

AGORA

Geo-onderwijs



Van stadssnelweg naar publieke ruimte |
Stadslanbouw in gastropool New York | Mondialisernig van het wegwielrennen |
De aard van de Geografie

AGORA 2016-2 JAARGANG 32

Soms merk ik dat vrienden en familie nog steeds nauwelijks een idee hebben van wat ik nu eigenlijk gestudeerd heb. Regelmatig word ik dan ook op plagerige wijze in de maling genomen. Of ik nu na al die jaren nog steeds niet weet hoe de hoofdstad van Paraguay heet, bijvoorbeeld. Daarnaast wordt bij spelletjes triviaut automatisch van mij verwacht dat ik alle vragen uit de blauwe categorie foutloos weet te beantwoorden, 'want dat studeer jij toch?' Ook, en dit zullen vele geografen ongetwijfeld herkennen, wordt er vaak automatisch een beroep op mij gedaan als navigator, zeker wanneer het een reis naar een onbekende buitenlandse stad betreft. Geografen hebben immers getraind ruimtelijk inzicht en dus een goed oriëntatievermogen, zo luidt de gedachtegang.

De eerlijkheid gebiedt mij te zeggen dat het inderdaad lang niet eenvoudig is om in een paar zinnen op duidelijke wijze uit te leggen wat het vakgebied 'geografie' precies inhoudt. Ik betrap mezelf er vaak op dat ik vrijwel altijd nadrukkelijk vermeld dat ik sociaal geograaf ben, en derhalve betrekkelijk weinig kaas heb gegeten van processen die met het fysisch milieu te maken hebben. Dit is dan weer lastig uit te leggen aan buitenlandse vrienden of zelfs -vakgenoten, aangezien Nederland, voor zover ik weet, een unieke positie bekleedt wat betreft de vrij radicale scheiding tussen sociale en fysische geografie in het universitaire onderwijs (zie ook het interview met Rob van der Vaart en Hans van Ginkel in dit nummer). Waar geografie in België (waar ik momenteel werkzaam ben) en in Groot-Brittannië (waar ik een tweetal keren op Erasmus-uitwisseling ben geweest) nog steeds nadrukkelijk onder de noemer '(aard)wetenschappen' valt, komt in Nederland de (technische) VU-opleiding Aarde en Economie waarschijnlijk nog het meest overeen met het middelbare schoolvak aardrijkskunde. Deze inhoudelijk diverse opleiding, die overigens ook is ondergebracht bij de faculteit der Aard- en Levenswetenschappen,

besteedt namelijk ruimschoots aandacht aan zowel fysische als maatschappelijk-economische onderwerpen.

De vraag die in België, en in dit themanummer min of meer centraal staat - namelijk of aardrijkskundeonderwijs nog bestaansrecht heeft en hoe de toekomst ervan vormgegeven zou moeten worden - zal Nederlanders op hun beurt vreemd in de oren klinken. Hoewel er ook in Nederland gesproken wordt over onderwijshervormingen, lijkt het vak stevig verankerd te zijn in het vakkenpakket van alle middelbare scholen. De relevantie van de aardrijkskunde (of Geografie, zo u wilt) verdedigen kost mij overigens ook beduidend minder moeite. Dit begint wat mij betreft inderdaad al met het opdoen van enig topografisch besef. We

lachen allemaal wel eens om YouTube-filmpjes van de typische onwetende Amerikanen die er niet in slagen hun eigen land aan te wijzen op de wereldkaart, of als er, zoals laatst, weer eens een CNN-journalist is die 'Austria' en 'Australia' abusievelijk heeft verwisseld. Persoonlijk heb ik dit aan den lijve ondervonden in mijn tijd als Yellow Bike-gids in Amsterdam, toen me wel eens letterlijk gevraagd werd: 'which part of Amsterdam is Denmark?' In Nederland en België lijkt het helaas niet heel veel beter gesteld te zijn met de algemene kennis van de wereld. Ik kan me bijvoorbeeld nog een medestudent aan de UvA herinneren die met betrekking tot Noord-

Korea eens vroeg of dat 'ook alweer de goede, of de slechte was'. En toen ik onlangs voor mijn onderzoek naar Belgrado vertrok werd door een vriendin eerlijk opgemerkt dat zij dacht dat de hoofdstad van Servië 'Montenegro' heette.

