9 reisadvies: handen wassen; alleen gekookt water drinken of flessenwater. O Ja het is ook goedkoop overnachten in Marokkaans hotel</p>			
	H4 Stad en land in Nederland	Dit hoofdstuk blijft verder buiten beschouwing			
3	Water in Bangladesh	Vergelijking Nederland en Bangladesh. In deze paragraaf gaan leerlingen op zoek naar verschillen en overeenkomsten tussen Bangladesh en Nederland.	Bangladesh: overstromingen	D	W, V
	H 5 Azië verwoestende natuurkrachten				
		<p>Personaliseren, de Zweed Einar Svenson is op vakantie kerst 2004 in Thailand; maakt de Tsunami mee</p> <p>Introductievragen: onderverdeling van Azië in subregio's</p>	Foto's > Tsunami, verwoestingen, berichten op muur, op zoek naar overlevenden		W, E = personaliseren
1	De ring van vuur	<p>Algemene begrippen, aardbevingen, schollen, platen, natuurrampen . Natuurrampen zijn natuurverschijnselen die slachtoffers maken.</p> <p>PR Azië wordt onderverdeeld in zes regio's, maar er wordt niet aangegeven welke (wel in werkboek). Concentratie van natuurrampen in zuid, zuidoost en oost Azië</p> <p>Topografie Azië, inventarisatie natuurrampen in Azië in 2006. Vragen m.b.t. de begrippen exogene en endogene krachten, vulkanisme, platen, breuken, Ring van Vuur. Gevolgen van vulkaanuitbarsting: vluchtelingenstromen. Wordt er een relatie gelegd tussen natuurverschijnselen, natuurrampen, en sociale factoren?</p> <p>Azië wordt het meest door natuurrampen getroffen. Iedere dag wel overstromingen, aardbevingen etc.</p>	<p>Wereldkaart in werkboek (Pacific gecentreerd)</p> <p>Fg. 1 Overstroming in Chittagong, steeds weer natuurrampen in Azië in het nieuws</p>		W

2	Aardbevingen in Kashmir	Algemene begrippen: schaal van richter, epicentrum. Uitleg m.b.v. platentektoniek over oorzaak aardbeving in Kashmir. Gevolgen voor Kashmir; tentenkampen, gebrek drinkwater Topografie rond Kashmir. Begrippen: platen, breuken, aardbevingen, epicentrum, hypocentrum, etc. oorzaak aardbevingen. Vragen m.b.t. vulkanisme en aardbevingen in Europa	Wereldkaart in werkboek		
3	Een slapende reus	Merapi, Indonesië Algemene begrippen: lava, krater, magma, Voordelen van vulkanisme: vruchtbare bodem, ertsen, toerisme Begrippen die samenhangen met vulkanisme: krater, magma, etc. Verklaring voor ontstaan vulkanisme. Vraag 8 Meningsvragen: Probleem, Betrokkenen, Mening, Eigen mening			E
4	Dodelijke vloedgolf	Verhaal 10-jarige Tilly Smith, zag de zee zich terug trekken, etc. Algemene begrippen: tsunami Ontstaan tsunami, gevolgen, slachtoffers, hulp Ook hier weer groot aantal slachtoffers. Oorzaak: alleen de aardbeving en de tsunami			
5	Durian reist over Azië	Gevolgen Durian voor de Filippijnen Algemene begrippen: aardverschuivingen, tyfoon, Oorzaken ontstaan tropische stormen, gevolgen van deze stormen: menselijk, economisch, landschappelijk. Hulp bij opzetten waarschuwingssysteem. Hier wel aandacht voor relatie tussen aantal slachtoffers en ontwikkelingspeil			w
6	Omgaan met rampen	Centraal staat Hazardmanagement Vragen m.b.t. maatregelen gevolgen aardbevingen, vulkanisme, storm. Vragen m.b.t. samenhang ontwikkelingspeil en schade en slachtoffers, Hazardmanagement goed ontwikkelt in landen met een hoog ontwikkelingspeil, bv. Japan. Als voorbeeld wordt ook San Francisco genoemd.	Hazardmanagement: Japan en San Francisco		w
7	Keuzemenu Mysterie op Sulawesi	Mysterie: Waarom is Bodiono Swami boos op de regering: ontbossing met als gevolg aardverschuivingen			E = person alisere n
H 6 Verschillen in Europa					
		Introductievragen; Foto's van twee Europese landen: Frankrijk en Roemenië Beeld van Frankrijk: welvaart, toerisme, mooi Beeld Roemenië: armoede, ouderwets	Foto's: twee beelden van Europa	D	W,V

		D - zit in titel van het hoofdstuk, geeft indruk dat nadruk ligt op verschillen			
1	Hoog en laag in Frankrijke en Europa	Hoogteverschillen, verschillende landschapsvormen, gelede kust, natuurlijke grenzenhooggebergte, middelgebergte etc. Vragen m.b.t. reliëf en gebergten in Frankrijk, dwarsdoorsnede van Frankrijk tekenen, topografie reliëf en landschappen van Europa, topografie wateren Europa, natuurlijke en kunstmatige grenzen		D	W,V
2	Natuur en klimaat in Frankrijk en Europa	Natuurlijke zones, klimaten Verschillen tussen klimaten, klimaten in Frankrijk, temperatuurfactoren, beschrijven en verklaren klimaten van Europa		D	W,V
3	Mensen in Frankrijk en Europa	Regionale verschillen in Frankrijk. Algemene begrippen bevolking, o.a. geboortecijfer, migratiesaldo Vergelijking bevolkingsontwikkeling (natuurlijk en migratie) Frankrijke - Nederland, verschillen binnen Frankrijk Bevolkingsgroep in Europa. Werkmigranten van Oost naar West Europa: Armoede in Oost . Werk en betere betaling in West Kaart Europa: groei of afname bevolking PR: onderverdeling van Europa in Oost, West > wordt niet afgebakend.	Veel Oost-Europeanen zijn naar landen in West-Europa gegaan. In hun eigen land is weinig werk en veel armoede . In het westen is niet alleen volop werk, het betaalt ook veel beter Verhaal van Kateryna in Walce, Polen	D	W, V
4	Werk en inrichting	Verdeling beroepsbevolking in Frankrijk en Europa. Algemene begrippen: arbeidsintensief en kapitaalsintensief Begrippen: landbouw, industrie, diensten. Voorbeelden bedenken, verschillen in Europa > Oost - West		D	W, V (werkboek)
5	Wereldstad Parijs	Begrippen: agglomeratie, stedelijk gebied, landelijke gebied Bevolking, stad, agglomeratie, economie Welvaart verschillen in Frankrijk Kaart (fig. 23)		D:	W, V
6	Regio in beeld Roemenië	Algemene begrippen worden geconcretiseerd in Roemenië . Roemenië als voorbeeld van een land dat achterblijft. Kaart Europa: verschillen in welvaart. Maatregelen voor het bereiken van meer welvaart i Europa	Verskillende kenmerken (dimensies) van Roemenië komen in werkboek aan bod. Beeldvorming d.m.v. foto's:	D welvaart verschil	W,V

		Topografie van EU en Roemenië. Klimaat en landschap van Roemenië, Economie en ontwikkeling, cultuur (taal en godsdienst) Verschillen beschrijven tussen Roemenië en Frankrijk	aardappelrapers, ossenwagen naast moderne vrachtauto Nadruk op economische dimensie	len in de EU	
De Geo 2 havo/vwo					
	H 1 Zuid-Afrika en Argentinië, twee gezichten	Verhaal museum Robbeneiland, Nelson Mandela Oriëntatieopdrachten Zuid-Afrika en Argentinië, nadruk op Zuid-Afrika. Vragen m.b.t. apartheid en Nelson Mandela			W,B
1	Regio in beeld: Zuid-Afrika	Natuurlijke en menselijke kenmerken van Zuid_Afrika. Begrippen: segregatie, thuislanden, townships, inkomens en levensomstandigheden, land van contrasten. Historie, apartheid, kleurlingen Topografische opdrachten, klimaten, neerslag, temperatuur, duiden van klimaatgrafieken, kolonisatie, dekolonisatie, spreiding bevolkingsgroepen in Zuid-Afrika, B Vraag 9a en b meningsvraag m.b.t. discriminatie	Beeldvorming Zuid-Afrika. In werkboek > verschillende kenmerken van Zuid-Afrika.	D	W
2	Tweedeling in Kaapstad	Tegenstellingen tussen arm en rijk in Kaapstad, gaten communities, wonen achter prikkeldraad Maken cirkeldiagram bevolkingsgroepen in kaapstad, opbouw van en Zuid-Afrikaanse stad, verschillen met Nederland, segregatie in Kaapstad, toepassing begrippen segregatie en integratie op Kaapstad, Gated Communities, B Vraag 8 Meningsvraag m.b.t. gated communities Probleem, Betrokkenen, Mening, Eigen mening	Foto's geven beeld va tegenstellingen	D	W, B
3	Leven in Khayelitsha	Krottenwijk, slechte levensomstandigheden, werkloosheid. Verbeteringen, strijd tegen aids Problemen van de wijk noemen, soorten honger, vergelijking Khayelitsha met Nederland. Film bekijken van Kinderen in de straten van Nairobi, basisbehoeften, soort hulp Vraag 5f Welke basisvoorzieningen zouden jullie als eerste willen verbeteren?	Beeldvorming Afrika		W, B

4	Zuid-Afrika een ontwikkelingsland ?	Tegenstellingen op het platteland, landhervorming. Migratie naar de stad, verstedelijking, afnemende bevolkingsgroei, lage levensverwachting, aids Vergelijking van Zuid-Afrika met de rest van Afrika ten zuiden van de Sahara, cirkeldiagrammen tekenen aandeel bevolking, aandeel welvaart (wereld), kenmerken van ontwikkelingslanden, tegenstellingen op het platteland, migratie naar de stad, percentage stedelingen; vergelijking Zuid_Afrika, Sub-Sahara, Ontwikkelde landen, bevolkingsgroei in arme landen, oorzaken, Spreiding van Aids in Afrika, oorzaken, gevolgen Gemiddeld minder kinderen in ZA in vergelijking met d rest van Afrika. ZA; 2,7 kinderen "Daar krijgen vrouwen twee keer zoveel kinderen "		D	W, v
5	Regio in beeld: Argentinië	landschap en klimaat, kenmerken van een 'Europees' land, koloniale geschiedenis; ontstaan latifundia en minifundia Topografie en ligging Argentinië, vergelijking oppervlakte met Europa, Landschap en klimaat, taalgebieden, tekenen cirkeldiagrammen aandeel stedelingen, ontwikkelingspeil en bestaansmiddelen, inkomensongelijkheid	Beeldvorming Argentinië. Werkboek> verschillende kenmerkten Argentinië	D	W, V
6	Argentinië een ontwikkelingsland ?	Tegenstellingen in de stad, primate city, versdeling beroepsbevolking; vergelijking met wereld, Zuid-Afrika en Nederland, bevolkingsgroei, urbanisatiegraad, HDI, millenniumdoelen. Ontwikkelingskenmerken vergelijken met Zuid-Afrika en drie, zelf te kiezen, landen Op kaart van bron 7 (milleniumdoelen staan geen gegevens van de ontwikkelde landen)		D	W, V
H 3 Europa: van de bergen naar de zee					
		Oriëntatieopdrachten: natuurlandschappen op foto's herkennen, noemen van verschillende natuurlandschappen in Europa.			W
1	De Alpen-Natuurlandschap	Begrippen, endogene krachten, schollen, platen, plooingsgebergte, verwerking, erosie Topografie van de Alpen, gebergtevorming in de Alpen, ontstaanswijze, verschillende perioden in gebergtevorming. Begrippen verwerking, relatie mechanische verwerking en klimaat (grafieken)			W

