

4. De vormende kant van aardrijkskunde

door Iris Pauw

4.1 Inleiding

Op school bereiden we leerlingen voor op een volwassen deelname aan de samenleving. Het leren omgaan met de steeds groeiende leefwereld is een uitdagende, stevige, levenslange klus. De overzichtelijke leefomgeving heeft door moderne communicatie- en transporttechnologie definitief plaatsgemaakt voor een grenzeloos grote wereld die, ook nog eens, voortdurend verandert. Meedraaien in deze weidse wereld is voor de meeste leerlingen geen keuze maar een vanzelfsprekendheid. Hierin zoeken ze een gevoel van veiligheid en de mogelijkheden om hun eigen pad te kiezen. Een uitdagende en ingewikkelde opgave.

Leerlingen ervaren niet alleen invloed, ze hebben ook invloed. Onze leerlingen zijn immers burgers en consumenten. Daarnaast zijn ze ook de kiezers én de politici van de toekomst. Dit biedt ongekende mogelijkheden en tegelijk verplichtingen, zoals het verantwoord omgaan met de aarde. Het zoeken naar oplossingen voor grensoverschrijdende langetermijnproblematieken komt voor een groot deel op het bord van onze leerlingen terecht. Het leren hiermee om te gaan, erover nadenken en er mogelijk iets mee doen, is niet eenvoudig. Geografische kennis is hierbij een belangrijk instrument. Maar louter instrumentele vakkennis is hier niet toereikend. Dit vraagt om onderwijs dat zicht biedt op de relaties tussen het dagelijks bestaan en de eigentijdse mondiale vraagstukken. De stijgende zeespiegel en toenemende migratie zijn niet alleen geografische thema's, maar ook onderdeel van de leefwereld van veel leerlingen. Ze wonen beneden NAP, iedereen kent migranten, velen zijn het zelf. Leerlingen moeten hun eigen rol in veel processen leren zien. Veel van onze ogenschijnlijk kleine individuele beoordelingen, beslissingen en acties, hebben collectief grote gevolgen. Wat is hun aandeel in klimaatverandering, in de fileproblematiek? Oorzaak-gevolgrelaties liggen misschien voor de hand als je erbij stilstaat, maar als dat niet gebeurt, zijn ze te vaak onzichtbaar. Dit vraagt om kennis en om bewustwording; leerlingen leren niet alleen over de werking van de aarde en wereld, maar herkennen ook een eigen plek en rol erin.

Het analyseren van actuele en complexe onderwerpen vraagt om begrip van natuurlijke en sociale processen, dichtbij en veraf. Dit leren betekent veranderen; cognitief, fysiek en emotioneel. In de middelbare schoolleeftijd stellen jongeren zich vragen als: Wie ben ik, Wat kan ik, Wat wil ik en Waar hoor ik bij? Ze vragen zich af hoe de wereld, hun wereld, in elkaar zit. Bij aardrijkskundelessen leren ze antwoorden te vinden op vragen over de 'grote' wereld. Leerlingen ervaren vaak een verschil tussen de wereld van de aardrijkskundelessen en hun eigen wereld. Dit vraagt om een mix van enerzijds aansluiten bij hun belevingswereld en anderzijds het verruimen van hun blik. Het gaat hierbij dus niet alleen om kennis. Ook persoonlijke beleving van de wereld en bewustwording van de eigen plek hierin vragen aandacht en stimulans. Het helpt de leerling zicht te krijgen op de mogelijkheden en bedreigingen die de wereld biedt. Een essentiële vaardigheid, in een tijdperk waarin het mondiale schaalniveau zich meer dan ooit lokaal manifesteert. Leerlingen vormen zich een eigen wereldbeeld, waarbij naast kennis en inzicht de blik op zichzelf essentieel is. Over deze pedagogische opdracht van de aardrijkskundeles gaat dit hoofdstuk.

4.2 Casus

Klas H2B bekijkt journaalbeelden van een Kongolese vluchtelingenstroom. Ze zien een lange rij mensen, op weg naar een kamp in buurland Tanzania met close-ups van vermoeide, lopende kinderen. Als altijd reageert Janine als eerste: 'Deze kinderen zijn toch wel gered?' vraagt ze. De leerlingen kijken me vragend aan. Ik vermoed dat ze graag willen horen dat het goed komt met deze kinderen. Ik vind het lastig om hierop antwoord te geven. De vakdocent en pedagoog in mij steken de kop op. Een eerlijke, inhoudelijke reactie kan niet kort en simpelweg geruststellend zijn. Maar ik zie ook dat het hen raakt en wil niet dat ze vanavond wakker liggen van deze beelden. Wat heeft mijn aardrijkskundeles hen te bieden?

Opdrachten bij de casus

1. Hoe zou jij reageren op de vraag van Janine? Licht je reactie toe.
2. De docent in de casus vindt de situatie waarin de vraag haar brengt lastig. Waarom?
3. Welke inhoudelijke vragen kun je met de leerlingen bestuderen om een beter beeld van de vluchtelingensituatie te krijgen? Noem er vier.
4. De ogenschijnlijk verre vluchtelingen kunnen zomaar onderdeel uit gaan maken van de leefwereld van de leerlingen in Nederland, in jouw klas. Hoe?

5. Naast vluchtelingen zijn er veel meer zogenaamde controversiële onderwerpen binnen de aardrijkskunde in het voortgezet onderwijs. Noem er ten minste acht.
6. Herken je het omgaan met controversiële onderwerpen uit je eigen praktijk? Bij ja: beschrijf kort een voorbeeld.