De Britse komiek Michael Palin zei onlangs "Geography is the subject that holds the key to our future." En dit bedoelde hij serieus. Ik sluit me dan ook volledig aan bij de - ook in dit nummer veelgehoorde - stelling dat het in een globaliserende wereld van groot belang is dat ook (of juist) nieuwe generaties kennis hebben van 'de ander', en begrijpen hoe bepaalde gebeurtenissen in de wereld met elkaar in verband staan (zie ook het artikel van Marjolein Cox en An Steegen). Het laatste themanummer van AGORA (On/Welkom) toont volgens mij goed aan waarom het van belang is dat mensen in hun algemene ontwikkeling besef krijgen bijgebracht van verhoudingen in de wereld, en kritisch leren denken over oorzaak-gevolg relaties. Los van ideologische overtuigingen; het is een feit dat er - onder andere door klimaatverandering, toenemende mobiliteit en ongelijke demografische ontwikkelingen - de komende decennia nog heel veel migranten richting Europa zullen komen. Begrijpen wie deze mensen zijn, en beseffen waarom ze de halve wereld over reizen om zich te vestigen op een nieuwe, onbekende plek, is volgens mij een goede eerste stap richting een humaan en succesvol opvangbeleid.

Het vak aardrijkskunde kan hier hopelijk, zowel in Nederland als in België, tot blijven bijdragen. Ik hoop overigens ook dat de AGORA-lezers direct paraat hadden dat Asunción de hoofdstad van Paraguay is?

Jorn Koelemaj
Hoofdredactie AGORA



Ook als AGORA-redactie hebben wij bedroefd kennis genomen van het plotselinge overlijden van Ronald van Kempen, hoogleraar stadsgeografie aan de Universiteit Utrecht. Ter ere van Ronald bevat deze AGORA een In Memoriam (zie p. 30), geschreven door Ben de Pater.

Rectificatie: In AGORA 2016-1 is bij de boekrecensie helaas ten onrechte een verkeerd boek en auteur vermeld. Het correcte boek moest zijn 'Visies op de stad' en de auteur van de recensie was Clemens de Olde. De correcte versie is inmiddels te downloaden via onze website.

VOORKANT

Loekasjenko's oude school in Wit-Rusland.
Foto: Marco Fieber

ACHTERKANT

Leerlingen in het secundair onderwijs over aardrijkskunde
Infographic: Joren Sansen
Bron vragenlijst: Vrij naar Roskams, J. (2014) Aardrijkskunde in het secundair onderwijs, een noodzaak? Bachelorproef o.l.v. Steegen A., KU Leuven.

4 - Aardrijkskunde zoekt (en vindt?) richting

INLEIDING Laura Deruytter, Valerie De Craene & Marjolein Cox

8 - Over burgerschap, containers en kolonialisme

INTERVIEW Valerie De Craene

12 - Quid geographia?

ESSAY Luc Zwartjes

15 - 'A different view': geo-onderwijs in Engeland

ESSAY David Lambert - vertaling door Laura Deruytter

18 - Complexe wereld ontrafeld door systeemdenken

CASUS Marjolein Cox & An Steegen

21 - Toekomstdenken in het aardrijkskundeonderwijs

CASUS Tine Béneker, Vera Cortenraede, Hans Palings & Iris Pauw

26 - Van leerplan aardrijkskunde naar leerboeken

REFLECTIE Dirk Vanderhallen

28 - Schoolaardrijkskunde, wereldburgers, en academische geografie

VRIJE RUIMTE Chris Kesteloot

Varia

30 - Ronald van Kempfen

IM MEMORIAM Ben de Pater

32 - Van stadssnelweg naar publieke ruimte

CASUS Rien van de Wall

36 - Stadslandbouw in gastropool New York

CASUS Beatriz Pineda Revilla & Arnold van der Valk

40 - Mondialisering van het wegfielrennen

CASUS Jef Reiniers & Manuel Aalbers

44 - Geopolitiek: een genuanceerde herintroductie

BOEKRECENSIE Emiel Maliepaard

45 - De aard van Geografie

KLASSIEKER Pieter Saey

46 - Ondernemende ruimterlijke planners gezocht

VRIJE RUIMTE Hans Leeflang



AARDRIJKSKUNDE ZOEKT (EN VINDT?) RICHTING

"In een tijd van gemakkelijk en snel verkeer, met reisgelegenheid zowel voor arbeiders als voor fabrieksleiders, voor kinderen als voor volwassenen, is aanvankelijke aardrijkskundige kennis voor eenieder meer dan ooit geboden. Ze stelt in staat het dorp of de stad, waar we verblijven, het gewest, wat we bewonen, ons eigen land, alle streken van de wereld in hun objectieve werkelijkheid te begrijpen."