2	De Alpen- Toerisme en verkeer	Bergboeren, seizoensmigratie. Toerisme: dubbelseizoen, massatoerisme. Verkeer. Veranderingen na 1960 Vragen m.b.t. bergboeren in de Alpen, hoogtegordels herkennen. Staafdiagram overnachtingen in Oostenrijk tekenen. Cirkeldiagram tekenen overnachtingen in Oostenrijk naar nationaliteit, Voorwaarden voor massatoerisme in Alpen. Groei van het toerisme. Kaartproductie verdeling toeristen over Bundesländer Oostenrijk. vraag 12: meningsvraag over het weren van zware vrachtwagen in Oostenrijk			W,B
3	Rivieren van IJs	Noorwegen: gletsjers, morenen, U-dal, landschap, fjord, ijstijd, Topografie Noorwegen. Herkennen en toepassen begrippen op Briksdalgletsjer. Herkennen van begrippen in bronnen. IJstijden Vragen m.b.t. soorten dalen.			W
4	Een reisje langs de Rijn	Begrippen: bovenloop, middenloop, benedenloop, waterkringloop, V-dal Topografie stroomgebied van de Rijn. Vragen: m.b.t. waterkringloop. Regiem van een rivier. Transport door rivier, Begrippen verval en verhang. Verschillen tussen boven- en benedenloop van een rivier.			W, V
5	Op weg naar zee	Begrippen: meanders, hoefijzermeer, verhang, delta. Bovenrijnse laagvlakte, De Middenrijn, De benedenloop van de Rijn Begrippen: horst, slenk herkennen in Bovenrijnse Laagvlakte. Kenmerken van midden- en benedenloop van de Rijn. Grensoverschrijdende vervuiling van de Rijn. Nederland bedreigt door			W
6	De kusten van Nederland en Groot-Britannië	Begrippen: golven, aanslibbing, branding, strandwallen, duinen, afbraakkust, klifkust Toepassen en herkennen van begrippen. Verschillen tussen strandwallen en duinen. Herkennen fase in afbraakkust. Van vier kustvormen de kenmerken opschrijven en namen van landen waar deze zijn te vinden			W, V
H4 Globalisering in Azië					
		Gepersonaliseerd verhaal over Nederlander die in haven van Shanghai werkt.	Vraag 3: Welke producten uit Azië gebruik je thuis of op school?		W E = gepers onalise erd

				verhaal
1	Regio in beeld: Oost- en Zuidoost Azië	<p>Oost- en Zuidoost-Azië zijn twee verschillende cultuurgebieden. Wel gemeenschappelijke kenmerken: rijst als voedsel. Ander kenmerk is de cultuur: 'wij-gevoel', discipline, hard werken. Bevolking, bevolkingsconcentraties, bevolkings spreiding,</p> <p>Topografieopdrachten. Klimaten, cultuurgebied, kenmerken cultuur Azië. Bevolking, concentratie, dichtheid. Begrippen uit handboek herkennen en toepassen. bevolkingspolitiek China?</p> <p>In de tekst wordt gezegd dat Oost- en Zuidoost-Azië twee verschillende cultuurgebieden zijn, maar dat de cultuur een gemeenschappelijk kenmerk is</p>	Beeld Azië: economische ontwikkeling	W
2	China, de fabriek van de wereld	<p>China: Communistisch land, nu vrije markteconomie, Speciale economische zones, vestiging buitenlandse ondernemingen, globalisering, laagelonenland, export Topografie China, vergelijking oppervlakte China met Europa. Begrippen uit handboek; beschrijven, herkennen</p> <p>Verandering: situatie tot 1980 en na 1980</p> <p>Vraag 8: meningsvraag over illegale nagemaakte producten</p>	Beeld China: economische ontwikkeling > samenhang > globalisering	V, S B
3	Globalisering en ongelijkheid	<p>China. Snelle urbanisatie in China, push: armoede op het platteland. Pull: aantrekkingskracht van de stad: hogere lonen, werk, moderne levensstijl. Grafie met welvaartskloof in China 1980 -2005. Foto's tonen tegenstelling tussen platteland en stad.</p> <p>Grafiek tekenen met bevolkingsontwikkeling in China</p> <p>P, 14 werkboek: collage samenstellen met foto's die de tegenstellingen in China laten zien PR</p> <p>P. 14 Stel je bent correspondent in China voor een dagblad in Nederland. Waar zou je dan gaan wonen? Stad of platteland? Waarom? B</p>	<p>Beeld China: ongelijkheid > migratie platteland – stad</p> <p>Foto's: beeld platteland en stad</p>	W, V, B
4	Globalisering en milieu	<p>China: vervuilde steden, rivieren, problemen Yangtze, bodemerosie. Kaart met spreiding milieuproblemen in China</p> <p>Groei van economie heeft schaduwkanten. Relatie met globalisering wordt in tekst niet uitgelegd. Verandering: milieu in de toekomst in China</p>	Beeld China: nadelen economische groei	W, B

	<p>Vraag 7 Meningsvorming m.b.t. voor- en nadelen Drieklovendam</p> <p>Vraag 8: samenwerkingsopdracht."Waarom kun je verachten dat er in de toekomst meer vervuiling zal zijn in China? Waarom ook verwachting voor minder vervuiling. Mensen in het Westen welvaart inleveren? Terecht?</p> <p>Opdrachten m.b.t. toename energieverbruik, smog in steden. Vervuiling rivieren, aanleg Drieklovendam: voor-en nadelen</p>			
5	<p>Japan en andere tijgers</p> <p>Japan: aanwezigheid hulpbronnen en grondstoffen. Ligging op breukzone: vulkanisme, aardbevingen. Opkomst als industrieland na 1945. Belangrijke rol Japanse cultuur: respect voor meerderen, hard werken. Kaart (fig. 26) met tijgerlanden, maar ook achterblijvers: wel groei van landbouwopbrengst: Groene Revolutie</p> <p>Topografieopdracht: Japan. Vragen m.b.t. mogelijke natuurrampen. Tekenen van cirkeldiagrammen; bodemgebruik en reliëf. Relatie tussen bevolkings spreiding en grondgebruik rijstbouw. Problemen met natuur in Japan en mogelijke maatregelen. Japan opkomst als industrieland, overeenkomst en verschil met China. Verklaringen voor ontwikkeling van Japan. Kenmerken Tijgerlanden, topografie tijgerlanden. Verschillen in ontwikkelingspeil in Oost- en Zuidoost-Azië; kenmerken van 7 landen.</p>		D	W, V
6	<p>Debat: globalisering en werkomstandigheden</p> <p>China: slechte werkomstandigheden, kinderarbeid. Multinationals stellen gedragscodes op. Lokale bedrijven stunten met lage prijzen en lonen om orders binnen te halen.</p> <p>Opdrachten m.b.t. kinderarbeid, voor- en nadelen kinderarbeid noemen; eigen mening geven. ,</p> <p>B Vraag 4 Debat: voor- en nadelen goedkope kleding en werkomstandigheden.</p>			W, B
5	<p>Rusland economie, milieu en bevolking</p>	<p>Hoofdstuk gaat in op diverse aspecten van Rusland > weinig aandacht voor externe relaties</p>		
	<p>Gepersonaliseerd verhaal m.b.t. de ontwikkeling in Rusland na 1917: armoede, dictatuur, nauwelijks rondkomen van pensioentje</p> <p>E = gepersonaliseerd verhaal Introductievragen Rusland. PRVraag 3, is de foto kenmerkend voor Rusland?</p>			W

1	De natuurlijke omgeving	Klimaten, bodem, podsol, tsjernozem permafrost, landbouwdriehoek Opdrachten m.b.t. begrippen in handboek: klimaten, landschapszones, verschillen in Rusland, klimaatgrafieken, bodemvorming, permafrost, landbouwdriehoek.		D	W
2	Transportproblemen in Rusland	Kustwateren en rivieren door strenge winter beperkt bevaarbaar, wegverkeer ondervindt last van permafrost, Trans-Siberische spoorlijn Opdrachten topografie Rusland. Verwerkingsopdrachten (herkennen begrippen) van leerstof in handboek m.b.t. verkeer en de natuurlijke omstandigheden.			W
3	Veranderingen in de twintigste eeuw: politiek en economie	Russische revolutie 1917, planeconomie, veranderingen na 1991: vrijemarkteconomie. Natuurlijke hulpbronnen als bron van inkomsten; in handen van kleine groep. Russische regering vindt milieuproblemen niet belangrijk genoeg, weinig investeringen, verklaring bevolkingsspreiding, ontwikkeling moderne industriestaat Sovjet tijdperk, planeconomie, situatie na uiteenvallen Sovjet-Unie, 'Russificatie'		V	W
4	Milieuproblemen in de toendra en taiga	Productie van olie in toendra, vervuiling, nadeel voor nomadische rendierhouders (foto fig. 15). Problemen in de taiga: roofbouw, luchtvervuiling, zure regen. Foto van lekkende oliepijpleiding. Bron: Norilsk, smerigste stad ter wereld. milieuproblemen in Rusland, relatie met olieproductie, grafieken tekenen m.b.t. productie aardolie. Uitzoomen naar Europa: milieuproblemen; zwaveluitstoot, zure regen		D	W
5	Het Aralmeer wordt Aralwoestijn	Situatiebeschrijving tot 1960. Na 1960 aftappen rivieren voor katoenteelt. Rampzalige gevolgen: daling waterspiegel, gifstoffen, bodem ongeschikt voor landbouw, verandering van het klimaat. Toekomst?: noordelijk deel Aralmeer door aanleg stuwdam stijging waterspiegel, Westelijk van het zuiden wellicht te redden; oostelijk deel gaat verloren. Topografie omgeving Aralmeer, verwerkingsopdrachten leerstof handboek: situatie voor 1960, ontwikkelingen na 1960. Grafieken tekenen inhoud en oppervlakte Aralmeer 1960 - 2000 in vergelijking met aantal Noord-Amerikaanse meren. Gevolgen van aantasting van het Aralmeer. Verwerkingsopdrachten Vraag 9b Denk je dat het ooit nog goed komt met het Aralmeer? Motiveer je antwoord. Vraag 10 Standpuntbepalingopdracht, vanuit het gezichtspunt van vijf personen die te maken hebben met het Aralmeer.		V	W, B

6	Rusland in de eenentwintigste eeuw	Demografische tijdbom: daling van de bevolking, dalend geboortecijfer, hoog sterftcijfer, situatie mannelijke bevolking; lage levensverwachting: ongezonde levensstijl. Gevolgen: minder mensen voor arbeidsplaatsen, daling economische groei. Minder werkende Russen = minder belasting = kosten voorzieningenniveau. Gevolgen vooral merkbaar op platteland; leegloop steden. Economische verbetering vooral merkbaar in Moskou; migratie platteland - stad.'Nieuwe Russen' kleine groep profiteert van welvaart. berekenen bevolkingsgroei absoluut en relatief. Natuurlijke groei tussen 1970 en 2005 berekenen, Rusland positioneren in demografisch transitie model. Verschillen in Rusland, verklaren bevolkingstoename in sommige delen van Rusland. Nationaliteitsprobleem. Pullfactoren van Moskou, nadeel groei van Moskou.			W
De Geo 3 havo/vwo					
	H1 Multicultureel Amerika				
		Introductie: gepersonaliseerd verhaal 18 jarige Serafin die vertelt over zijn vluchtroute door de woestijn. VS als migratieland, welke groepen, gevolgen	Foto: Amerikaanse borderpatrol + grens VS - Mexico		W, Introductieopdrachten E = gepersonaliseerd verhaal
1	Kolonisatie en landschap	Kolonisatie van Amerika na 1492, opschuiven van de frontiers. Landschappen in de VS; gebergten, Interior Plains, Grote Bekken, grootschalige landbouw Topografieopdrachten VS: reliëf, gebergten, agglomeraties, enkele staten, wateren, Verwerkingsopdrachten: kolonisatie en natuurlijke hindernissen, natte en droge gebieden, landbouw, landschappen, o.a. herkennen op foto's.	Kenmerken VS > kolonisatie, landschappen		W
2	Klimaat en natuurgeweld	Ligging berggebieden Noord-Zuid, stofstormen, hurricanes, overstromingen, tornado's (bronnen, geen leertekst) beschrijven en verklaren van natuurverschijnselen (natuurgeweld) Klimaatgebieden in de VS, verschillen tussen hurricanes en tornado's, aardbevingrisico San Francisco	Kenmerken VS > klimaat, natuurgeweld		W