4.3 De pedagogische dimensie en aardrijkskunde

Veel docenten noemen de vormende kant van het leraarschap als motief voor hun keuze voor onderwijs. Het maakt onderwijs tot een nobel en waardevol beroep. Tegelijk heeft deze pedagogische kant iets ongrijpbaars. Hoe help je een kind zichzelf te 'vormen'? In de beroepsstandaard van leraren (wet BIO, 2006) is geformuleerd wat een docent voor de pedagogische dimensie van het beroep in huis moet hebben.

De docent:

- is vertrouwd met de leefwereld van zijn leerlingen, hun basisbehoeften, hun verwachtingen, met de culturele bepaaldheid daarvan, en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan.
- heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardeontwikkeling bij tieners, adolescenten en volwassenen én van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen.

(Twee van de vijf pedagogische competenties, SBL, 2004)

Ook in de kerndoelen (mens en maatschappij) is de pedagogische opdracht duidelijk herkenbaar doorvertaald (kerndoelen 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 47). Kerndoel 36 luidt bijvoorbeeld:

'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'.

De eindexamenprogramma's voor vmbo en havo/vwo doen eveneens een oproep tot sociaal-ethische vorming. Het nieuwe vmbo-programma kent duurzaamheid en burgerschapsvorming als rode draad. De programma's voor havo en vwo omvatten verdelingsvraagstukken die expliciet zijn bedoeld als uitdagende discussiethema's. De pedagogische dimensie heeft voor aardrijkskundedocenten dus niet alleen een beroepsmatige kant, maar ook een vakgebonden lading. Hoe mensen met elkaar omgaan maakt deel

uit van ons inhoudelijk domein. Het bovenbouwthema ‘sociaal-economische vraagstukken in stedelijk gebied’ neemt de leefbaarheid in wijken onder de loep. Dit roept in de klas vragen en meningen op. Aardrijkskunde omvat veel van dergelijke thema’s die debat uitlokken. De achtergrond van de fileproblematiek kan feitelijk behandeld worden, maar achter de zakelijke cijfers zitten keuzes van miljoenen individuen. De gevolgen van die keuzes reiken wereldwijd. Daarbij stilstaan is wezenlijk voor het inzicht dat leerlingen in een dergelijk probleem. Bij sommige thema’s gaat dit vanzelf: geen enkele leerling benadert een thema als ‘rijk en arm’ puur cognitief, iedereen vindt daar iets van, voelt daar iets bij. Wanneer het minder voor het oprapen ligt, speelt de didactische vertaling door de docent een belangrijke rol. Controversiële onderwerpen lenen zich prima voor de vormende, pedagogische kant van ons beroep. Dit ‘meer dan cognitief’ leren levert tegelijk een inhoudelijke verdieping; in een gemiddelde klas (wat dat ook moge zijn) borrelt vaak vanzelf een keur aan verschillende kanten op een thema boven. Dat maakt de klas een unieke minimaatschappij. School is het enige formele en verplichte instituut waar iedereen aan deelneemt, ongeacht talent, sociale klasse of etnische achtergrond (WRR, 2003). Als een docent die ‘samenleving in het klein’ benut, ontstaat leerlinggericht onderwijs, waarin geografische thema’s in de volle breedte aan bod komen.

De wettelijke programma’s vragen nadrukkelijk om een vormende in plaats van ons onderwijs. Een vormend proces vereist een blik op jezelf. Bij aardrijkskunde wordt dit zelfonderzoek geplaatst binnen een geografische context. Leerlingen doen dus niet louter kennis op voor hun eindexamen of een vervolgstudie. Ze leren ook hun persoonlijke kenmerken, gedrag en denken te plaatsen binnen processen en verschijnselen in de wereld. Een aardrijkskundeleraar voedt dit onderzoeksproces, door kennis toegankelijk te maken en leerlingen te prikkelen tot nieuwe, uitdagende vragen, hen te wijzen op andere dimensies en schaalniveaus. Relaties leren zien tussen je eigen bestaan en de mondiale vraagstukken is een essentiële basis voor het zo goed mogelijk kiezen van een plek op de huidige, hectische aardbol. Steeds vaker wordt voor de pedagogische opdracht binnen ons vak de term ‘wereldburgerschap’ gebruikt. Samenleving en overheid vragen leraren om van de leerlingen wereldburgers te maken die kunnen participeren in de samenleving van nu en morgen. Maar wat betekent wereldburgerschap precies? En hoe past het bij ons vak?