Op een ietwat oubollige woordkeuze na, kan bovenstaand fragment zo uit een hedendaags handboek aardrijkskunde komen. Niets is minder waar: de tekst komt uit een leerboek aardrijkskunde uit 1956. Het handboek haalt wel gekende argumenten uit de kast om aan te geven dat aardrijkskunde 'meer dan ooit' van belang is. Denken we daar, een halve eeuw later, nog steeds zo over? En, hoe ziet dat aardrijkskundeonderwijs er vandaag dan uit?

Zowel in Nederland als in Vlaanderen hoort aardrijkskunde vanaf het basisonderwijs tot aan het einde van het secundair onderwijs nog steeds zo goed als standaard tot het onderwijspakket – van wereldoriëntatie of zaakvakken tot aardrijkskunde of geografie. De positie en inhoud van aardrijkskunde zijn de voorbije decennia in beide regio's echter grondig veranderd. In Nederland is er sinds een aantal jaren en onder andere dankzij het lobbywerk van de vakvereniging KNAG (Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap) een hernieuwde interesse voor aardrijkskunde. Ook het belang van aardrijkskunde wordt breder ingeschat dan louter het vergroten van de kansen op de arbeidsmarkt.

In Vlaanderen lijkt aardrijkskunde echter aan een omgekeerde beweging bezig: hoewel toepassingen zoals GIS erkend worden,

wordt het belang van aardrijkskunde minder hoog ingeschat dan bij de Noorderburen. Zo stond het vak aardrijkskunde laatst nog onder druk bij de technische richtingen, toen werd voorgesteld om aardrijkskunde toe te voegen aan het vak natuurwetenschappen, dat vandaag reeds een samengaan van fysica, chemie en biologie is. Waar men in Nederland lijkt uit te gaan van een maatschappelijke, pedagogische en/of didactische relevantie en meerwaarde van aardrijkskunde, lijkt men in Vlaanderen meer uit te gaan van gedeelde concepten binnen de natuurwetenschappen. Hier is aardrijkskunde eerder een multidisciplinair vak, dat vooral samenwerkt met vakken als fysica, biologie en chemie. In Nederland is het dan weer ondenkbaar dat aardrijkskunde en geschiedenis niet zouden samenwerken.



<https://pixabay.com> Foto: Mojpe

Twee visies die elkaar in de kern lijken tegen te spreken, maar die wel belangrijke gevolgen hebben voor de investeringen en het zichtbaar maken van aardrijkskunde in curricula van onderwijsinstellingen. Want, als we de Vlaamse redenering volgen: waarom zou je investeren in een vak dat op zichzelf niet direct een meerwaarde lijkt te geven in de algemene vorming en opleiding van leerlingen? Is aardrijkskunde, vanuit haar beschrijvende traditie uit de eerste helft van de 20ste eeuw, niet een achterhaald vak? Weegt haar belang wel op tegen dat van moderne talen in een globaliserende wereld of het ontwikkelen van computervaardigheden in een technologische wereld? Heeft geo-onderwijs eigenlijk nog wel een functie, een meerwaarde die verder gaat dan het belang voor de arbeidsmarkt? Indien ja, waaruit bestaat die?

Vandaag staat geo-onderwijs in bepaalde onderwijssystemen onder druk

Paradox van aardrijkskunde

Dit brengt ons bij een interessante paradox. Want, als ruimtelijke wetenschapper lijkt het 'nut' van aardrijkskunde zo vanzelfsprekend dat het omschrijven ervan voelt als een open deur intrappen. Bovendien lijken thema's die als inherent 'aardrijkskundig'

beschouwd worden – denk maar aan migratiestromen of de opwarming van de aarde – juist aan relevantie en urgentie te winnen. Het is een veel gehoord mantra bij geografen en andere ruimtelijke wetenschappers: geo-onderwijs is nu 'meer dan ooit' nodig om de wereld rondom ons te begrijpen. Toch staat geo-onderwijs vandaag in bepaalde onderwijssystemen onder druk: bij beleidsmakers, maar evengoed bij leerlingen, ouders, leerkrachten uit andere disciplines, directies... Als je als leerling in het laatste jaar in Vlaanderen zegt dat je graag geografie wilt gaan studeren, dan schudden sommige leerkrachten wel eens meewarig het hoofd. "Echt? Ben je zeker? En waarom niet handelswetenschappen? Of talen? Of informatica? Is dat vandaag niet veel nuttiger?"