3	Meltingpot of Salad Bowl?	Groei van de bevolking na 1800. Tot 1960 blanke Europeanen dominant als migrantengroep. Amerikaanse zwarten, blacks, afstammelingen van Afrikaanse slaven. Hispanics, arbeidsmigranten, ongeschoold werk, illegaal, Spaans is tweede taal in VS. Aziaten: modelminderheid, goed opgeleid. West- en Noord-Europeanen = assimileren - Meltingpot. Oost- en Zuid-Europeanen = "ging het al een beetje mis" Ze kropen bij elkaar in aparte wijken" Hispanics en Aziaten: - laten zich niet zo gemakkelijk omsmelten tot Amerikanen. Ze voelen zich Amerikaan, maar zijn ook trots op hun afkomst. Amerikaanse bevolking is pluriform. verschillen migrantengroepen voor 1960 en na 1960, maken cirkeldiagrammen herkomstgebieden, push- en pullfactoren, kaarten maken verdeling bevolkingsgroepen over de VS (3 kaarten: zwarten, Hispanics, Aziaten). Vergelijking 4 bevolkingsgroepen in d VS, leeftijdsdiagrammen	Deze paragraaf sluit aan bij hoofdstuk titel Foto's Cubaanse vluchtelingen, Hispanics als snelst groeiende bevolkingsgroep. Migratieperioden> tot en na 1960 Illegale migranten vanuit Mexico	D	W
4	Go west, go south	Binnenlandse migratie: trek van welgestelde Amerikanen naar de Sunbelt. Blanken ontvluchten de drukke, multiculturele stedelijke centra; white flight; white fright. Vestiging van footlose-bedrijven, o.a. in Silicon Valley, aantrekkelijke woonomgeving verplaatsing demografisch zwaartepunt, binnenlandse migratiesaldo, push- en pullfactoren, kenmerken Sunbelt, groei van bepaalde staten	Migratie binnen de VS> snowbelt, sunbelt	D	W
5	Los Angeles: metropool en meltingpot	Opbouw Amerikaanse steden: CBD, etnische wijken, ruimtelijke segregatie, suburbs, edge cities, agglomeratie, etnische wijken in Los Angeles. (bronnen me bijschriften, geen specifieke leertekst) opbouw Amerikaanse stad, vergelijking met Nederlandse stad, stadsmodel herkennen in Los Angeles, ontstaan etnische wijken, verschil met Nederland, relatie inkomen en woongebied etnische groep, segregatie. Staafgrafiek tekenen demografische ontwikkeling Vraag 8 meningsvraag m.b.t (on) wenselijkheid segregatie	Focus: ruimtelijke opbouw LA, bevolkingssamenstelling en segregatie	D	W , B
6	Google Earth en Amerika	Onderzoek ruimtelijke opbouw van Los Angeles m.b.v. Google Earth Oefenopdrachten Google Earth			W
7	Buurland Canada	Kenmerken van Canada: dunbevolkt, geologie: schild, oud gebergte, landijs, jong gebergte, ruggengraat van bergen in oosten en westen, daartussen het prairiegebied. Extreem kimaat: landklimaat, grote jaaramplitude. Land van immigranten; tweetalig land kolonisatie vanuit het oosten	Focus: klimaat, landschap, land van immigranten	D	W
	H3 India als opkomend land				

		<p>Introductie: Mumbai, slums, film: Slumdog Millionaire het verhaal van Jamal. Veel Indiase jongeren hebben vertrouwen in de toekomst. Ze denken dat India het helemaal gaat maken.</p> <p>Introductieopdrachten India; beeldvorming India Vraag 3 Welke foto past het best bij jouw beeld van India?. Leg uit waarom je dat vindt. Welke foto past het minst bij jouw beeld van India? Leg uit waarom je dat vindt.</p>	Beeldvorming krottenwijken India	Foto's > verschillen in India. Grote opening sfoto: krottenwijken	W
1	India land van de Moesson	Gebergte en reliëf in India. Beschrijving ontstaan moesson. Gevolgen: wateroverlast, overstromingen moesson, klimaten, neerslag, wateroverlast Topografie India.	Focus> landschap, klimaat,		W
2	India land vol verschillen	<p>India - cultureel mozaïek: grote variatie aan talen, godsdiensten, en gewoontes. Complexe sociale structuur: kastensysteem. Officieel afgeschaft, maar vooral op platteland nog sterk aanwezig. vergelijking oppervlakte India met Europa. Cirkeldiagram tekenen verdeling talen in India, godsdiensten, kastensysteem, culturele verschillen met Nederland</p> <p>Vraag 6, meningsvraag positieve discriminatie Dalits, voorbeeld in Nederland</p>	Focus > verschillen in India: cultuur, politiek (conflict kashmir), kastensysteem	D	W, B
3	Booming India	Globalisering in India: opkomende landen, lagelonenlanden, outsourcing. Vestiging IT: Engels, goed opgeleid, "net als Chinezen harde werkers" Instellen SEZ's Ontwikkelingskenmerken vergelijking India, Pakistan, Bangladesh, China, Japan. Begrippen: globalisering, outsourcing, IT-sector in India, voor- en nadelen outsourcing India en land van herkomst. Overeenkomsten en verschillen India en China	Focus> India als opkomende economie: globalisering, outsourcing,	S	W

4	India shining?	Tegenstelling in India: 50 miljoen behoren tot de welvarende middenklasse. Het grootste deel van de bevolking is arm, Eén op de vier Indiërs leeft onder de armoedegrens van één dollar per dag. Slums, duale economie, informele sector, Eén rede voor armoede is de snelle bevolkingsgroei, oorzaken: kinderwens: arbeid, religieus. Indiase politiek geboortebeperking. Fig, 20 Ontwikkelingssamenwerking via microkredieten. Grafiek tekenen welvaartskloof. Bevolkingsgroei, geboortecijfer, leeftijdsopbouw. Kaart tekenen inkomensverdeling Indiase deelstaten, relatie BBP en analfabetisme. Verwerkingsopdracht SEZ. Slums in Mumbai, verklaring voor ligging. Ontwikkelingssamenwerking, microkredieten. Vraag 3 Waarom moet je voorzichtig zijn met conclusies over W15 (= welvaartskloof)	Focus > ongelijkheid in India		W, K
5	Opkomende landen	Kenmerken opkomende landen: omvang economie: bbp, koopkracht, profiteren van globalisering, vrijemarkteconomie. Toekomst: hoe lang blijven de grootste economieën van de wereld; VS, Duitsland en Japan nog de grootste. Opkomst Bric-landen Kenmerken van opkomende landen. Machtsblokken op de wereld (wereldkaart w 23). Bric-landen, kenmerken. Verschillen India en China. Samenhang: goederen, geld en informatiestromen, economische machtsblokken (vraag 5 en 6).	Focus > opkomende economieën > BRIC-landen	S	W, V
6	Kies je land	M.b.v. Presentatie maken over een land; ontwikkelingspeil. Factoren die een rol spelen bij ontwikkelingspeil: intern en extern. Ruilvoetverslechtering, eenzijdige economie, globalisering, outsourcing Onderzoeksopdracht ontwikkelingspeil van een land naar keuze, dat vergeleken moet worden met India, China en Nederland	beschrijving in handboek: bedenken van oplossingen	D	
7	Tata veroverd de wereld	Outsourcing door westerse bedrijven, maar ook omgekeerde weg: Indiase bedrijven investeren in het westen; voorbeeld: Tata. Grootste industriële bedrijf van India (hoofdkantoor Mumbai)	Focus > groeiende economische invloed India > globalisering	S	
H4 Europa in beweging					
		Twee persoonlijke verhalen die de veranderingen in Europa illustreren: Engeland en Polen		Introductie op de ond	

				erw erpe n in het hoof dstu k	
1	Manchester en de Industriële revolutie	Ontwikkelingen in de industrie van Manchester; Industriële revolutie, textielindustrie, locatiefactoren, snelle urbanisatie Manchester. Na 1970 verplaatsing textielindustrie naar lagelonenlanden; globalisering. Omschakeling naar dienstensector, modernisering van Manchester. Tweedeling in UK Noord-Zuid Topografie UK. Verwerkingsopdrachten leertekst in handboek; Industriële revolutie, Manchester, globalisering, tegenstelling Noord-Zuid in UK. V Vergelijking Noord Engeland met Oost-Europa.	Focus > succesvolle economische transformatie oud industriegebied	V	W, V
2	Highttech in Engeland	Hightechbedrijven langs M4 en M11 corridor. Multinationals, onderzoek en ontwikkelafdelingen in ontwikkelde landen, assemblage in lage lonen landen. Locatiefactoren: agglomeratievoordelen, infrastructuur, stimulering door overheid, goede woonomgeving locatiefactoren, ligging wetenschapsparken, tweedeling Noord-Zuid, verandering in locatiefactoren.			W
3	Verschuivende grenzen in Europa	grensgevallen in Midden- en Oosteuropa (geen indeling gegeven; alleen subregio's genoemd) Aan de hand van twee steden Lviv (Oekraïne) en Wroclaw (Polen) worden de gevolgen van grensverschuivingen geïllustreerd grenzen volk, etnische groep, cultuur, Topografie Midden en Oost-Europa (geen aanduiding in w8 van de beide genoemde regio's). Verwerkingsopdrachten veranderingen in Lviv en Wroclaw Vraag 3 Voorbeelden Nederlandse cultuur. "In Nederland woont één volk en er is één cultuur.'Ben je het hiermee eens? Licht je antwoord toe.	Focus > politieke veranderingen in Europa	V	W, B
4	Blijft België bestaan?	Taalstrijd: ontwikkeling van centraal geregeerde staat naar federatie. Taalstrijd is meer: politieke, economische culturele en sociale verschillen. Economie als bron van verdeeldheid: Wallonië, steenkool, vroege industrialisatie, na 1950 achteruitgang. Economische groei Vlaanderen door haven Antwerpen. Brussel: rijkste stad, maar ook meeste werklozen, forensisme, tweetaligheid	Groei haven Antwerpen wordt niet gerelateerd aan globalisering	D	

5	De ontwikkeling van Oost-Europa	<p>Tegenstelling Oost - West in Europa na WO II, kapitalisme - communisme. Begrippen: IJzeren Gordijn, planeconomie, Na 1989: Oost-Europese landen zoeken aansluiting bij EU. Investerings door West-Europese bedrijven; het zijn lagelonenlanden; opgeleide werknemers. Voorbeeld auto-industrie. Ontwikkelingen tegenstellingen in Oost-Europa tussen stad en platteland. Steden aantrekkelijk voor bedrijfsvestiging, agglomeratievoordelen. Voorbeeld: Wroclaw. (zie foto's voor tegenstelling Warschau - platteland) Op kaart tekenen van voormalige IJzeren Gordijn. Economische verschillen tussen West- en Oost-Europa, toename welvaart in Oost-Europa, locatiefactoren Oost-Europa.</p> <p>V (ontwikkelingen na val IJzeren Gordijn)</p>	<p>Focus > economische en politieke veranderingen in Oost-Europa</p> <p>Focus > tegenstellingen in Oost-Europese landen: steden > voordeel, platteland > nadeel, blijft achter</p>	D, V	W, V
6	Migratie en de Europese Unie	<p>Op zoek naar welvaart in West-Europa. Arbeidsmigratie vanuit Polen naar West-Europa. Arbeidstekort in Oost-Europese landen: Chinese arbeidsmigranten. Fig, 22 Migratie in de EU, toont een divers beeld, in tekst geen aandacht voor vertrekgebieden in Scandinavië of Noord-Frankrijk, ook geen aandacht voor vestigingsgebieden in Tsjchië of Hongarije. Migratie vanuit Afrika, op zoek naar werk, asielzoekers, illegalen in d EU. Strenge controles om migranten tegen te houden Fort Europa Verklaren migratie van Oost naar West Europa, idem naar UK en Ierland. Migratiepatroon in Frankrijk en Italië; push en pullfactoren. Kaartproductie migratie in Europa, kaart emigratielanden van Poolse werknemers, verklaring voor immigratie uit Oost- Europese landen. Migratie vanuit Noord-Afrika naar Europa, route over zee.</p> <p>D, verschillen in welvaart</p>	<p>Focus > arbeidsmigratie in Europa: vooral van oost naar noord, west en zuid</p> <p>Migranten van buiten Europa: vluchtelingen vanuit Afrika</p>	D,	W, V
7	Gas uit Rusland	<p>Zekerheid over aanvoer van gas en olie. Machtspositie Rusland voor levering van gas; doorvoer door Oekraïne; afhankelijkheid van Rusland, daarom aanleg Nord Stream gasleiding. Protest vanuit Polen (macht Rusland) en Zweden en Finland (milieu). Vermindering afhankelijkheid van Rusland door gebruik duurzame energiebronnen, energiebesparing en samenwerking in Europa belangrijke gasproducenten, afhankelijkheid, gebieden met hydro-energie verminderen afhankelijkheid van Rusland.</p> <p>S relatie: nadruk op afhankelijkheidspositie van Europa t.o.v. Rusland.</p> <p>Vraag 19: onderzoek naar voor- en nadelen van Kernenergie</p>	Focus > afhankelijkheid in Europa van Russisch gas	S	W, B
	H6 Een duurzame aarde				