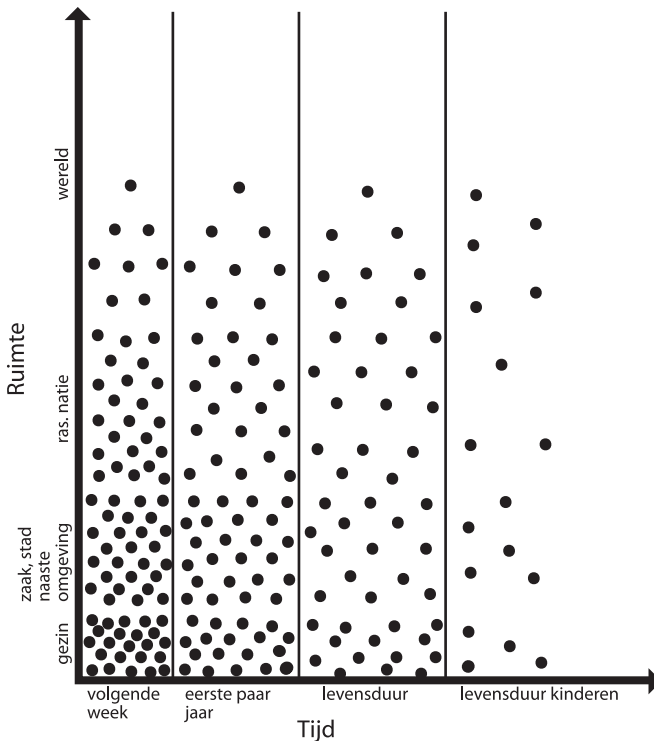
4.4 Wereldburgerschap

Wie zich verdiept in onderwijs voor wereldburgerschap loopt het risico verstrikt te raken in terminologische verwarring. Elk land heeft zo zijn eigen

termen (Van der Vaart, 2008). Als we de verschillen terzijde schuiven blijkt dat er internationaal veel punten van overeenkomst zijn in het denken over onderwijs voor wereldburgerschap. Onderstaande definities illustreren dit:

‘Educatie voor wereldburgerschap biedt leerlingen de mogelijkheid om kennis, vaardigheden en waarden te ontwikkelen die nodig zijn voor het veilig stellen van een rechtvaardige en duurzame wereld waarin iedereen zijn mogelijkheden kan benutten’. (Groot-Brittannië, Oxfam, 2006)

‘Een wereldburger is iemand die zich bewust is van de wereld en van de eigen rol als wereldburger, betrokkenheid bij zijn/haar medemens ervaart, diversiteit in waarden en normen respecteert, bereid is mee te werken aan meer rechtvaardigheid in de wereld, verantwoordelijkheid neemt voor eigen acties, bijdraagt aan de eigen gemeenschap, inzicht heeft in internationale ontwikkelingen, kansen en uitdagingen herkent die betrokkenheid bij en interactie met de wereld met zich mee brengen’. (Nederland, NCDO, 2008).



figuur 1: Gezichtsveld van de mens (Meadows, 1972)

Uit onderzoek blijkt dat slechts heel weinig mensen een wereldwijd gezichtsveld hebben dat zich tot ver in de toekomst uitstrekt (Kroonenberg, 2006). Zoals figuur 1 illustreert neigt het gezichtsveld van de westerse mens naar de korte termijn en het meest nabije gebied (Meadows, 1972). De meeste mensen hebben alleen belangstelling voor zaken die familie of vrienden raken en dan slechts over een kort tijdsverloop. Dit betekent echter niet dat onderwijs zich hiertoe moet beperken. Van een vak als aardrijkskunde mag worden verwacht dat het verder kijkt. Een drammeerd moreel appel moet wereldburgerschap echter in geen geval worden.

Een definitie van wereldburgerschap die past binnen de inhoudelijke grens en traditie van ons vak luidt:

‘Het kritisch en analytisch bestuderen van mondiale thema’s, het hierover nadenken, zelfstandig en met anderen en het vormen van een eigen mening of verwoorden van de eigen positie ten aanzien van een thema, waarbij achterliggende waarden zijn overdacht en kunnen worden verwoord’ (Olgers en Pauw, 2007).

4.4.1 Burgerschap: nationaal en mondiaal?

Het begrip burgerschap betreft de verantwoordelijkheid van ieder individu voor een goed functioneren binnen de eigen maatschappij. Onderwijs voor burgerschap kan verschillende doelen nastreven. Veugelers (2000) maakt onderscheid tussen aanpassingsgericht burgerschap, calculerend burgerschap en kritisch-democratisch burgerschap. Een aanpassingsgerichte burger richt zich met name op sociale betrokkenheid en in de groep gedeelde waarden. Een calculerende burger streeft naar autonomie en eigen ont-plooiing. Een kritisch-democratisch burger vindt zowel zelfstandigheid als sociale betrokkenheid belangrijk. Deze laatste vorm van burgerschap past het best bij ons inhoudelijk domein. De kritisch-democratische burger gaat uit van een voortdurend proces van waardeontwikkeling en de dialoog die nodig is om hieraan normen te verbinden die passen bij de tijd en plaats. Onze rechtstaat biedt het institutioneel kader om deze typen burgerschap vorm te geven.

Grenzen worden aangegeven door wettelijke kaders, die rechten en plichten voor ieder individu gelijk definiëren. Wanneer we dit burgerschap opschalen naar mondiaal niveau, ontstaat een probleem. Er is immers geen mondiaal institutioneel kader dat de grenzen van verantwoordelijkheden en mogelijkheden van wereldburgers aangeeft. Een wereldregering ontbreekt en mondiale wetten ook, er is dus geen sprake van een rechtsgeldig kader. Wereldburgerschap is dus geen opschaling van burgerschap, met betrekking tot mondiale thema’s. Dat maakt wereldburgerschap een kwestie

van een subjectieve intentie in plaats van een op democratie gebaseerde rechtvaardigheid. Bij wereldburgerschap is veel mogelijk en tegelijk niets verplicht. In deze persoonsgebonden intentie is echter al op jonge leeftijd een rode draad herkenbaar, zo blijkt uit de hierna volgende uitspraken van leerlingen.