Eerder dan een pleidooi te houden waarom geo-onderwijs nu eens écht relevant is, willen we in dit themanummer op zoek gaan naar de achterliggende processen en oorzaken voor deze eigenaardige paradox. Wat heeft geleid tot de huidige positie van geo-onderwijs in Vlaanderen en Nederland? Hoe zit dit in onze buurlanden? En, kwam geo-onderwijs in het verleden ook wel eens onder druk te staan of is dit toch een recent fenomeen?

Aardrijkskunde als maatschappelijk product

Als we even terugblikken op de ontwikkeling van aardrijkskunde, dan zien we duidelijk dat het een vak in beweging is geweest. Dat is ook logisch: aardrijkskunde wil de maatschappij en de interactie met haar natuurlijke omgeving begrijpen, maar het vak is evengoed een product van diezelfde maatschappij. Zoals de verschillende bijdragen in dit themanummer zullen aantonen, is geo-onderwijs altijd sterk vervlochten geweest met de historische, politieke en economische context, zowel naar didactiek als naar inhouden toe.

Tot ruwweg voor de jaren 1960 was aardrijkskunde gericht op het vergaren van 'feiten' en beschrijven van gebieden. Uiteraard hield dit ook sterk verband met de rol die aardrijkskunde lang in de maatschappij heeft gespeeld: in Nederland werd aardrijkskunde vanaf 1857 op school ingericht met het oog op het versterken van nationale eenheid en het drijven van handel met andere regio's (met een belangrijke invloed van de scheepvaart). In België groeide aardrijkskunde in de schoot van de aardrijkskundige genootschappen van Antwerpen en Brussel, die ook nauw verbonden waren met het koloniale en militaire apparaat. Vanaf midden de jaren 1960 en 1970 begon de feitenkennis in het onderwijs plaats te maken voor begripsmatige kennis: het denken in thema's en concepten die op meerdere gebieden van toepassing zijn. Op die manier werd bijvoorbeeld ontwikkeling in het Globale Zuid gekaderd in functie van handelsrelaties, maar ook de economie kwam door de Europese Gemeenschap voor Kolen en Staal en haar opvolgers prominenter in beeld.

Deze meer thematische aanpak werd in aardrijkskunde verder gezet in de jaren 1980 en 1990. Vanaf die periode zien we ook in het bredere onderwijs een discussie opkomen: het kennis-versus-vaardighedendebat. In westerse landen heeft de verschuiving naar een kenniseconomie ook een effect op beleidsbeslissingen in het onderwijs. In een globaliserende markt, met mobiele werkkrachten en snelle technologische vernieuwingen, zo stelt men, zetten we beter in op het leren van vaardigheden dan op kennis. Onder impuls van organisaties als de OESO, die met de PISA-testen schoolprestaties van leerlingen uit verschillende landen vergelijkt, werden vaardigheden als 21ste eeuwse 'skills' in de verf gezet en boven kennis gewaardeerd. Het internet en andere nieuwe technologieën hebben deze discussie bovendien nog aangescherpt en levendig gehouden. Als alle informatie toch binnen handbereik is, waarom dan tijd verspillen aan feitelijke kennis? Recent zien we echter een tegenbeweging: de inzet op vaardigheden wordt meer en meer ter discussie gesteld, ook door de OESO, en opnieuw groeit het belang van de vraag 'wat' we leren. Het is een discussie die de drie bijdragen uit Nederland, Vlaanderen en Engeland ook aanraken.