		Gepersonaliseerd verhaal over Francine met een vriendin in Kenia. .Vergelijking ecologische voetafdruk Nederland - Kenia. Als iedereen zou leven als de gemiddelde Nederlander, is en tweede aardbol nodig. Begrip ecologische voetafdruk, samenhang met bnp. Introductie op hoofdstuk.			W, E
1	China: een economische groei ten koste van alles?	Veranderingen in China a 1970, vrije markteconomie, bevolkingsdruk, milieucrisis vervuiling, zure regen, uitputting, aantasting, Effect van Olympische Spelen in 2008, Vergelijking Nederland - China Verwerkingsopdrachten: ontwikkeling China na 1970, milieuverontreiniging. Verklaring bevolkingsspreiding in China. Begrippen: erosie, ecosysteem, koolstofkringloop, soorten milieuproblemen. Samenhang economische groei en binnenlandse migratie. Buitenlandse investeringen.	Focus > economische groei > nadelige gevolgen milieu	D, V	W
2	Driemaal crisis	Voedselcrisis, stijging voedselprijzen, conflict in Mexico. Oorzaken van e voedselcrisis: toename van de wereldbevolking: China en India, 60% van de baby's komt in Azië ter wereld. Veranderend eetpatroon door economische groei, bijv. in BRIC-landen, toename vleesconsumptie, energiecrisis, toename biobrandstoffen. Invloed van natuurrampen, relatie met klimaatverandering Verband tussen groei wereldbevolking en voedselcrisis, oorzaken voedselcrisis. Staafgrafiek tekenen wereldbevolking, verdeling wereldbevolking over continenten. Opdrachten hongerindex Afrika, kaartproductie. Relatie voedselcrisis en klimaatverandering. Visies: Malthus en Club van Rome	Focus > oorzaken voedselcrisis: groei wereldbevolking, vooral in Azië, veranderend eetpatroon in BRIC-landen; productie veevoeder Genoeg voedsel > verdeling	D	W
3	Duurzame ontwikkeling	Begrippen m.b.t. duurzaamheid en duurzame ontwikkeling. Twee voorbeelden: uitputbare energie in Alaska en duurzame n energie in Nieuw-Zeeland. Vernieuwbare bronnen bieden een alternatief voor de uitputbare hulpbronnen Energieverbruik in Nederland, cirkeldiagram tekenen duurzame energie in Nederland. Opdrachten m.b.t. oliewinning in Alaska en duurzame energie in Nieuw-Zeeland. B vraag 6 Vind je het terecht dat oliemaatschappijen in dit soort gebieden olie mogen winnen.		D	W

4	Brazilië: grondstoffencrisis in het oerwoud	<p>Grote tegenstelling in Brazilië tussen arm en rijk. Rond 1960 zag men het Amazonegebied als oplossing voor de ongelijkheid. Ontsluiting en ontginning tropisch regenwoud: landbouw, rundvlees voor export, plantages van multinationals, minbouw. Gevolgen: ontbossing, biodiversiteit. Duurzaam bosbeheer. Rijke landen zijn medeverantwoordelijk voor de ontbossing; gebruik tropisch hardhout, FSC-keurmerk.</p> <p>Topografie landen Amazonegebied; vergelijking oppervlakte met Nederland. Kenmerken tropisch regen woud. Verwerkingsopdrachten ontginning amazone; gevolgen. W21 wereldkaart met mondiale ontbossing, oplossingen voor ontbossing</p> <p>K Vraag 11 d Waarom moet je voorzichtig zijn met deze conclusie (denk aan verschil tussen absolute en relatieve getallen)?</p>			W
5	De Maldiven en het broeikaseffect	<p>Maldiven als toeristische bestemming, inkomsten toerisme, bnp. Toename CO2 in atmosfeer, toename sinds Industriële Revolutie. Ander gezichtspunt (geologische standpunt) klimaatverandering, broeikaseffect, Begrippen: emissiehandel, Kyoto-protocol</p> <p>Tegengeluid: mening Salomon Kronenberg. Vraag 7. M.b.v. de site van het KNMI vier toekomstscenario's bekijken. Per scenario de kenmerken beschrijven.</p>		V	W , B
6	Duurzaam Toerisme in Kenia	<p>Theorie: ontwikkeling van een toeristengebied. Werkgelegenheid nadelen massatoerisme, duurzaam toerisme. Twee bronnen m.b.t. Kenia: toename aantal toeristen 2000 - 2007 en toename inkomsten door toerisme in dezelfde periode. Topografie Kenia. Klimaatgrafiek tekenen van Mombasa. Verwerkingsopdrachten toerisme in Kenia</p> <p>Vraag 9 Onderzoek: plan schrijven voor duurzaam toerisme in Kenia, verschillende visies moeten aan bod komen.</p>		V	W, B
7	De vis wordt duur betaald	<p>Zee als territorium: Exclusieve Economische Zone, territoriale wateren. Overbevissing; schaalvergroting, biologisch minimum, visserijakkoorden, duurzame visserij, aquacultuur.</p> <p>B, opdracht 7, p82 Meningsvorming</p>		V	W

De nieuwe Terra 1 havo/vwo		Leerinhoud handboek & opdrachten in werkboek	Kernbegrip	Doelen burgerschapsvorm ing	Aandachtspunten m.b.t. beeldvorming
§	H2 Klimaten	Openingsfoto: Woestijn Libië, waterput			
		Aardbeien op Groenland. Verandering door smelten van het ijs. Heeft ook voordelen: groenteteelt mogelijk Topografie in samenhang met onderwerp Topografieopdracht als introductie			
1	Klimaten	Algemeen: verklaring verschillen in temperatuur en neerslag. Begrippen: stijgingsregen, stuwingsregen, klimaat. Kenmerken van de tropen; ontstaan droge en natte perioden, klimaatgrafiek. Foto's van tropisch eiland Kiribati en Amazonegebied, Massai	D	W	
2	De droge gebieden	Kenmerken woestijn en steppeklimaat, verklaring droogte. Hoe komt men aan water in droge gebieden? Begrippen: wadi's, aanlandige wind, aflandige wind, oasen, ontzilten, waterbalans Foto's sandboarden in woestijn, Parijs-Dakar, nomaden	D	W	
3	Gematigde breedte	Kenmerken zeeklimaat en Middellandse zeeklimaat, landklimaat. Aanpassing van planten aan klimaat Discovery: vergelijken van gebieden	D	W	

4	In de kou	Verklaring temp. in poolgebieden. Begrippen: midzomerzon, poolnacht, permafrost, toendra, toendraklimaat, sneeuwklimaat, boomgrens, sneeuwgrens, landijs.		W	
		1 t/m 4 geen wereldkaart klimaten in handboek, wel als opdracht in werkboek			
Foc us	Focus op het weer	Weermetingen			
Regi o	Canada	Voorbeeldregio land- en toendraklimaat. Leven in de kou, Inuit Gerpersonaliseerd: Jack in Canada	D	W	
Regi o	Dubai	Voorbeeld leven in woestijnklimaat, rijkdom, waterprobleem PR Vraag 8 zelf een reis samenstellen: beeldvorming Gepersonaliseerd: Ahmd in Dubai	D	W	
§	H3 Migratie	Foto bepakte vrachtwagen in Afrika. Tekst over mensensmokkel			
		Topografieopdracht als introductie		W	
1	Wereldbevolking	Begrippen: bevolkingsverspreiding, bevolkingsconcentraties, bevolkingsdichtheid. Verschillende landen als voorbeeld. Groei van de wereldbevolking: natuurlijke bevolkingsgroei, voorbeeldlanden: VS en Angola. Foto: hut en flats; dun- en dichtbevolkt Leeftijdsopbouw, vergrijzing, leeftijdsgrafieken Discovery activiteit: berekenen van wereldbevolking in 2050 Intro: bomvolle toeristische stranden op Canarische eilanden overspoeld door vluchtelingen, jaarlijks 30.000 illegale immigranten, arme Afrikanen	V > discovery	W	
2	Migratie	Begrippen m.b.t. migratie. Oorzaken migratie: push & pullfactoren, arbeidsmigratie, vluchtelingen. Wereldwijde migratiestromen. Discovery: ontwerp zelf een vluchtelingenkamp in Afrika Wereldkaart: wereldwijde migratiestromen	S	W	

		Migratie Oost-Europa > West-Europa			
3	Gevolgen migratie	<p>Gevolgen voor vertrek en vestigingsgebied. Gevolgen voor cultuur, economie. Demografische gevolgen. Multiculturele samenleving. Bronnen laten verschillende landen zien: Polen, Ghana, Filippijnen, VS</p> <p>Vraag 6a Besteding van geld van migranten in Mexico. Vraag 7 meningsvraag m.b.t. Poolse arbeidsmigranten in Nederlands dorp</p> <p>Discovery: Enkele reis Europa: migranten, vluchtelingen uit West-Afrika Maak een vluchtplan voor een migrant uit Ghana</p>	D	W	
4	Nederland	<p>Nederland als migratieland, allochtonen, autochtonen, niet-westerse allochtonen, gastarbeiders, ruimtelijke segregatie. Problemen in Kanaleneiland, Utrecht</p> <p>Vraag 2Beeldvorming Nederland</p>		W	
Focus	Focus op vluchtelingen	<p>Vluchtelingenkampen op de wereld herkomstlanden vluchtelingen, leefsituatie in vluchtelingenkamp,</p> <p>Bron 3: uit welke landen komen de meeste vluchtelingen? Oorlogsgebieden in Afrika en Azië.</p> <p>3 foto's die betrekking hebben op vluchtelingen in Afrika</p> <p>Vluchtelingen Ceuta</p>		W	
Regio	Suriname	<p>Migratie van Suriname naar Nederland, gevolgen</p> <p>Gepersonaliseerd: Stanley gaat op bezoek in Nederland bij familie</p>	D	W	
Regio	Marokko	<p>Migratie van Marokko naar Nederland, gevolgen</p> <p>Gepersonaliseerd: Kemila uit Utrecht</p>	D	W	
§	H4 De aardkorst				
	Het verhaal van Atlantis	Topografie als introductie		W	

1	Bewegende platen	Opbouw van de aardkorst, platentektoniek, ontstaan van gebergten. Wereldkaart: platen + gebergten Discovery: de wereld over 100 miljoen jaar. Maak een kaart van de wereld zoals die er volgens jou over 100 miljoen jaar uit zal zien. V	V	W	
2	Vulkanisme	Kenmerken van een vulkaan, soorten vulkanen, voor- en nadelen van wonen bij een vulkaan. Hotspots Wereldkaart: vulkanisme Invloed vulkanisme p samenleving		W	Focus > begrippen , invloed op samenleving
3	De aarde beeft	Kenmerken van een aardbeving, ontstaan van aardbevingen, gevolgen van aardbevingen. Gevolgen afhankelijk van kracht van de aardbeving maar ook van rijkdom van een land. Foto's gevolgen aardbeving Kobe, West Sumatra Als voorbeeld VS en Japan.	D	W	
4	Het reliëf verandert	Endogene en exogene krachten, verwering, erosie, aardverschuiving, sedimentatie		W	
Foc us	Focus op Tsunami's	Tsunami in 2004, Azië. Tsunami's in Europa		W	
Regi o	Afrikaanse slenk	Breukzone, aardbevingen, vulkanisme Gepersonaliseerd verhaal: Seyoum, Ethiopië, ervaring vulkaanuitbarsting		W	
Regi o	Andesgebergte	Plooiingsgebergte, aardbevingen, gevolgen aardbevingen en vulkaanuitbarstingen Gepersonaliseerd verhaal: ervaring vulkaanuitbarsting		W	
§	H5 Wereldsteden		D >	vergelijking verschillen de steden	

		<p>Introductie, urbanisatie op mondiaal niveau, meer stedelingen dan plattelanders; wereldsteden</p> <p>Topografieopdracht als introductie, grootste steden, 10 belangrijkste machtscentra</p>			
1	Londen wereldstad	<p>Kenmerken van en wereldstad, bevolkingsdichtheid, megasteden, hoofdkantoren van banken en internationale bedrijven; wereldwijde invloed. Ruimtelijke ontwikkeling van Londen: cbd, 19e eeuwse wijken, Canary Wharf</p> <p>Discovery; folder maken om toeristen en bedrijven over te halen naar Londen te komen.</p>		W	
2	Leven in Mexico-stad	<p>Snelle groei Mexico-stad, primate city; weinig invloed op de wereld, maar door groeiend economie komt daar verandering in. Stad van tegenstellingen, trek van platteland naar stad, informele economie, zelfbouwwijken. Luchtvervuiling in Mexicostad; relatie met ligging</p> <p>Discovery, een survivalgids maken voor nieuwkomers in Mexico-stad</p>		W, B	
3	Stedenrij Boswash	<p>Megalopolis, centrum economische en politieke macht. Ontstaan Edge Cities, mobiliteit, voorbeeld Tysons Corner. Verandering bevolkingssamenstelling: gescheiden bevolkingsgroepen, getto.</p> <p>Topografie</p> <p>Discovery, debat over voor- en nadelen van Boshwash</p>		W	
4	Bijzonder Cairo	<p>Grootste stad van Afrika, hoofdrol in Islamitische wereld, ligging in woestijn aan Nijl. Ruimtelijke ontwikkeling van Cairo. Illegale woningbouw.</p> <p>Topografie</p> <p>Discovery: fotocollage maken van Cairo, beeld van de verschillen</p>		W, V	
Foc us	Focus op stadvernieuwing	<p>Twee voorbeelden van stadsvernieuwing: Londen Docklands en Dharavi in Mumbai. Plannen om de sloppenwijk Dharavi te slopen en de bewoners vervangende woonruimte aan te bieden. Visie van bewoners is tegenovergesteld "Bewoners zijn trots op hun wijk"</p> <p>Visie van bewoners van Dharavi zelf.</p>		W	
Regi o	Osaka-Kobe	<p>Wereldleider op gebied van onderwijs, wetenschap en technologie. Natuurlijke problemen: aardbevingen en tyfoons</p> <p>Gepersonaliseerd verhaal Shinji</p>		W	