4.4.2 Leerlingen aan het woord over wereldburgerschap

Internationaal blijkt onder leerlingen een behoorlijke consensus te bestaan over wat een wereldburger is. Jongeren uit Kameroen, Nederland, Oostenrijk, Chili en Italië werd in een internationaal project over wereldburgerschap gevraagd naar hun idee van een wereldburger. Dit beeld was duidelijk: een wereldburger is actief bezig met zijn idealen, is betrokken, authentiek en consistent. Een ecologisch verantwoord vakantievierende leraar, die na school taallessen geeft aan kinderen van asielzoekers, krijgt de titel wereldburger. De Afrikaanse zangeres die voor concerten de hele wereld overvliegt daarentegen niet (Beneker en Van der Vaart, 2008).

Deze rolmodellen dienen als inspiratie; ze zeggen meer over het ideaalbeeld dat leerlingen hebben, dan over de realiteit die we als docenten met onze leerlingen nastreven. Educatie voor wereldburgerschap vraagt om een persoonlijke verbinding met een bewust gekozen manier van leven. Rolmodellen moeten hierbij geen keurslijf worden, dat werkt eerder verlammend dan stimulerend. Het is zaak leerlingen uit te dagen hun eigen wereldburgerschap te definiëren. Hun eigen ideeën en toekomstbeelden aanboren, wellicht aankweken, maar niet aangereikt krijgen. Uiteraard is de inhoud en didactiek van lessen van invloed op het resultaat. Leerlingen van het Trinitas Gymnasium in Almere werkten aan wereldburgerschap en beantwoordden de vraag 'wat is een wereldburger?' als volgt:

- iemand die voor allerlei vragen en problemen uit de wereld openstaat, maar ook over antwoorden en oplossingen denkt;
- iemand die consequent is in wat hij doet en weet hoe op een goede manier met de aarde en de mensen om te gaan;
- iemand die zijn of haar hersens gebruikt en goed nadenkt over wat een goede manier van leven is;
- iemand met verantwoordelijkheidsgevoel voor de wereld om hem heen. (Trinitas Gymnasium, Almere, 2007)

4.4.3 Leren over en voor wereldburgerschap

Is wereldburgerschap nu pure aardrijkskunde? Ja en nee. Ook aanverwante vakken als geschiedenis, maatschappijleer en economie leveren een be-

langrijke basis voor een degelijk wereldbeeld en het gebruik hiervan. Toch kent geen ander vak de wereld en aarde als formeel studieobject. Doelen van aardrijkskundelessen zijn dan ook nauw verknoopt met de ambities van wereldburgerschap. Beneker en Van der Vaart (2008) maken onderscheid tussen: leren voor wereldburgerschap en leren over wereldburgerschap.

Leren over wereldburgerschap betreft de voornamelijk cognitieve taak, gericht op het verwerven van instrumentele kennis en inzicht op drie terreinen:

1. kennis van de wereld, de aarde en de eigen omgeving;
2. basiskennis over internationale samenwerking en het politieke krachtenveld;
3. kennis van de uitdagingen van deze tijd en de toekomst (vaak controversiële thema's).

Leerlingen bouwen aan een wereldbeeld: wat speelt er (aan verschijnselen en processen) in hun wereld? Wat hebben 'hier' en 'daar' met elkaar te maken? Het huidige eindexamenprogramma havo en vwo is ingericht op dergelijke overzichtskennis. Door een systeemgerichte benadering (systeem aarde en systeem wereld) ontstaat een kader dat leerlingen een leven lang kunnen uitbouwen. Wereldburgerschap daagt leerlingen uit de opgebouwde kennis te gebruiken. Ze leren dat een verschillende manier van kijken en beleven (princiële meerduidigheid), verschillend ruimtelijk gedrag oplevert. Ondanks onzekerheid en onduidelijkheid over de toekomst leren ze vooruitkijken (scenario denken). Anders kijken naar een wereld die steeds anders is (Van der Schee, 2007). Kennis over de wereld is hiertoe een voorwaarde. Bovendien genereert kennis vaak nieuwe kennis: het roept vragen op en de behoefte deze te beantwoorden (Kohnstamm, 1997). Het effect van nieuwe informatie kan groot zijn: het kan een fundamentele herziening betekenen van het wereldbeeld en de eigen plek daarin (Leeman en Wardekker, 2004).

Leren voor wereldburgerschap omvat de pedagogische, vormende taak, gericht op existentiële kennis.

Docenten begeleiden een proces waarin leerlingen telkens opnieuw een persoonlijk wereldbeeld definiëren en de eigen positie hierin bepalen. Ze kijken niet alleen geografisch naar de wereld, ze participeren erin. Dit vraagt om het maken van keuzes, om bewust ruimtelijk gedrag. Ze leren het eigene zien en ontwikkelen oog voor het andere. Ze leren dat het samen delen van een wereld mogelijkheden en beperkingen oplevert. De leerling wordt binnen dit proces erkend als lid van allerlei maatschappelijke praktijken en gemeenschappen (Leeman en Wardekker, 2004). Dit vraagt om een specifieke didactiek, gericht op bewustwording en standpuntontwikkeling. Lessen

richten zich op:

- affectieve en sociale naast cognitieve doelen
- bruggen bouwen tussen het subjectieve bestaan en objectieve mondiale vraagstukken
- het creëren van overzicht ten aanzien van mondiale vraagstukken
- het voeren van debat
- het leren omgaan met dilemma's
- waarde-educatie

Paragraaf 5 van hoofdstuk 10, over Wereldburgerschapeducatie, werkt bovenstaande subdoelen van wereldburgerschap concreet en praktische uit. Vanwege het strategische belang van waarde-educatie voor wereldburgerschap, gaat de nu volgende paragraaf hier verder op in.