Zo stellen Hans van Ginkel en Rob van der Vaart met betrekking

tot het Nederlandse onderwijs dat aardrijkskunde haar vakinhoud duidelijker moet profileren. Nieuwe vakken, zoals 'milieu-educatie', dreigen beetjes af te knabbelen van 'traditionele vakken' als aardrijkskunde en scheikunde. En dat terwijl het veel efficiënter is om op aardrijkskunde in zetten als het vak waarin verschillende disciplines worden samengebracht, een synthesevak zoals het steeds geweest is. Bovendien stellen zij dat vaardigheden niet zonder kennis kunnen: kennis biedt het raamwerk voor begrip van de wereld, de broodnodige achtergrond om zinvolle vragen te stellen. Luc Zwartjes sluit zich in zijn bijdrage over het Vlaamse geo-onderwijs hierbij impliciet aan: kennis en vaardigheden moeten samen gaan, willen we de huidige wereldproblemen kunnen begrijpen en verklaren. Het debat woedt ook buiten de grenzen van het Nederlandse taalgebied: ook David Lambert stelt dat de nadruk op vaardigheden in Engeland te ver is doorgeslagen. Volgens Lambert betekende de focus op 21ste eeuwse vaardigheden een uitholling van de specifieke inhoud van vakken. Scholen vermijden hierdoor juist de primaire vraag in het onderwijs: wat zullen we aanleren? Het is een centraal punt in het manifest van de Engelse leerkrachtenorganisatie: om aardrijkskunde opnieuw op de kaart te zetten moeten we de unieke 'krachtige kennis' die het vak biedt fundamenteel herwaarderen.

Hoewel aardrijkskunde dus sterk veranderd is, blijven deze ontwikkelingen tot op vandaag doorleven. De beschrijvende nadruk verankerde bijvoorbeeld het beeld dat aardrijkskunde draait om het uit het hoofd leren van hoofdsteden en rivieren. Hoewel deze benadering stelselmatig naar de achtergrond is verdwenen, blijft het een hardnekkig idee dat aardrijkskunde een 'weetjesvak' is. Meer en meer wordt er echter ook verwezen naar het maatschappelijk belang en het kritische potentieel van die 'krachtige kennis'. Hierdoor is in de loop der jaren een ander debat ontstaan: gaat aardrijkskunde om burgerschap of om basisvragen?

Burgerschap of basisvragen?

Een belangrijke discussie vraagt of aardrijkskunde nu over burgerschap of basisvragen gaat. Voor de ene gaat geo-onderwijs over het stellen en kunnen beantwoorden van basisvragen – noem het een soort 'ingekleurde wereldkaart'. Het is die broodnodige kennis waar Hans van Ginkel en Rob van der Vaart over spreken: een globaal idee hebben over hoe de wereld in elkaar steekt en van daaruit vragen kunnen stellen die je in staat stellen de wereld te begrijpen. Voor anderen gaat geo-onderwijs echter meer en meer over globaal burgerschap. Kort door de bocht: doordat we meer en meer kunnen weten over de wereld, hebben we ook een grotere verantwoordelijkheid over die wereld. Het is dan aan geo-onderwijs om de leerlingen van vandaag en burgers van morgen in staat te stellen die verantwoordelijkheid op te nemen.

In de Vrije Ruimte gaat Chris Kesteloot hier op in en geeft hij

zijn visie over waarom aardrijkskunde moeite heeft (gehad) om leerlingen maatschappijrelevante en emanciperende kennis bij te brengen, hoewel dit toch noodzakelijk is. Eén van de pijnpunten is volgens hem een gebrek aan interactie tussen schoolaardrijkskunde en academische geografie. Kesteloot verwijst hierbij naar eerdere pogingen van de academische geografie om samen met leerkrachten aan maatschappelijk relevante geografie te werken. Zo stelde de Werkgroep Mort-Subite in 1981 dat ondanks de doelstelling van aardrijkskundeonderwijs om van leerlingen 'wereldburgers' te maken, de lessen in praktijk ongelijke machtsrelaties tussen socio-economische klassen reproduceerden. En dat terwijl er in de academische geografie juist een sterke nadruk werd gelegd op maatschappijkritisch onderzoek. Volgens Kesteloot heeft aardrijkskundeonderwijs nog steeds moeite om die 'brug' met ontwikkelingen in academische geografie te leggen. De zorgen van Kesteloot omtrent deze wetenschappelijke wisselwerking zijn echter niet beperkt tot Vlaanderen: ook David Lambert ziet dit als één van de uitdagingen voor Engelse aardrijkskunde om zich als 'krachtige kennis' op de kaart te kunnen zetten.

Hoewel beide visies – burgerschap versus basisvragen – elkaar niet noodzakelijk hoeven uit te sluiten, maakt het toch dat er andere accenten worden gelegd en er daardoor niet altijd een eenduidige boodschap wordt uitgedragen. Dit hoeft inhoudelijk zeker geen probleem te zijn, maar het kan wel deels verklaren waarom aardrijkskunde over de eigen grenzen heen niet unaniem als 'relevant' erkend wordt.