Regio	Kolkata	Ontwikkeling van Kolkata naar een moderne stad, IT-bedrijven, groei buitenlandse handel, hightech elektrotechnische industrie. Ook krottenwijk, toename van d bevolking. Natuurlijke problemen: moesson, cyclonen Gepersonaliseerd verhaal Priya Opdracht 7 Vergelijken wereldsteden		W	
§	H6 Toerisme				
	Nederland als toeristische bestemming				
1	Op vakantie	Begrippen: passieve en actieve vakantie, binnenlands en buitenlands toerisme, hoogseizoen, vakantiespreiding, massatoerisme. Wereld is steeds kleiner geworden: absolute en relatieve afstand		W	
2	Big business	Begrippen: recreatie, korte en lange vakanties, directe en indirecte werkgelegenheid, seizoenswerkeloosheid, dubbelseizoen, toeristensector, toeristenpad		W	
3	De wereld zien	Beelden van toeristengebieden: subjectief en objectief beeld. Opstellen van een aardrijkskundig beeld. Relatie tussen bekendheid met een gebied en afstand (afstandsverval) Beeldvorming. Handboek p. 137 Jouw beeld van de wereld.	PR	W	
4	Toekomst toerisme	Gevolgen van toerisme: economisch, natuur en milieu, cultuur; recreatiedruk. Duurzaam toerisme. Toerisme in de toekomst: gevolgen welvaartstijging in landen in Azië en Zuid-Amerika Discovery: op zoek naar voorbeelden van duurzaam toerisme in Kenia	V	W	
Focus	Focus op toeristische groei	Model ontwikkeling van een toeristengebied; toegepast op Malaga, Toename toerisme Nederland, voordeel		W	
Regio	Parijs	Disneyland Parijs als regionale context voor begrippen		W	

Regio	Spitsbergen	Spitsbergen als toeristische bestemming, voorzieningen en toeristische attracties		W	
De nieuwe Terra					
2havo/vwo					
§	H1 Arm en rijk				
	Gevecht tegen armoede, verschil tussen Afrikaanse landen en China & Brazilië.	Topografieopdracht: wereldkaart landen in ontwikkeling			
1	Langs de meetlat	<p>Meten van welvaart, bnp, armoedegrens. Verdeling wereld in rijk en arm. Noord-zuid-tegenstelling, derde wereld. Verschillen in welzijn, basisbehoeften, analfabetisme, levensverwachting, welzijnsindex. Verschillen binnen landen: elite, centrum-periferie.</p> <p>Discovery: folder maken die verschillen in ontwikkeling laat zien.</p>	D	W	
2	Bevolkingsgroei	Demografische zwaartepunt in zuiden. Groei van de bevolking, verdubbelingstijd. Demografisch overgangsmoedel. Voorbeeldregio's van fasen in het model. Daling van het geboortecijfer: gezinsplanning, betere gezondheidszorg, beter onderwijs. Groei van de wereldbevolking.		W	
3	Geld verdienen	<p>Economische sectoren, verdeling sectoren in landen (noord-zuid-verdeling). Wereldhandel: import, export, grondstoffen, halffabricaat, eindproduct, ruilvoetverslechtering, eenzijdige export (Voorbeeld Democratische Republiek Kongo)</p> <p>Verskil arme en rijke landen: arbeidsintensief, kapitaalsintensief. Modernisering, dualisme</p> <p>Wereldkaart: verdeling economische sectoren</p> <p>Discovery; poster maken over de handel in cacao en chocolade</p>		VW	

4	In ontwikkeling	Welke problemen moeten landen aanpakken? Millenniumdoelen, verbetering levensomstandigheden; vergelijking met 1990. Hoe verbetert exportoriëntatie d welvaart? ; exportoriëntatie, lagelonenlanden, nieuwe Industrielanden (BRIC). Welke rol spelen rijke landen: invoerrechten, invoerbepalingen, protectionisme. WTO: afspraken maken over afschaffing protectionisme.	V	W	
Focus	Focus op ontwikkeling	Ontwikkelingssamenwerking< soorten hulp, Microkredieten		W	
Regio	Mexico	Een van de welvarendste landen van Latijns-Amerika; maquiladorabedrijven, toerisme, handelsverdragen (NAFTA) Gepersonaliseerd verhaal: Isabella, werkt in een kledingfabriek		W	
Regio	Zambia	Laag ontwikkelde landen, grote landbouwbedrijven geleid door Europese boeren, microkredieten voor kleine boeren. Secundaire sector: leverancier koper en kobalt; relatie met China. Opkomst toerisme Gepersonaliseerd verhaal: Friday, schoenpoetser		W	
§	H2 Het weer				
		Hittegolf in Nederland Topografie: het hoofdstuk in kaart			
1	Altijd ander weer	Meten van het weer. Begrippen: luchtdruk, hoge- en lage luchtdruk, isobaren. Relatie weertype en hoge- en lage luchtdruk		W	
2	Luchtdruk en wind	Ligging hoge- en lage luchtdruk gebieden op aarde (globe): subtropisch maximum, subpolair minimum polair maximum. Wet van Buys Ballot. Soorten lagedrukgebieden, depressies, tropische orkaan, windhoos. Windrichting van invloed op weer.		W	
3	Storm en regen	Windkracht in relatie tot drukgebieden, front, frontale neerslag, warmtefront, koufront. Verklaring wisselvallig weer in Nederland. Schaal van Beaufort		W	

4	De weerkaart	Windrichting van invloed op weer in Nederland, onderdelen van een weersverwachting, onderdelen van een weerkaart.		W	
Foc us	Focus op windhozen	Ontstaan en indeling van windhozen		W	
Regi o	Zuidwest-Nederland	Overstroming 1953		W	
Regi o	VS	Voorkomen en ontstaan van Blizzards		W	
§	H3 Conflicten				
		7 miljard mensen, verschillende talen, eigen mening. Kan tot oorlog leiden. 670 miljoen vuurwapens op de wereld. Topografie: hoofdstuk in kaart. Kaart met cultuurgebieden in werkboek	D	W	
1	Ruzie en strijd	Oorzaak van conflicten: meningsverschillen, jaloezie. Welke soorten conflicten bestaan er? Conflict: voorbeeld Palestijnen, Israel. Burgeroorlog: Noord-Ierland. Oorlogen en burgeroorlogen komen het meest voor in Afrika en Azië. Hoe belangrijk zijn grenzen? Voorbeelden: Noord-Ierland, Noord- en Zuid Korea, taalgrens België Wereldkaart: conflicten Discovery: Hoe worden conflicten in de krant beschreven PR		W, B	
2	Volk en cultuur	Begrippen: volk, natie, staat, multinationale staat, kolonie, vestigingskoloniën, minderheid, exploitatiekolonie. Cultuur als oorzaak voor conflicten: nationalisme, separatisme Discovery: Vergelijken van bevolkingsgroepen	D	W, V	
3	Soorten conflicten	Territoriale conflicten, Economische conflicten: grondstoffen. Politieke conflicten: ideologie, autonomie, federatie		W	

4	Oplossingen	Samenwerking als oplossing, voorbeeld: EU. Rol van de Verenigde Naties. Activiteiten van hulporganisaties: politieke vluchtelingen, asielzoekers, ecologische vluchtelingen, ngo's Discovery: simulatie Internationaal strafhof		W	
Foc us	focus op territoriale conflicten	Voorbeelden van territoriale conflicten: Sri Lanka, Kashmir. Oplossingen: regionalisme		W	
Regi o	Israël	Israëliësch - Palestijns conflict: ligging, bevolking, conflicten		W	
Regi o	Georgië	Conflict in de Kaukasus: ligging, bevolking, conflicten		W	
§	H5 Europa				
		Beeldvorming jongeren m.b.t. Europa Topografieopdracht; hoofdstuk in kaart.			
1	Europa verandert	Hoe deel je Europa in? Ontwikkeling na 1989. Europa wordt verdeeld in vijf delen. Indeling op basis van kenmerken; indeling is niet eenvoudig. Verandering in bevolkingsaantal. Verschillen in Europa. West- en Noord-Europa bevolkingskenmerken gunstig. In Zuid-Amerika minder gunstig, in Oost-Europa ronduit slecht, daarom migratie van Oost naar West en Noord-Europa Discovery: de vijf delen van Europa in kaart brengen PR	D	W	Focus > regionale indeling
2	Natuurlijk Europa	Klimaten in Europa, invloed van d zee. Verschillen in hoogteligging en reliëf	D	W	
3	Eén voor allen, allen voor één	EU, Europese samenwerking, gemeenschappelijke interne markt, binnengrenzen, buitengrenzen, Verdrag van Schengen, gezamenlijke vredesmacht, samenwerking wetgeving en politie. Welvaartsverschillen in de EU: regionaal beleid. Uitbreiding van de EU? Discovery: vraaggesprek met de minister van Buitenlandse zaken	D	W	Focus > EU > samenwerking Verschillen: regionale ongelijkheid Oost – West-Europa
4	Nederland in Europa	Economisch kerngebied in Europa, mainports	D	W	
Foc us	Focus op transport in	Door wegvallen van binnengrenzen meer verkeer in EU. Op weg naar duurzaam vervoer:		W	

	Europa				
Regio	Polen	Ligging en gebiedskenmerken. Toename welvaart en economische groei: vestiging van bedrijven in Polen vanwege lage lonen. Arbeidsmigratie van Polen		W	Focus > economische groei
Regio	Turkije	Ligging en gebiedskenmerken. Sterke groei van de economie. Tegenstrijdige meningen over toetreding Turkije tot EU. Economisch voordeel. Politiek: kwestie Cyprus		W	Turkije > economie, wel of geen lid EU?
§	H6 Voedsel				
		Tafelmanieren en cultuur Topografie: hoofdstuk in kaart. Kaart met cultuurgebieden			Openingsfoto: handen in bak met eten (Afrika?)
1	Wereldvoedsel	Begrippen: kwantitatieve honger, kwalitatieve honger, ondervoeding. Kaart met ondervoeding op wereld. Verschillen in rijkdom, verschillen in productie. Waar komt ons voedsel vandaan? Wereldkaart: ondervoede mensen Discovery: Kongo (DRK) en Nederland vergelijken	D	W	
2	Landbouw	Soorten landbouw, verschillen in landbouw, bio-industrie. Commerciële landbouw, zelfverzorgende landbouw. Discovery: onderzoek naar herkomst van ons voedsel	D	W	
3	Voedseltekorten	Natuurlijke factoren van invloed op voedselproductie: droogte, overstromingen, etc. . Interne oorzaken voedselproblemen: armoede, politieke conflicten, slecht bestuur, gebrek aan investeringen, landbouw gericht voedselproductie voor export. Externe oorzaken: toenemende vraag naar voedsel door groei wereldbevolking, opkomst biobrandstoffen. Invloed van de wereldhandel: dumping kippenvleugeltjes vanuit Nederland in Afrikaanse landen: goedkoop; lokale kippenboeren gaan failliet. B	S	W	

4	Iedereen genoeg?	Verdeling van het voedsel is niet goed; voedselsituatie in arme landen moet verbeteren, Is meer voedsel mogelijk: meer akkers, gaat ten koste van milieu, tekort aan water, bodemerrosie, Stijging in jaren '70 en '80 door Groene Revolutie. Innovatie: genetische revolutie. Belang van eerlijke wereldhandel.		W	Oplossingen voor honger
Foc us	Focus op genetische manipulatie	Beschrijving veredeling en genetisch manipulatie. Voor- en nadelen.		W	
Regi o	VS	Land van overvloed, toch door armoede kwantitatieve en kwalitatieve ondervoeding	D	W	
Regi o	Zimbabwe	Belang van landbouw; ontwikkelingen na 2000; landhervormingsprogramma, kwalitatieve en kwantitatieve honger.	D	W	
De nieuwe Terra					
3 vwo					
§	H1 Energie				
		Voorbeeld van energie opwekken met dansvloer in discotheek Topografieopdracht: hoofdstuk in kaart			
1	Soorten energie	Soorten energie, vergelijken van verschillende soorten energie, steenkoolequivalent. Verschillen tussen energieverbruik tussen landen: energiebalans. Oorzaken verschillen energieverbruik: aanwezigheid energiebronnen, welvaart, klimaat. Discovery: energieverbruik van 18 landen vergelijken	D	W	
2	Fossiele energie	Fossiele brandstoffen: inkolingsprocessen, fossiele brandstoffen, moedergesteente, reservoirgesteente. Winning van fossiele brandstoffen, soorten mijnbouw. Nadelen van fossiele brandstoffen: beperkte voorraad fossiele brandstoffen, schadelijk voor milieu. Wereldkaart; energiebronnen Discovery; vergelijking fossiele brandstoffen, voor- en nadelen kunnen verdedigen		W, B	
3	Elektriciteit	Begrippen: thermocentrales, strategisch oliereserve. Hydro-elektriciteit, hoge drukcentrales, lage drukcentrales. Kernenergie.	D	W	