4.4.4 Werken aan waardeontwikkeling bij aardrijkskunde

Waarde-educatie hoort onlosmakelijk bij wereldburgerschap. Waarden zitten verpakt in de eigen denkbepelden over de wereld, in de subjectieve beleving van die wereld. Die waarden zijn vaak niet benoemd en bovendien in de middelbare schoolleeftijd volop in ontwikkeling. De klas en school zijn volgens Kohlberg in deze levensfase van groot belang voor waardeontwikkeling, als oefenplaats van sociale situaties. In elke school en klas komen zogenaamde waardegeladen situaties voor (denk aan pestgedrag, vloeken of bedreigingen). Vaak zijn die situaties complex (zie figuur 2).

Een extreem voorbeeld van een complexe waardegeladen situatie deed zich voor op 13 januari 2004, toen op een Haagse school leerlingen steun betuigden aan Murat B. Deze medeleerling vermoorde eerder die week een conrector van de school. Het hele land reageerde geschokt en afwijzend op deze onvoorstelbare daad. Voor vrienden van Murat speelden er ook andere gevoelens, zij stonden voor de school met een spandoek: 'Murat, we love you'. De pers presenteerde deze leerlingen, als toonbeeld van hoe mis het is met de jeugd. Een gemiste kans; deze leerlingen droegen hun waardegeladen boodschap uit naar een groter sociaal geheel. Hier was een goed educatief gesprek op zijn plaats geweest; over de ernst van Murat's daad en de hiermee geschonden waarden, maar ook met aandacht voor de goedbedoelde kant van de steunbetuiging van de leerlingen aan Murat, en de daarbij verdedigde waarden. Murat verdedigen betekent niet: al zijn daden verdedigen. Dat onderscheid is lastig, maar belangrijk.

figuur 2: Een voorbeeld van een waardegeladen situatie (Pauw, 2004)

Hiernaast kent het aardrijkskundeprogramma waardegeladen gespreksonderwerpen zoals migratie, handel, klimaatverandering en verkeersvraagstukken. Met de juiste aanpak (paragraaf 10.5 gaat hierop in) bieden deze thema's levensechte kaders voor waardeonderwijs.

Waarderen maakt onderdeel uit van de geografische manier van kijken; Is dat daar gewenst? Is daar dat gewenst? Waardeonderwijs betekent echter ook: kijken naar de eigen waarden, de 'innerlijke dimensie' (Hicks, 2003). In de praktijk blijkt het organiseren van deze reflectie lastig. Kennis over bijvoorbeeld armoede of het klimaatvraagstuk wordt door docenten wel behandeld, maar aan de waarden die hiermee samen hangen gaat een les meer dan eens voorbij: no forming, but informing (Osler & Vincent, 2002). Met waardegericht onderwijs beogen we leerlingen duidelijk te maken dat ze zich een leven lang kunnen afvragen wat de invloed van hun omgeving is en andersom: wat zij voor de wereld betekenen. Individuele identiteiten liggen immers niet vast. In de moderne, gefragmentariseerde samenleving van nu is de mogelijkheid tot herdefiniëren breder dan ooit (Leeman en Warderker, 2004). Identiteit en waarden zijn nauw verbonden bij aansluiting bij een groep of afwijzing. Dit levert in de middelbare school een complexe dynamiek op. Leerlingen zijn in deze leeftijdsfasen dan ook volop met identiteitsontwikkeling bezig. Daarbij hoort ook: het ontwikkelen van een (steeds meer eigen) kijk op goed en kwaad. De theorie van Kohlberg wordt gezien als de meest invloedrijke theorie met betrekking tot de ontwikkeling van moreel denken (zie figuur 3).

In Kohlberg's onderzoek werd aan de hand van dilemma's gekeken of kinderen vanuit het perspectief van een ander kunnen redeneren. Ouder wordend kunnen kinderen steeds complexere vormen van dit perspectief wisselen aan. Deze ontwikkeling kent drie fasen:

- Preconventioneel (meest frequent bij kinderen tot 10 jaar). Een kind volgt een externe autoriteit. Vanuit een egocentrisch gezichtspunt wordt het gestuurd door straf en beloning. Goed gedrag bevredigt de eigen behoefte, slecht gedrag levert straf op. Dit egocentrisch perspectief ontwikkelt zich tot een zogenaamd concreet-individualistisch perspectief: een kind beseft dat anderen ook eigen belangen hebben en deze nastreven. Wederkerigheid begint een rol te spelen, al blijft dit heel praktisch: een 'oog om oog, tand om tand'-moraliteit. Hoewel dit ontwikkelingsniveau het best bij kinderen past, komt het ook bij sommige volwassenen nog voor.
- Op het conventionele niveau van morele ontwikkeling vormt de interpersoonlijke relatie de belangrijkste context voor moreel gedrag. Men is zich bewust van verhoudingen met anderen en de verantwoordelijkheden en mogelijkheden van deze binding. Deze banden definiëren de moraliteit. De egocentrische oriëntatie wordt vervangen door een socio-centrische. De adolescent is zich tegelijk bewust van het eigenbelang en de belangen van een ander. Langzaam kan die 'ander' ook een meer abstract sociaal geheel zijn, zoals de maatschappij, of een religie. Het individu coördineert zijn verhouding tot anderen en het groter geheel. Het maatschappijhandhavende perspectief staat centraal.
- Het postconventioneel niveau komt bij sommige oudere adolescenten en sommige (6%) volwassenen voor. Dit niveau wordt gekenmerkt door de maatschappijvormgevende zienswijze. De moraliteit ontwikkelt zich tot een persoonlijke stellingname, los van conventionele opvattingen. In dit stadium gaat het vooral om het komen tot rechtvaardige wetten.