Het blijft een hardnekkig idee dat aardrijkskunde een 'weetjesvak' is

Vernieuwende vakdidactiek

De verschillende debatten over geo-onderwijs hebben logischerwijze een impact op hoe aardrijkskunde in de praktijk wordt omgezet. Twee sporen zijn hierbij belangrijk. Er is vakdidactiek en er zijn de onderwijsinstellingen. En op vlak van vakdidactiek lijkt er wel degelijk beweging te zijn. Zo verwijzen twee artikels, die van Marjolein Cox en An Steegen enerzijds, en Tine Béneker en collega's anderzijds, naar de mogelijkheid van de vernieuwende didactieken om het kritisch denken van leerlingen aan te wakkeren. Cox en Steegen wijzen erop dat domeinoverschrijdende vraagstukken inherent zijn aan aardrijkskunde. In de praktijk blijkt het echter vaak moeilijk om leerlingen greep te laten krijgen op complexe problemen, zoals voedselproductie. Methodes die systeemdenken bevorderen kunnen hier verandering in brengen. Door leerlingen op een gestructureerde manier actief te laten werken rond complexe problemen, bewijst aardrijkskunde dat het geen 'catalogus van weetjes' is, zoals de Werkgroep Mort-Subite had gesteld, maar een kritisch denkkader dat toelaat structurele relaties te zien.

In de tweede bijdrage over vakdidactiek stellen Tine Béneker, Vera Cortenraede, Hans Palings en Iris Pauw dat aardrijkskunde toekomstgericht denken kan bevorderen. Waarom is toekomstdenken relevant in het onderwijs? Volgens de auteurs zorgt het openstellen van de toekomst en reflecteren over wenselijkheid van verschillende scenario's ervoor dat leerlingen op een diepgaandere manier over de realiteit leren nadenken. Aardrijkskunde levert hiervoor een uitzonderlijke combinatie aan disciplinaire kennis en vaardigheden, aangezien toekomst vaak inherent een rol speelt in aardrijkskundige vraagstukken. Tegelijk bestrijdt deze persoonlijke en betrokken manier van onderwijs het idee dat aardrijkskunde om pure reproductie van feiten draait.

Foto: DariuszSankowski



Onderwijsinstellingen

Kan deze vernieuwde vakdidactiek voor een frisse wind in het aardrijkskundelandschap zorgen? Verandering in de klas blijkt zich niet altijd even gemakkelijk structureel verder te zetten. Andere zaken spelen immers ook een rol: eindtermen, leerplannen en handboeken bijvoorbeeld, maar ook de dialoog met ontwikkelingen op academisch niveau. Dirk Vanderhallen beschrijft in zijn bijdrage hoe het opstellen van leerplannen in Vlaanderen vaak een black-box blijft. Maar het zijn die plannen, geschreven door een commissie van leerkrachten en academici, elk met hun eigen ervaring en voorkeuren, die de klaspraktijk sturen. Bovendien dienen deze leerplannen als basis voor de handboeken, die eveneens een belangrijke sturende factor zijn voor het lesgebeuren. Ze vormen daardoor een bijkomende 'filter' in de omzetting van de doelstellingen van aardrijkskunde in praktijk, waarbij keuzes gemaakt worden in de veelheid aan fysieke en sociaaleconomische onderwerpen. Het is dus niet alleen de leerkracht die kiest welke leerstof wordt aangeboden, de voorkeuren van de auteurs van handboeken (en hun al dan niet academische achtergrond) wordt weerspiegeld in de aangeboden thema's en case studies.

Op vlak van vakdidactiek lijkt er wel degelijk beweging

Dat handboeken een belangrijke rol spelen in de vorming van leerlingen werd reeds eerder in het AGORA themanummer Jeugd (2007) aangehaald door Nick Schuermans. In zijn bijdrage stelt Schuermans dat handboeken aardrijkskunde een impact kunnen hebben op het wereldbeeld en de kritische houding van jongeren. En dit blijkt niet altijd onproblematisch: terwijl sommige handboeken van de vroege 20ste eeuw tot midden jaren 1960 nog een ronduit racistische onderton hadden in de sociaalgeografische thema's, legde de aanpak vanaf de jaren 1990 eerder de nadruk op culturele verschillen tussen bevolkingsgroepen, zoals taal en religie. Het risico bestaat dat de handboeken op die manier een ethnocentrische blik bij Vlaamse jongeren bestendigen. En dat terwijl aardrijkskunde juist de mogelijkheid biedt om barrières neer te halen en leerlingen bewust te maken van aangeleerde vooroordelen. Dit toont opnieuw hoe vervlochten aardrijkskunde is met de maatschappij: geo-onderwijs is een product van de maatschappij maar bepaalt ook mee hoe er naar diezelfde maatschappij wordt gekeken.