		Discovery: vergelijking manier van elektriciteitproductie voor enkele Europese landen			
4	Andere energie	Dreigend tekort aan fossiele brandstoffen, afhankelijkheid olieproducerende landen. Alternatieve energie, groene of duurzame energie. Wereldkaart met aandeel duurzame energie pr land(met name in Afrika veel landen met relatief groot aandeel duurzame energie. Biomassa Wereldkaart: aandeel duurzame energie (hoog in Afrika) Discovery, Er wordt gezocht naar nieuwe vormen van energie. Daardoor zal de energiekaart van Europa er over 10 jaar anders uit zien. Leerlingen maken zo'n nieuwe kaart V	V	W	
Foc us	Focus op nulwoningen	Duurzame woningen in Nederland		W	
Regi o	Noordelijke IJszee	Delfstoffen onder de ijskap, claims van verschillende landen, klimaatverandering en winbaarheid. Vraag 3: winbaarheid van delfstoffen en energie in de toekomst V	V	W	
Regi o	Alberta	Oliewinning uit zand en kalksteen		W	
§	H2 Wereldlandsc happen				
		UNESCO: natuur- en cultuurlandschappen. Topografieopdracht: hoofdstuk in kaart			
1	1 Canyons	Voorbeelden van Canyons: Frankrijk, Jordanië (Petra). Ontstaanswijze canyons, verticale en horizontale erosie. Plateaucanyon Discovery: reisgids schrijven over Kreta		W	
2	Gletsjers	Aletschgletsjer, soorten gletsjers: dalgletsjer, continentale gletsjer, firn, horns, kam, mechanische verwerking, morene, gletsjerpoort, isostatisch evenwicht		W	
3	Kusten	Soorten kusten, regionale context Europa: UK, Corsica, Noorwegen, Frankrijk		W	

4	Karstverschijnselen	Karstlandschap Huanglong China, chemische verwerking, verdwijngaten, dolines, stalagmieten, stalactieten		W	
Foc us	Focus op gesteentes	Soorten gesteentes		W	
Regi o	Australië	Regionale context voor endogene en exogene krachten (Uluru), verwerking, transport en erosie (Blue Mountains)		W	
Regi o	Canada	Canyons, Gletsjers		W	
§	H3 BRIC-Landen	Openingsfoto haven e stad (?) Waar maken ze onze kleding? Lage lonenlanden in Azië, Zuid-Amerika			
		Goedkope kledingproductie in lagelonenlanden			
		Topografieopdracht: hoofdstuk in kaart			
1	Brazilië	Hoe kan welvaart groeien? Open grenzen, genoeg energie en voldoende grondstoffen, lage lonen, goedkoop vervoer, stabiele regeringen, grote bevolking. Toenemend contacten - globalisering. Waarom Brazilië een BRIC-landen: stimuleren landbouw, groene revolutie, producent van voedselgewassen. Wat kan er in Brazilië verbeteren: afschaffen regels en wetten, zelf meer producten maken, Discovery, productie van Brazilië vergelijken met twee andere landen	D	W	
2	Rusland	Veranderingen na 1990, privatisering, ongelijke verdeling van d welvaart. Rusland is BRIC-land: energiebronnen, buitenlandse investeringen. Problemen: milieuvervuiling, houding Russische regering, machtspositie Rusland / Gazprom Discovery: de levens van twee gezinnen beschrijven rond 1988 en nu V	V	W, B	

3	India	<p>India: veel verschillen in land zelf (taal, cultuur), grootste democratie ter wereld.</p> <p>Veranderingen in India, beter onderwijs, geen hongersnood, SEZ's, joint ventures, lage loonkosten, Engelstalig. Stijging welvaart leidt tot vermindering migratie naar buitenland, afname braindrain.</p> <p>Problemen: verschillen in welvaart, stad - platteland. Groot deel van de bevolking leeft onder de armoedegrens</p> <p>Discovery: presentatie van de verschillende verwerkingsopdrachten bevolkingsgroepen in India.</p> <p>Foto's Dharavi, verkeersdrukte, ICT-bedrijven</p>	D, S	W	
4	China	<p>Na 1979 Opendeurpolitiek, vestiging buitenlandse bedrijven. China een BRIC-land door: lage lonen, buitenlandse bedrijven, stijging binnenlandse vraag. Nadelen: stijgende lonen, minder aantrekkelijk voor buitenlandse bedrijven, slechte werkomstandigheden.</p> <p>China breidt macht uit in Afrika: grondstoffen, investeringen door China in infrastructuur en voorzieningen</p> <p>Discovery: verslag maken van de veranderingen die hebben plaatsgevonden in steden waar buitenlandse bedrijven zich hebben gevestigd (a.d.h.v. de reis van WU)</p>	V, S	W	
Foc us	Focus op landen met macht	Tegenstellingen tussen landen, bijv. in verleden kapitalisme - communisme. Opkomst BRIC-landen	D	W	Focus: > macht en invloed van macroregio's en landen
Regi o	Shanghai	Ontwikkeling Sjanghai		W	
Regi o	Indonesië	Toename welvaart in Indonesië, vestiging buitenlandse bedrijven, vestiging grote multinationals op Java		W	
§	H 4 Klimaatverand ering	Openingsfoto: pinguïns op Antarctica	V		
		<p>Smelten van ijskap Antarctica.</p> <p>Topografieopdracht: hoofdstuk in kaart</p>			

1	Toen en nu	Klimaatverandering als natuurlijk proces, afwisseling ijstijden. Veel discussie over klimaat in de toekomst. Opwarming van de aarde, door veel onderzoekers toegeschreven aan menselijke handelen. Discovery: verhaal schrijven over de Inuit gerelateerd aan de temperatuursveranderingen van de afgelopen 4000 jaar	V	W	
2	Oorzaken van global warming	Natuurlijke processen: broeikasgassen, broeikaseffect, vulkanen. Rol van de mens: uitstoot CO2, toename na 1850, versterkt broeikaseffect. Invloed van grondgebruik: ontbossing, m.n. tropische gebieden, energieverbruik door vleesproductie. Discovery, uitwerken tegengestelde meningen over global warming		W, B	
3	Gevolgen van global warming	IPCC, gevolgen: klimaat, toename droogte in grote delen van Afrika, Australië, orkanen in Midden-Amerika. Zeespiegelstijging. Overstromingen (ook in Nederland) Watertekorten. Landbouw, problemen door droogte Afrika, China, Australië, Midden-Amerika. "verhuizen tropische ziekten naar Zuid-Europa. VN verwacht in komend eeuw klimaatvluchtelingen Discovery: Voor verschillende gebieden op de aard beschrijven wat er kan veranderen als gevolg van global warming, wereldkaart maken verschillende thema's	V	w	
4	Klimaatverandering en de toekomst	Opwarming een sprookje?, tegengestelde meningen, klimaat sceptici. Politieke oplossingen: klimaatverdrag, Kyoto-protocol, emissiehandel. Tegengestelde meningen t.a.v. klimaatveranderingen. P. 96 Wat kun je zelf doen?		W, b	
Foc us	Focus op de ecologische voetafdruk	Ecologische voetafdruk, eerlijk aardeaandeel		w	
Regi o	Bangladesh	Kwetsbaarheid Bangladesh, maatregelen tegen klimaatverandering		w	Focus > gevolgen klimaatverandering
Regi o	Nepal	Smeltende gletsjers, gevaar van overstromingen, watergebrek		w	Focus > gevolgen klimaatverandering
§	H6 De Islamitische wereld	Openingsfoto Dubai World Game			
		World Game Expo in Dubai, deelname Iraanse computergame ontwerpers, boycot van Iran door VS en andere westerse landen Topografieopdracht: hoofdstuk in kaart			

1	Eén cultuurgebied	Indeling gebaseerd op heersende cultuur. Pakistan en Indonesië vallen buiten de Islamitische wereld (andere ligging en geschiedenis). Kenmerken islamitische wereld: woestijnen, aangepaste huizen aan klimaat. Grenzen van cultuurgebieden: mogelijke conflicten, voorbeeld Zuid-Sudan Discovery: reis voorbereiden van journalisten door de Islamitische wereld. PR Foto's woestijngebieden,	PR	w	Focus > afbakening, klimaat, landschap
2	Grote verschillen	Kenmerken van de Islam. Verschillen binnen de Islam: moslimfundamentalisten, invoering sharia. Twee aspecten van moslimfundamentalisten: uitvoeren sociale projecten en terrorisme. Culturele minderheden: Berbers, Koerden. Opvallend is de positie van Israël Foto's: tegenstelling modern – traditioneel. Discovery: Islam in het nieuws	D, PR	w	Focus > verschillen in islamitische wereld.
3	Het witte goud	Beschikbaar water, waterbalans, nuttige neerslag. Waterprojecten: oplossing of probleem? Discovery, conflicten om water in de Islamitische landen bespreken		w	Focus > begrippen Waterprojecten; oplossing of probleem
4	Olie zegen of vloek	Rol van het Midden-Oosten in de olieproductie. Arabische bevolking heeft te maken met normen en waarden. Olie en internationale betrekkingen: mensenrechten, weerstand tegen verwestersing, negatieve invloed op eigen cultuur.		w	
Foc us	Focus op gescheiden werelden	Voorbeelden van ruimtelijke segregatie in de Islamitische wereld.		w	
Regi o	Palestijnse gebieden	Conflict Palestijnen - Israël		w	
Regi o	Egypte	Stroomgebied van de Nijl, Aswandam, Nijlverdrag		w	

Wereldwijs ak 1 havo/vwo	Leerinhoud handboek & opdrachten in werkboek	Kernbegrip	Doelen burgerschapsvormin	Aandachtspunten m.b.t. beeldvorming
	Algemeen voor handboek 1 /h			
Hoofdstuk 2 Over bevolking en cultuur				Openingsspread laat foto zien van drukke straat in Indiase stad
1	India in beeld Introductie India, beeldvorming m.b.v. foto's; vergelijking kerngegevens India met die van Nederland. Centrale focus: land van tegenstellingen. "India is een land van verschillen en tegenstellingen"	D	W	Verschillen in India in foto's te zien: kinderarbeid, toeristen op strand
2	Waar woont de bevolking Mondiaal spreidingspatroon van de bevolking (wereldkaart) + natuurlijke factoren als verklaring. India; beschrijving en verklaring bevolkingspreiding. India , meer dan één miljard inwoners	D	W	
3	Hoe snel groeit de bevolking? Wereldkaart jaarlijkse groei van de bevolking. Geen verklaring voor de verschillen in groei. Demografische transitie-model en bevolkingspiramiden. Alle demografische begrippen komen aan bod. Groei van de Indiase bevolking: grootste bijdrage aan de groei van de wereldbevolking. Vooral groei van de stedelijke bevolking: hoog geboorteoverschot en migratie van platteland naar de stad. Nieuwelingen komen terecht in krottenwijken.	D	W	Kaart bron 13 laat accentueert de sterke bevolkingsgroei van Afrikaanse landen
4	Waarom verhuizen mensen naar andere landen? Wereldkaart migratiesaldo. Pushfactoren India: laag- en hoog opgeleiden. Algemeen: begrippen m.b.t. migratie, push & pullfactoren. Kaart bron 17: 40% van de migranten vestigt zich in een rijk land. Opvallend zijn de Afrikaanse landen met een positief migratiesaldo. Zijn geen rijke landen; geen verdere verklaring India: toename bevolking betekent meer voorzieningen, zoals drinkwater nodig. Hulpbronnen zijn ongelijkmatig over de Indiase bevolking verdeeld. Ongelijkheid	D	W, B	B = opdracht 14

		leidt tot conflicten tussen deelstaten, steden, etc. (wordt niet onderbouwd). Migratie van vanuit India: laag- en hoog opgeleiden. Voorbeeld van goedopgeleide artsen die zich in de VS hebben gevestigd			
5	Waarom is cultuur zo belangrijk	Wereldkaart Unesco erfgoedlijst. Begrippen m.b.t. Cultuur: hoofdcultuur, culturele minderheden, multiculturele samenleving. Cultuurgebieden in India (taal en religie). Foto's ter illustratie. Wereldkaart met werelderfgoedlocaties. Verscheidenheid aan culturen is belangrijk. Topografieopdracht in werkboek: Azië	D	W, E PR Opdracht 11	Werkboek fig. 15, alleen vanuit perspectief westen wordt naar het kastenstelsel en Dalits gekeken.
6	Is er nog steeds apartheid in de wereld?	Begrippen: autochtonen, allochtonen, vooroordelen, discriminatie, racisme, integratie, sociale segregatie, ruimtelijke segregatie. Wereldkaart met conflicten (gerelateerd aan religie) Conflicten in India: Kashmir. Beschrijving kastenstelsel en positie Dalits. Werkboek; opdracht 8: conflict Israël – Palestijnen. Welke twee godsdiensten staan tegen over elkaar? Vraag 9 gekoppeld aan bron 26 in handboek. Conflicten tussen godsdiensten Opdracht 5: meningsvorming m.b.t. oplossing achterstandssituatie Dalits (= B)	D	W, B Geen CB bij opdracht 2	Geen perspectief vanuit Indiase samenleving. Bijschrift bron 23: vooroordelen, racisme en discriminatie zijn in India een onderdeel van de samenleving Relatief veel aandacht voor conflicten ontstaan door religie
	Hoofdstuk 3 Van de groene hel naar de eeuwige sneeuw				
1	Het uiterste puntje van de aarde	Beeldvorming Chili, landschapszones, klimaat. Vergelijking kerngegevens Chili met die van Nederland	D	W	Foto's landschappen
2	Waarom is het bij de evenaar veel warmer dan bij de Polen?	Alleen bespreking temperatuurfactor breedteligging; onderscheiden van klimaatgebieden of luchtstreken. toepassing op Chili, foto's geven verschil in klimaat in Chili	D, S	W	Foto's laten verschil in klimaat zien tussen noorden en zuiden van Chili