figuur 3: Theorie van Kohlberg: ontwikkeling van het moreel denken (Meeuws, 1994)

Kohlberg's theorie vormt een belangrijk raamwerk voor het begrip van morele ontwikkeling, maar is niet onomstreden. Volgens critici presenteren bovenstaande fasen de ontwikkeling van moraliteit te sterk als een rationeel en bijna geïsoleerd proces (Wardekker, 2009). Moraliteit is echter niet slechts een kwestie van denken, maar maakt ook onderdeel uit van ons handelen. Zo bezien is de mate van moraliteit een (meer of minder zwaar wegend) kenmerk van elk van onze acties en beslissingen.

Onderwijs kan een belangrijke bijdrage leveren aan het bewustzijn hiervan. Binnen waardeonderwijs wordt onderscheid gemaakt tussen twee vormen: waardeoverdracht en waardecommunicatie.

1. Waardeoverdracht

Leerlingen krijgen impliciet of expliciet 'belangrijke' waarden aangereikt; bijvoorbeeld vanuit de idealen van de school of de (mondiale) samenleving. Lessen en leermiddelen zijn ingericht om leerlingen te overtuigen van het belang van specifieke waarden. In aardrijkskundeonderwijs is waardeoverdracht al sinds jaar en dag herkenbaar. De klassieke geografie van de 20e eeuw droeg impliciet de belangrijke waarde van 'verscheidenheid' in zich (Pauw & Van der Vaart, 2004). In de jaren 70 van de vorige eeuw stond de waarde 'gelijkheid' centraal in veel geografische studies. In het aardrijkskundeonderwijs werd dit doorvertaald in de vorm van ontwikkelings- en milieueducatie. Hoewel deze focus wat is afgezwakt, draagt ook het hedendaagse aardrijkskundeonderwijs duurzaamheid, gelijkheid en rechtvaardigheid uit. Een blik op de actuele methoden toont dat de boeken een milieuvriendelijke levensstijl en armoedebestrijding propageren. De toestand van de wereld en de invloed van onze levensstijl hierop worden gezien als een appel op waardeoverdracht in de aardrijkskundeles (Wade, 2005, Simons, 2007). Problemen als klimaatverandering en armoede vragen om mondiale normen. Gerelateerd aan waarden, wordt werken aan oplossingen een meer positieve, motiverende opdracht. Bovendien vindt ook buiten het onderwijs veel waardeoverdracht plaats: waarden als presteren, concurreren en consumeren worden door reclameboodschappen continu tot ons gebracht (Kuneman, 2005). Leerlingen leven in een wereld waarin idealen als slank, jong en rijk indringend gepropageerd worden. Hier waarden tegenover zetten als gezondheid, solidariteit en tolerantie, is geen overbodige luxe. Uit onderzoek (Veugelers en De Kat, 1998) blijken bijvoorbeeld ouders voorstanders van waardeoverdracht door docenten. Een voorbeeld van een project waarbij waardeoverdracht plaatsvindt is het 'cross your borders'-project: jongeren (veelal studenten) komen voor een project op middelbare scholen om in de bovenbouw te werken aan bewustwording van onrecht in de wereld en actiebereidheid daartegen (www.crossyourborders.nl). In dit project staat de waarde rechtvaardigheid centraal. Wereldburgerschap krijgt met hiermee binnen dit project een gerichte, eenzijdige inkleuring. Bij deelname aan een dergelijk project ligt er voor de aardrijkskundedocent een taak om deze focus te benoemen en in perspectief te plaatsen. Zo ontstaat ruimte voor de eigen kijk van leerlingen en voor andere belangrijke kernwaarden.

2. Waardecommunicatie en -verheldering

Een andere vorm van waardeonderwijs is waardecommunicatie en -verheldering. Hierbij leren leerlingen na te denken over wat ze belangrijk vinden en waarom. Niet direct verandering als wel besef is hier het streven. Het gaat erom dat leerlingen leren de dingen die ze zelf al waardevol vinden, de groeperingen en praktijken waar ze zelf bij willen horen, kritisch te bekijken. Hiertoe moeten ze zicht ontwikkelen op de eigen waarden, maar daarnaast ook op het gegeven dat anderen ook waarden hebben, mogelijk andere waarden. Hiermee wordt de relativiteit van het eigen perspectief zichtbaar. Dat kan alleen als ze ook in contact worden gebracht met andere zienswijzen en leren de gevolgen te doorzien die hun handelen voor anderen hebben (Leeman en Wardekker, 2004). Hier ligt de taak van de docent: het aanbieden van leeractiviteiten die de leerling uitdagen om het eigene en het andere te zien, te begrijpen en te definiëren, telkens opnieuw. Aan dit definiëren van een (dynamisch) zelfbeeld en het ontwikkelen van empathie ligt geen ethisch appel ten grondslag, maar het streven de eigen bestaansvoorwaarden te beschermen.