Ook beleidsbeslissingen en onderwijsinstellingen bepalen mee de toekomst van het geo-onderwijs, zo stelt Luc Zwartjes. In Vlaanderen studeren weinig geografen af, waardoor er minder leerkrachten aardrijkskunde met een geografieopleiding zijn, en bijgevolg ook minder leerlingen warm lijken te lopen om een geografie-opleiding te volgen. Voeg je daarbij de weinig beschikbare middelen (naar lessen of financiële ondersteuning voor bijvoorbeeld excursies), dan hoeft het niet te verwonderen dat geo-onderwijs het momenteel moeilijk heeft in Vlaanderen. Zorgt dit ervoor dat aardrijkskunde nog vaak onbekend, en bijgevolg ook onbemind is? De Vlaamse leerkrachtenorganisatie wilt hier actief het tij keren en werkt aan een manifest om beleidsmakers van het belang van aardrijkskunde als basisvorming te overtuigen.

Voer voor discussie

Zoals eerder aangehaald heeft dit themanummer niet de bedoeling om de heersende debatten in de ene of andere richting te sturen. Wel willen we de positie van geo-onderwijs in verschillende landen en doorheen de jaren beter begrijpen en de processen die erachter schuilgaan blootleggen. Want, zo lijkt het verschil tussen Nederland

en Vlaanderen dan misschien wel groot, toch hoeft het dat niet perse te zijn. Hoewel de discussie over de relevantie en toekomst van geo-onderwijs op dit moment in Vlaanderen wordt gevoerd, was dit ook in een niet zo ver verleden in Nederland het geval. Zo vond de Nederlandse Minister van Onderwijs Plasterk aardrijkskunde in 2008 een stuk minder belangrijk dan geschiedenis, wat volgens hem toch veel meer gaat over het begrijpen en verklaren van de wereld dan die topografische aardrijkskundelessen. En waar Nederland die brede arbeidsmarkt voor geografen heeft, blijken Vlaamse geografen in soortgelijke sectoren terecht te komen. Het grootste verschil op de arbeidsmarkt is misschien nog wel dat er in de Nederlandse vacatures ook specifiek naar een geograaf wordt gevraagd, terwijl dit in Vlaanderen niet per se het geval is.

Bovendien heeft een grondig debat over geo-onderwijs in Vlaanderen misschien wel tot gevolg dat alle betrokkenen in het veld met elkaar in contact komen en samen een toekomst voor aardrijkskunde uitdenken. Er is alvast heel wat aan het bewegen: in de opvolging van de discussie over de toekomst van aardrijkskunde op de Belgische geografendagen werd een werkgroep opgericht die concrete aanbevelingen voor de overheid wilt uitzetten en de invulling van de eindtermen beïnvloeden. Deze werkgroep, die Vlaamse en Waalse leerkrachten samenbrengt, zal in de komende maanden opnieuw samenkomen om concrete voorstellen te formuleren. We hopen dat deze artikelen alvast een bijdrage kunnen leveren tot deze discussie, in Vlaanderen, maar ook in andere landen waar aardrijkskunde in het oog van de hervorming ligt, zoals Nederland en het Verenigd Koninkrijk.

Literatuurselectie

- Lefevre M. A. & C. Petit (1956) *Beginselen van de algemene aardrijkskunde: fysische, biologische, menskundige*. Brussel: De procure.
- Kesteloot, C. & Saey, P. (1981) *De geografie is geen neutrale wetenschap. Of de maatschappelijke rol van de geografie in onderwijs en onderzoek*, *De Aardrijkskunde*, 5, 4, pp. 439-457.
- Robertson, S. L. (2005) *Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems*. *Comparative Education* 41, pp. 151-170.
- Schee, J. Van der (2009) *Aardrijkskunde wat is dat voor een vak?* In: G. van den Berg (Ed.) *Vakdidactiek handboek aardrijkskunde*. Amsterdam: ILO.
- Schuermans, N. (2007). *Leggen handboeken aardrijkskunde een racistisch en ethnocentrisch wereldbeeld op?* *De Aardrijkskunde* 31, pp. 3-18.
- Schuermans, N. (2007). *Handboeken aardrijkskunde en anti-stedelijkheid*. *Agora* 23, pp 22-24.