3	Wat is de invloed van zeen en wind?	Wereldkaart met mondiaal windsysteem. Alleen bespreking temperatuurfactor aanvoer van koude en warmte van elders, gesteldheid van het aardoppervlak; aanlandige en afluende wind. Toepassing op Chili, foto's geven de verschillen in Chili aan.	D,S	W	
4	Kunnen bergen klimaten maken?	Alleen bespreking temperatuurfactor ligging gebergte en hoogteligging; stuwingsregen, stroomgebied en waterscheiding. Toepassing op Chili Opdracht 4 in werkboek: topografie gebergten wereld	D,S	W	Foto's landschappen
5	Welke klimaten zijn er op aarde?	Wereldkaart met klimaten. Ieder klimaat wordt m.b.v. Een foto gevisualiseerd en met behulp van compacte tekst beschreven: kenmerken genoemd. Alleen bespreking temperatuurfactor ligging gebergte en hoogteligging; stuwingsregen, stroomgebied en waterscheiding. Toepassing op Chili	D, S	W	Foto's landschappen, foto woestijn klimaat van zandwoestijn
6	Veranderen wijzelf ons klimaat?	Bespreking oorzaak en gevolg broeikas effect in algemene termen. Klimaatverandering in Chili; snelle terugtrekking gletsjers. Oorzaak waarschijnlijk de mens Alleen constatering klimaatverandering. In leertekst geen ontwikkeling vanuit verleden, geen toekomstscenario. Zie p. 56 Wereldkaart met verdeling gemiddelde temperatuurstijging en de mogelijke effecten voor de continenten. Opdracht 10 + 11: andere meningen over klimaatverandering (Gore versus Kroonenberg)	V	W, B, K	
7	Hoe overleven mensen in extreme klimaten	Wereldkaart met klimaten en extreme neerslag en temp. Cijfers. M.b.v. foto's wordt bevolking in die samenleving gerepresenteerd. Begrippen: natuurvolken, nomaden sedentairen. Als concreet voorbeeld Aymarta indianen in Chili Par. 8 Opdracht Optimisten en pessimisten. Wat is voor ons land de beste strategie tegen opwarming van de aarde? V + B,	Dv, V	W, K	
	Hoofdstuk 5 Werelden van verschil				Titel van hoofdstuk 5: Werelden van verschil

1	Brazilië, land van tegenstellingen	<p>Titel: Brazilië, land van tegenstellingen. Beeld van Brazilië m.b.v. Foto's, tekst en cijfers, vergelijking met Nederland. Diversiteit binnen Brazilië . Tegenstelling in Brazilië wordt duidelijk a.d.h.v. de foto's: modern centrum versus krottenwijk, Carnaval Rio de Janeiro – Straatkinderen (lijmsnuiven)</p> <p>Intro-opdracht a: Teken op een kaart datgene wat bekend is over Brazilië, PR</p>	D, PR	W.	
2	Landen in ontwikkeling	<p>Wereldkaart met BNP per inwoner. Ontwikkelingsmodel van agrarische samenleving naar dienstensamenleving. Ontwikkeling van Brazilië na jaren zestig vorige eeuw: industrialisatie. Buitenlandse investeringen in Brazilië – economische groei.</p> <p>Begrippen: kolonialisme en neokolonialisme</p> <p>Bron 11 Ontwikkelingsmodel, bijschrift armste landen zijn door kolonialisme en neokolonialisme in afhankelijke positie terechtgekomen.</p>	D, V	W	
3	Hoe herken je een ontwikkelingsland	<p>Wereldkaart met verschillen in levensomstandigheden, Kenmerken van ontwikkelingsland, absolute en relatieve armoede, analfabetisme, sloppenwijk. Personalisering; jongetje dat in een sloppenwijk woont. , visualisering m.b.v. foto's. Ongelijke verdeling van welvaart in Brazilië</p>	D	W	
4	Waarom zijn er tegenstellingen in de wereld?	<p>Algemeen: pol.ec.soc. en natuurlijke verklaringen voor verschillen in welvaart: toepassing op Brazilië. Begrippen: massa, elite, centrum, periferie, invoerrechten, handelsbelemmeringen</p>	D, S	W	
5	Hoe overleef je de stad	<p>Anamorfe wereldkaart die naar verhouding het aantal mensen dat in sloppenwijken woont afbeeldt: stereotype foto's van leven in sloppenwijken. Succesverhaal van de stad Curitiba. Begrippen: sloppenwijken, vluchtsector</p> <p>Bron 25 vreemde kaart: Nederland staat bijv. groter afgebeeld dan Frankrijk wat zou betekenen dat er in Nederland meer mensen in een sloppenwijk wonen.</p>	D	W	Figuur 13 in werkboek: Verhuizen naar de stad? > beeldvorming m.b.t. besluit tot migratie.
6	Welke oplossingen zijn er?	<p>Wereldkaart met verdeling van gegeven en gekregen ontwikkelingshulp per inwoner . Algemeen: begrippen die te maken hebben met ontwikkelingshulp: microkrediet, ontwikkelingshulp, algemene hulp, projecthulp, noodhulp, ontwikkelingssamenwerking, particuliere organisaties, fair trade</p> <p>Accent op hulp vanuit rijke landen naar arme landen Armoede vooral verklaart vanuit tegenstelling binnen Brazilië massa - elite. Geen aandacht voor</p>	S	W	

		afhankelijkheidsrelatie Opdracht 11: samenwerkingsopdracht: ongelijke verdeling van armoede en welvaart. Wat is de beste manier om de problemen te lijft te gaan? GK			
7	Winnaars en verliezers	Exploitatie Amazonegebied, milieuproblemen, duurzame ontwikkeling Bron 33 Afwenteling, winnaars en verliezers. Nog steeds profiteren de rijke landen van de arme landen Groei van China, p. 100 werkboek	D	W,	
8	Indonesië, op weg naar een betere toekomst	Leren denken met aardrijkskunde; geografisch kijken. Onderzoek naar de veranderingen in Indonesië	V		
	Hoofdstuk 6 De hyperactieve aardkorst				
1	Down under in Aotearoa	Beeld van Nieuw Zeeland, klimaat, landschap, Maori's vergelijking kerngegevens met Nederland.	D	W	
2	Hoe ontstonden de aarde en de hemellichamen?	Astronomie, planetenstelsel, zonnestelsels, ster, planeten, satellieten, rotatie, revolutie		W	
3	Waarom is er sprake van een gebarsten aardkorst?	Wereldkaart met gebieden met aardbevingen en vulkanen, Verklaring voorkomen aardbevingen en vulkanisme. Begrippen: platentektoniek, breuken, continentale plaat, oceanische plaat, endogene krachten, subductie		W	
4	Wanneer spuwt de aarde as en vuur	Wereldkaart Ring of Fire. Uitleg vulkaantypen. Begrippen: magma, krater, lava, kegelvulkanen, schildvulkanen, geisers		w	
5	Wanneer beeft de aarde?	Wereldkaart met gebieden met aardbevingen . Kaart is herhaling van par.2 Uitleg verschillen tussen diepe en ondiepe vulkanen. Toepassing op Nieuw-Zeeland. Begrippen: aardbevingen, hypocentrum, epicentrum. Bronnen met gevolgen van aardbevingen.		W	

6	Hoe ziet de levensloop van een gebergte eruit?	Wereldkaart met ligging gebergteketens. Uitleg ontstaan gebergten, plooiingsgebergte, diepzeetrog, midoceanische rug. . Verder indeling van reliëf: laagland t/m hooggebergte		W	
7	Wat doet de tand des tijds met de aardkorst?	Uitleg exogene krachten, verwerking, erosie, sedimentatie, fjorden, gletsjers. Regionale context: stroomgebied Maas en Rijn en Nieuw-Zeeland		W	
8	Het land van vuur en ijs	Toepassing op IJsland		W	
	Hoofdstuk 7 Landenonderzoek	Toepassing van leerstof uit voorafgaande hoofdstukken op een land. Gestructureerde opdracht waarbij gegevens van het gekozen land moeten worden opgezocht.			
1	De Nijl	Bronnen: Delta, zeilschepen op de Nijl	D	W,V	
2	De Amazone	Bronnen: Machu Pichu, Lama, Boliviaan op fiets,	D	W,V	
3	Op expeditie naar een bijzonder dier	Bronnen			
4	Op expeditie naar een bijzonder bouwwerk	Bronnen	D	W,V	
5	Landenonderzoek: Egypte, Peru, Bolivia of Sudan	Bronnen	D	W,V	
Wereldwijs 2 havo/vwo					
	Hoofdstuk 9 Eenwording in Europa				
1	Eenheid in verscheidenheid	Kennismaking met de EU (dus niet met Europa). Kaart met gefaseerde uitbreiding van de EU en Eurozone . Vergelijking kerngegevens EU met Nederland "Verscheidenheid is groot, maar de landen gaan hoe langer hoe meer	D,P R	W	

		samenwerken. De EU staat voor eenheid in verscheidenheid”			
		Vraag 10: Zelf de EU verdelen in Noord, Zuid, Oost en West Europa (PR)			
2	Worden de verschillen in welvaart al kleiner?	<p>Kaart met verschillen in bnp/inw in de EU. Bronnen en tekst geven informatie over verschillen in Duitsland. Uitgezoomd wordt gekeken naar de verschillen tussen de voormalige Oostbloklanden en de rest. Centrale begrippen: integratie en regionale ongelijkheid Personaliseren a.d.h.v. Twee Duitse jongeren (voormalig Oost- en West-Duitsland). Extra steun voor achtergebleven regio's.</p> <p>Vooraf economische dimensie: zie titel paragraaf</p> <p>Vraag 7c: voor of tegenstander verdere uitbreiding EU (= B)</p> <p>Scenario voor de toekomst wordt gegeven (vraag 8): De regionale ongelijkheid zal afnemen, omdat de landen en de regio's in de toekomst meer naar elkaar toe groeien (=V)</p>	D, V	W,V, B	Beeldvorming kaart bron 7. BNP per hoofd van de bevolking. De tweedeling in de EU: ' Groen tegenover rood '
3	Wat is de invloed van de EU op de landbouw	<p>Kaart met gunstige omstandigheden voor verschillende vormen van landbouw in Europa (niet alleen EU). Verschillen tussen traditionele en moderne landbouw. Vooraf sfeer van schaalvergroting en modernisering; het goede van het EU landbouwbeleid.</p> <p>Begrippen: traditionele landbouw, moderne landbouw, specialisatie, schaalvergroting, intensivering, mechanisering, industrialisering, productiefactoren, locatiefactoren</p> <p>Dimensie: economisch</p>	D	W,V	
4	Wat is de invloed van de EU op de industrie en diensten	<p>Kaart Europa met geleding in centrum en periferie EU; focus op regionale ongelijkheid. Centraal staat de economische invalshoek: wegvallen van de grenzen, leidt economische groei. Begrippen: kerngebied, periferie, vestigingsplaatsfactoren, regionaal beleid</p> <p>Leerstof algemeen: vestigingsplaatsfactoren</p>	D	W,V	Bron 16. Ook deze kaart laat de tweedeling van de EU zien