Een docent hoeft niet te kiezen voor één van beide vormen van waardeonderwijs. Wel is het belangrijk om aan leerlingen kenbaar te maken wat je doet. Vanuit ons vakgebied is duurzaamheid een belangrijke waarde. Daarvoor pleiten past in een aardrijkskundeles, mits we duidelijk maken dat we pleiten en waarom. Leerlingen houden de ruimte om er anders over te denken. Want of waarden wortelen als er geen persoonlijke gevoelsbasis aan ten grondslag ligt, is sterk de vraag (Leeman en Wardekker, 2004). Het uiteindelijke doel is dat deze waarden ook herkenbaar zijn in het gedrag van de leerling buiten de school. Wanneer waarden met gebruik van de machtsrelatie van de leraar worden opgelegd, is het niet waarschijnlijk dat deze bekliven en in buitenschoolse situaties invloed hebben. Aan het andere uiterste loert het gevaar van een 'ik ben goed, jij bent goed'-relativisme. Hoekveld (1998) waarschuwt voor te vrijblijvend waardeonderwijs, gekenmerkt door oppervlakkigheid en les- en leertijdverlies door te veel geklets. Hij pleit voor waardeverheldering, waarna de onderkende waarden ook daadwerkelijk moeten worden ingezet bij oordeelsvorming. Hoofdstuk 10 gaat hier uitgebreid en praktisch op in, met didactische aanwijzingen en methodieken voor waardeontwikkeling.

Opdrachten

Kennis/inzicht

1. Leren betekent veranderen: cognitief, fysiek en emotioneel. Geef van alle drie de veranderingsprocessen een voorbeeld dat betrekking heeft op een middelbare scholier.
2. De wet BIO vraagt om bekendheid bij leraren van de leefwereld van hun leerlingen. Schets kort een aantal kenmerken van die leefwereld van Nederlandse scholieren. Zorg hierbij dat de culturele bepaaldheid zichtbaar is: de lezer herkent dat het om een Nederlandse scholier gaat.
3. De kerndoelen vragen ten aanzien van onze pedagogische opdracht om het leren stellen van betekenisvolle vragen over maatschappelijke kwesties. Kies een dergelijke kwestie die jouw belangstelling heeft en stel een rij betekenisvolle geografische vragen op (minimaal acht).
4. Paragraaf 4.3 spreekt van controversiële onderwerpen. Geef hiervan een omschrijving en een aantal voorbeelden.
5. Het vmbo-eindexamenprogramma kent twee rode draden: duurzaamheid en burgerschapsvorming. Bespreek kort de relatie tussen beiden.
6. 'Wereldburgerschap is geen opschaling van burgerschap'. Waarom niet?
7. De Verenigde Naties en de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens krijgen wel de functie van wereldregering en mondiale wetten toebedeeld. Leg kort uit waarom deze organisatie en verklaring niet zonder meer als kader voor mondiaal burgerschap kunnen dienen.
8. Stel je voor dat je een les ontwerpt over kernenergie waarin je zowel wilt leren over wereldburgerschap als voor wereldburgerschap. Geef aan of de volgende lessen passen bij voor of leren over wereldburgerschap. Licht je keuze kort toe.
 - a. Kernenergie: wat is het eigenlijk?
 - b. Zin en onzin over kernenergie: hoe herken je bruikbare informatie?
 - c. Kernenergie: noodzaak of NIMBY (not in my backyard)?
9. Geef een voorbeeld van een waardegeladen situatie uit je eigen praktijk. Herken je deze (nog) niet, ga dan in gesprek met aardrijkskundecollega's hierover om een goed voorbeeld te vinden.
10.
 - a. Geef een voorbeeld van hoe je met een waardegeladen gespreksonderwerp bent omgegaan.
 - b. Geef aan hoe tevreden je bent met je bij a geschetste manier van werken: wat doe je een volgende keer weer en wat kan naar jouw inzicht beter?

- 1.1. Waardeonderwijs kent twee vormen: waardeoverdracht en waardecommunicatie en -verheldering.

a. Neem onderstaande tabel over en maak deze compleet:

	Argumenten voor:	Argumenten tegen:
waardeoverdracht		
waardecommunicatie		

- b. Ga naar www.crossyourborder.nl. Bekijk in welke mate jij de voor- en nadelen van waardeoverdracht op deze site herkenbaar vindt.
- c. Geef aan of je een dergelijk project zelf in je klas wilt doen. Beargumenteer waarom wel/niet.

Toepassing/vaardigheid

- Bekijk figuur 1. Schrijf een korte toelichting en bedenk een opgave voor in een les bij deze figuur. Zorg dat de leerlingen de figuur snappen en nadenken over hun eigen positie in de figuur.
- Bij wereldburgerschap staat kennis van de wereld en de eigen omgeving op de agenda.
 - Zoek een actueel artikel over een mondiaal vraagstuk dat effect heeft op de leefwereld van je leerlingen.
 - Maak een opdracht die de invloed van het thema herkenbaar maakt.
 - Voer hierover een onderwijsleergesprek met de klas.
 - Schrijf een korte reflectie op de les: wat ging goed en wat wil je een volgende keer anders?
- Het havo/vwo eindexamenprogramma heeft ten behoeve van burgerschapsvorming twee verdelingsvraagstukken opgenomen; het wereldvoedselvraagstuk en het klimaatvraagstuk. Maak een bordschema voor beide begrippen waarin helder wordt dat het gaat om een verdelingsvraagstuk.
- Bij leren over wereldburgerschap is de atlas een belangrijk hulpmiddel.
 - Kies vijf kaarten die geschikt zijn voor gebruik bij leren over wereldburgerschap.
 - Ontwerp bij één kaart een opdracht die leren over wereldburgerschap organiseert (zie paragraaf 4.4.3).
 - Beoordeel of er ook leren voor wereldburgerschap plaatsvindt: worden leerlingen uitgedaagd om kritisch bezig te zijn met (de herkomst van) informatie, met de relatie individu-groep of met waardeontwikkeling?
 - Ga naar www.teleblik.nl. Zoek een fragment dat aansluit bij de kaartopdracht. Licht je keuze kort toe.

- e. Maak hierbij een kijkopdracht die leerlingen aan het werk zet met een van de bij c. genoemde doelstellingen van leren voor wereldburgerschap.
- f. Voer de les uit in een klas.
- g. Schrijf een korte reflectie op de les: wat ging goed en wat wil je een volgende keer anders?

Bronnen

Beneker, T. en R. van der Vaart (2008) Visiedocument Wereldburgerschap. Amsterdam: NCDO.

Hicks, D. (2003) Thirty years of global education: a reminder of key principals and precedents. In: Educational Review, volume 55, nr. 3.

Hoekveld, G.A. (1998) Ethiek in de schoolaardrijkskunde: een lange weg te gaan. In: Geografie Educatief, nr. 1.

Kohnstamm, R. (1997) Kleine ontwikkelingspsychologie. Houten: Bohn Staf-leu Van Loghum.

Kroonenberg, S. (2006) De menselijke maat. Amsterdam/Antwerpen: Atlas.

Kunneman, H. (2005) Voorbij het dikke-ik. Amsterdam: SWP.

Leeman en Wardekker (2004) Onderwijs met pedagogische kwaliteit. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.

Meadows, D. (1972) Rapport van de club van Rome, de grenzen aan de groei. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum N.V.

Meeuws, W. (1994) Adolescentiepsychologie. Groningen: Wolters-Noordhoff.

NCDO (2008) Canon voor wereldburgerschap, www.venstersopdewereld.nl/.

Olgers, T. en I. Pauw (2007) Reader themadag Wereldburgerschap. Amsterdam: Onderwijscentrum Vrije Universiteit.

Osler, A. en K. Vincent (2002) Citizenship and the challenge of global education. Stoke-on-Trent Staffordshire: Trentham Books.

Pauw, I (2004) Luisteren. In: NRC Handelsblad, ingezonden brief 26 januari 2004.

Pauw, I. en R. van der Vaart (2004) Burgerschapsvorming in tijden van ver-warring. In: Geografie, jaargang 14, nr. 2.

Schee, van der, J. (2007) Gisse Leerlingen. Amsterdam: Onderwijscentrum Vrije Universiteit.

Simons, E. (2007) Alle grote wereldproblemen en hun oplossingen. Amsterdam: Querido.

Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) (2004): www.lerarenweb.nl.

Vaart, van der, R. (2008) Canon Wereldburgerschap. Amsterdam: NCDO (conceptversie, presentatie 26 november 2008).

Veugelers, W. (2000) Different ways of teaching values. In: Educational Review, jaargang 51, nr.1.

Veugelers, W. en Kat, de, E. (1998) Opvoeden in het voortgezet onderwijs. Assen: van Gorcum.

Wade, R. (2005) Global Citizenship, choices and change. In: Citizenship through Secondary Geography, pp. 161-181. Routledge, e-book.

Wardekker, W. (2009) Moral Development and Education. In: Educational Theories, Cultures and Learning: A critical perspective. Londen: Routledge.

Wet Beroepen in het onderwijs (BIO) (2006): www.minocw.nl/onderwijsper-soneelenkwaliteit/266/Wet-BIO-en-bekwaamheidseisen.html.

Wetenschappelijke Raad voor de Regering (2003) Waarden, normen en de last van het gedrag. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Begrippenlijst

burgerschap

De verantwoordelijkheid van ieder individu voor een goed functioneren binnen de eigen maatschappij.

vormende kant van aardrijkskunde

De pedagogische dimensie van het schoolvak, gericht op het aanleren van autonoom en sociaal verantwoordelijk gedrag, waarbij een reëel beeld bestaat van de motieven en consequenties van dit gedrag.

waardecommunicatie en -verheldering

Didactiek waarbij leerlingen getraind worden in het verwoorden van en nadenken over de eigen waarden.

waardegeladen gespreksonderwerpen

Onderwerpen waarover uitgesproken verschillende opvattingen bestaan, die te herleiden zijn tot verschillen in waarden. Denk aan: vrijhandel, illegale migratie of klimaatverandering.

waardegeladen situaties

Situaties in de klas die een zekere spanning met zich mee brengen, omdat waarden van verschillende betrokkenen botsen. Denk aan: vloeken, bedreigen, pesten.

waardeoverdracht

Didactiek waarbij leerlingen belangrijke waarden aangereikt krijgen en geacht worden deze waarden over te nemen.

wereldburgerschap

Het kritisch en analytisch bestuderen van mondiale thema's, het hierover nadenken, zelfstandig en met anderen en het vormen van een eigen mening of verwoorden van de eigen positie ten aanzien van een thema, waarbij achterliggende waarden zijn overdacht en kunnen worden verwoord.