		Dimensie: economisch			
5	Welke toeristengebieden zijn er in Europa?	<p>Kaart met verschillende typen toeristengebieden in Europa (niet alleen EU). Algemeen: ontwikkeling toeristengebied. Begrippen: absolute en relatieve afstand, attractiepunten toeristische ontwikkeling, toeristische voorzieningen, infrastructuur</p> <p>Opdracht 9: groepsopdracht een reis door Europa samenstellen voor Amerikaanse toeristen. "De reis laat de unieke karakteristieken en verscheidenheid in dat deel van Europa zien"</p> <p>Dimensie: economisch</p>	D, PR	W,V	
6	Welke milieuproblemen heeft Europa	<p>Overzicht van milieuproblemen in West, Oost en Zuid-Europa (niet alleen EU) Leerstof is hier dus gebiedsspecifiek</p> <p>Vraag 14: Frankrijk is een land met veel kerncentrales, 76% van de energie is kernenergie. Andere landen wijzen het gebruik van kernenergie af vanwege. Geen meningsvorming, ander perspectief.</p> <p>Dimensie: milieu</p>	D	W,V	PR: indeling van Europa in West, Oost en Zuid; afbakening niet gegeven.
7	Eenwording of verbrokkeling?	<p>Kaart m.b.t. Het zich Europeaan voelen en mate van identificering met regio Algemeen: politiek geografische begrippen zoals volk, staat, territorium, afscheidingsbeweging, federatie, regionale identiteit</p> <p>Dimensie: politiek, sociaal cultureel</p> <p>Vraag 6b: Wat bij jij? Inwoner van een bepaalde stad, Nederlander, Europeaan of wereldburger?</p>	D	W	

8	Zijn de grenzen nog ergens goed voor?	<p>Leerstof: binnen- en buitengrenzen van Europa. Gevolgen vrij verkeer in de Schengenlanden: Poolse werknemers en criminele bendes uit voormalige Oostbloklanden. Begrippen: asielzoekers, politieke vluchtelingen</p> <p>Verder aandacht voor Fort Europa en de politieke vluchtelingen</p> <p>Dimensie: politiek</p>	D	W	
9	Wat is het ideale Europese land?	<p>Verschillen binnen Europa, onderzoek naar het meest ideale Europese land om in te leven.</p> <p>Opdracht individuele keuzes resulteren in verschillende uitkomsten: NU</p>	D, PR	E	
Hoofdstuk 11 Conflicten					Openingsbeeld: foto muur Israël – Palestijns gebied.
1	Waarom is Israël een bijzonder land in het Midden-Oosten	Beeld van het Midden-Oosten en Israël, klimaten, bezette gebieden, vergelijking kerngegevens Israël - Nederland	D	W	
2	Hoe ontstaan langdurige conflicten	<p>Wereldkaart met conflictgebieden op de wereld. Algemeen: conflictorzaken Israël, chronologisch overzicht</p> <p>Oorzaken voor conflicten: streven naar autonomie, grondgebied – grenzen, grondstoffen en hulpbronnen, culturele verschillen, ongelijkheid tussen bevolkingsgroepen, economische achteruitgang, zwakke regering, demografische druk, buitenlandse inmenging</p>	D	W	Bron 7: Niet de gehele wereld wordt getoond. Noord- en Zuid-Amerika zijn weggelaten, omdat daar in verhouding veel minder conflicten voorkomen. PR
3	Zijn grenzen nog ergens goed voor?	<p>Wereldkaart met 'zichtbare' grenzen. Leerstof: politiek geografische begrippen: enclave, exclave, assimilatie.</p> <p>Grenscontroles en muur Israël – Palestijnse gebieden.</p>	Dc	W	
4	Cultuurverschillen, een oorzaak voor conflicten?	<p>Wereldkaart (stippen) met locaties van terroristische aanslagen Leerstof: cultuurverrijking en cultuurbotsing Israël, strijd om water</p> <p>Begrippen: cultuurverrijking, cultuurbotsing, terrorisme</p>	D	W	"in dit hoofdstuk kom je in een wereld verschillende culturen tegen die elkaars bloed wel kunnen drinken"

		<p>Bron met top-10 terroristische aanslagen</p> <p>Representatie Afrika</p> <p>Bron 15 Stammenoorlog in Kenia</p> <p>Vraag 9d Waarom zal een Westerse democratie over het algemeen niet werken in Afrikaanse landen? NU, CB</p>			
5	De strijd om water	<p>Wereldkaart met grondwateronttrekking. Tabel met verdeling per continent van beschikbare hoeveelheid zoet water in relatie met % wereldbevolking. Leerstof: wereldwijde toename van drinkwater, optredende schaarste, conflicten door oneerlijke verdeling</p> <p>Bron 17: waterkwestie Israël en buurlanden</p> <p>Extra stof: conflicten in relatie tot grondstoffen</p>	D	W	
6	Wat zijn de gevolgen van conflicten?	<p>Wereldkaart met aantal vluchtelingen en asielzoekers.</p> <p>Leerstof: gevolgen van conflicten: slachtoffers, vluchtelingen, problemen in dagelijks leven, dalende inkomsten door afname toeristen</p> <p>Personalisering</p> <p>Malika in vluchtelingenkamp</p> <p>Rafat Safi, Palestijnse jongere van 15 jaar; Palestijnse vluchtelingenkampen</p> <p>Bron 23 Aantal vluchtelingen per werelddeel – Afrika</p> <p>Bron 24: Vluchtelingen Darfur</p>	D	W, E	
7	Zijn er oplossingen voor conflicten?	<p>Wereldkaart met lopende VN-vredesoperaties.</p> <p>Roadmap for peace: mogelijke oplossingen voor conflicten Israëliësch -Palestijns conflict</p> <p>Begrippen: Verenigde Naties, humanitaire interventie</p> <p>Bron 28 de JEM, rebellen in Sudan.</p>	D	W	Noord- en Zuid-Amerika zijn op de wereldkaart weggelaten

8	Kosovo	Onderzoek naar conflict in Kosovo		W	
	Hoofdstuk 13 Landenonderzoek	Hoofdstuk waarin de nabije Europese buurlanden centraal staan. In handboek zijn alleen bronnen opgenomen, vooral foto's . Het gaat om de landen: België, Frankrijk, Groot-Brittannië en Duitsland.			
1	Zijn de burenen anders?	Typerende kenmerken buurlanden Topografie België	D		Veel onderwerpen, zeer divers
2	Werken bij de burenen?	Economische sectoren, energie, cultuur: arbeidsethos Topografie Duitsland	D		Veel onderwerpen, zeer divers
3	Op zoek naar bijzondere plekjes	Toeristische gebieden Topografie Frankrijk	D		Veel onderwerpen, zeer divers
4	Studeren bij de burenen?	Vergelijking hoofdsteden Topografie Groot-Brittannië	D		Veel onderwerpen, zeer divers
Wereldwijs ak 3 havo/vwo					
	Hoofdstuk 1 Aardrijkskunde cultuur en maatschappij				Openinsspread; foto van Macdonalds in China
1	De verenigde staten van Amerika een cultureel mozaïek	Een kennismaking met de VS. Focus op migratie, economische macht Vergelijking kernegegevens VS – Nederland VS: smeltkroes of salade Wereldkaart met herkomst migranten naar VS		W	
2	Cultuur en culturele regio's	Cultuurgebieden op de wereld. Leerstof : cultuurkenmerken, culturele regio's VS	D	W	

		Begrippen: cultuur, cultuurregio's, immaterieel en materiële kenmerken, subcultuur, acculturatie			
3	Cultuurlandschap pen	Leerstof kenmerken cultuurlandschap, invloed van natuurlijke kenmerken op cultuurlandschap Cultuurlandschappen in de VS Unesco : cultuurlandschappen	D	W	
4	De verspreiding van een cultuur	Oude en nieuwe culturele kerngebieden op de wereld, culturele diffusie, barrières culturele diffusie Culturele kerngebieden en afstandsverval	S	W	
5	Regionale identiteit	Globalisering (+ glocalisering) in relatie tot regionale identiteit Regionale identiteit in de VS en de EU 'Invented region' = Groene Woud in Noord-Brabant	D PR	W	
6	Bedreiging culturele diversiteit	Begrippen: culturele diversiteit. Door globalisering meer contacten tussen culturen, in het verleden door kolonisatie. Twee visies op globalisering: wereld wordt steeds diverser, wereld wordt steeds eenvormiger Opkomst Engels als lingua franca Bedreiging inheemse volken door globalisering (relatie met toenemende vraag naar grondstoffen)		W, B	
7	Met aardrijkskunde de toekomst in	Nine Nations of North America , perceptuele regio's	PR		Onderzoek in de eigen regio
	Hoofdstuk 2 Aardrijkskunde Natuur en Techniek				

1	De grote rijkdommen van Afrika	Beeld van Afrika: bevolking, grondstoffen. Vergelijking kerngegevens: Marokko, Ghana, Zuid-Afrika en Nederland		W	
2	Binnendringen in aarde en kosmos	Algemeen Hoofdstuk over heelal en sterrenstelsel		W	Afrika komt niet aan bod
3	De woelige atmosfeer	Algemeen H. over windsysteem en klimaatsysteem van Köppen Bron 9: Foto Kilimanjaro		W	Afrika komt niet aan bod
4	Hard gesteente en ongenaakbaar reliëf	Algemeen H. over gebergtevorming, orogene, differentiële erosie, sedimentaire gesteenten, metamorfe gesteenten, kringloop van gesteenten		w	Afrika komt niet aan bod
5	Grondsoort of bodem	Wereldkaart verdeling zonale bodems. Leerstof bodemopbouw algemeen: grondsoort, humus, bodem, bodemprofiel, zonale bodems, azonale bodems		W	Afrika komt niet aan bod
6	Levende en dode natuur	Tegengestelde meningen over het ontstaan van leven op aarde: evolutietheorie, intelligent design Voedselpiramide, biogeografie Vraag 2 en 3, eigen visie op ontstaan van het leven op aarde:		W, B	Afrika komt niet aan bod
7	Met aardrijkskunde de toekomst in	Havenontwikkeling in Ghana			
	Hoofdstuk 4 Aardrijkskunde, economie en maatschappij				
1	China, een nieuwe hoofdrolspeler op het wereldtoneel	Kennismaking met een aantal aspecten van China, klimaat, landschappen, cultuur, politiek		W	Vraag 11: zakencultuur in China; geen CB

2	Made in China	Ontwikkeling van China tot economische macht, wereldhandel Begrippen: handelsbalans, BNI China als hongerige draak, vraag naar grondstoffen	D	Verwerking sopdrachten	
3	Globalisering	China als vestigingsgebied voor bedrijven. Leerstof: - globalisering na 1950 - ontwikkeling van nieuwe communicatie- en vervoersmiddelen - steeds vrijer worden van wereldhandel - multinationals, locatiefactoren	V	W	
4	Economische kerngebieden	SEZ in China, kerngebieden op de wereld, VS , Blauwe Banaan	D	W	
5	Wereldsteden als economische beslissingscentra	Sjanghai als voorbeeld van een opkomende wereldstad. Algemeen: kenmerken van wereldsteden Begrippen: wereldstad, mainports, achterland, megastad Wereldkaart met locatie wereldsteden en megasteden	S	W	Wel aandacht voor samenhang, maar niet vanuit optiek netwerksamenleving. Wereldsteden wel gepositioneerd als beslissingcentra.
6	Gevolgen van globalisering en economische groei	Toename regionale ongelijkheid in China, welvaartsziekten, milieuverontreiniging Diversiteit binnen China	D	W	
7	Met aardrijkskunde de toekomst in	Toekomstige ontwikkelingen. Blijft China een aantrekkelijk vestigingsgebied voor buitenlandse ondernemingen? Vietnam een potentiële concurrent?	V		
	Hoofdstuk 5 Aardrijkskunde natuur en gezondheid				

1	Rusland en zijn buren	Kennismaking met Rusland, topografie, volkeren, grondstoffen		W	
2	Hoe ontstond het leven	Geologische tijdschaal, gidsfossielen, wet van superpositie		W	Geen specifieke informatie voor Rusland
3	De talrijkste diersoort	Migratie van de mensheid, demografie, gestandaardiseerde geboorte- en sterftecijfer, vruchtbaarheidscijfer, vervangingsfactor. Leeftijdsgrafieken: uitstulpingen en inkepingen door: Natuurrampen, Humanitaire rampen, milieurampen Malthus		W	Geen specifieke informatie voor Rusland
4	Te weinig of te veel voedsel	Landbouwdriehoek in voormalige USSR, verder wereldvoedselvraagstuk, wereldkaart met verwachte afname voedselgewassen Begrippen: genetische modificatie, klonen, kwantitatieve en kwalitatieve honger, groene revolutie, voedselcrisis		W	Geen specifieke informatie voor Rusland
5	Gezondheid voor iedereen	Gezondheid in Rusland: gezondheidsindicatoren, gezondheidsbeleid case study Norilsk		W	
6	Hype of wereldramp	Broeikaseneffect, theorie van Milankovichs (= algemeen)		W	Geen specifieke informatie voor Rusland
7	Met aardrijkskunde de toekomst in	Demografie		W	Onderzoek in eigen omgeving
Hoofdstuk 6 Landenonderzoek					
1	Beelden van een gebied	Mexico Alle vragen in het werkboek hebben betrekking op beeldvorming; objectief, subjectief, geografisch beeld	PR		
2	Een reis samenstellen	Mexico Opdracht: zelf een reisroute door een land samenstellen. Alleen de uitwerking van de route staat centraal geen aandacht voor de gemaakte keuzes in de	PR		

| | representatie van het desbetreffende land. | | |