Laura Deruytter (Laura.Deruytter@gmail.com) is MSc Geografie (UGent), redacteur van AGORA en onderzoeker bij FairFin vzw. Valerie De Craene (Valerie.Decraene@ees.kuleuven.be) is assistent Geografie bij de afdeling Geografie en Toerisme aan KU Leuven en tevens redacteur van AGORA. Marjolein Cox (Marjolein.Cox@kuleuven.be) is doctoraatsstudente bij de afdeling Geografie en Toerisme aan KU Leuven.



OVER BURGERSCHAP, CONTAINERS EN KOLONIALISME

Waar in België de positie van aardrijkskunde de laatste jaren zwaar onder druk staat, heeft het vak in Nederland een onbetwistbare plaats verworven in het onderwijslandschap. AGORA sprak met Hans van Ginkel en Rob van der Vaart, zocht en vond verklaringen voor de verschillen tussen beide landen.



Foto: Ed van Rijswijk

Hans van Ginkel begon als leraar aardrijkskunde en geschiedenis in Zevenaar en Arnhem (1965-1968). Daarna werkte hij aan het Geografisch Instituut Utrecht en als leraren opleider aan de COCMA. In 1980 werd hij hoogleraar Sociale Geografie in Utrecht. Hij was rector magnificus van de Universiteit Utrecht (1986-1997) en rector van de Universiteit van de Verenigde Naties te Tokyo (1997-2007). Hij is intussen met emeritaat.



Rob van der Vaart is momenteel vice-rector Onderwijs en Honours dean van de Universiteit Utrecht. Van 2008 tot 2015 was hij dean van het University College Utrecht. Voordien was hij geruime tijd als sociaalgeograaf werkzaam bij (wat nu heet) de Faculteit Geowetenschappen van dezelfde universiteit, ook als bijzonder hoogleraar voor aardrijkskundeonderwijs en later als hoogleraar Regionale en Culturele Geografie. In al zijn functies zet hij zich in voor onderwijskwaliteit.

“Burgerschapsvorming? Daar schiet je geen fluit mee op!” De toon is gezet: het interview is nog niet goed en wel begonnen, de eerste vraag nog niet gesteld, wanneer Hans van Ginkel en Rob van der Vaart duidelijk maken wat burgerschapsvorming al dan niet zou kunnen betekenen voor aardrijkskunde. Niet dat burgerschapsvorming onnuttig is, maar het verklaart niet waarom aardrijkskunde nodig is. En zo begon het interview geheel onverwacht met de niet voorbereide vraag: wat is aardrijkskunde dan wel, als het niet om burgerschap draait?

Hans: Aardrijkskunde gaat over basisvragen. Een kind, of iemand die net een ongeluk heeft gehad en bewusteloos is geweest, iedereen stelt dezelfde vragen: wie ben ik, en waar ben ik. Dan wil je geen antwoord van coördinaten, dat woord ‘waar’ heeft ontzettend veel kanten. Zo kom je bij de basisideeën van geografie: het gaat over plaats (waar ben ik) en geplaatst zijn (plaatsing), of ‘site’ en ‘situation’ in het Frans, ‘place’ en ‘space’ in het Engels. Waar ben ik, en hoe relateert zich dat aan elders? Zo draag je dan ook bij aan burgerschapsvorming.

Rob: Klopt. Burgerschap geeft als concept helemaal geen antwoord op wat aardrijkskunde zou moeten zijn. Als je vanuit aardrijkskunde zelf redeneert en je kijkt naar het belang van waarvragen, dan kom je bij het besef van wat de plek waar je leeft inhoudt. Dingen die in Nederland of Vlaanderen gebeuren begrijp je dan ook vanuit de grotere wereld. Je krijgt een basisidee van hoe het op andere plekken is, ook vanuit de geschiedenis: hoe zag het er vroeger uit, hoe is dat nu anders, etc. Dat is ‘powerful knowledge’: je moet weten hoe het hier is, hoe het elders is en hoe het aan elkaar gerelateerd is, zodat je vragen kan stellen.

Hans: Het zijn basisvragen die ieder mens heeft en daarom staat aardrijkskunde altijd op het programma. Ik heb de lezersenquête van het Algemeen Dagblad gevolgd, waarin gevraagd werd welke vakken er wel weg mochten uit de programma’s van het lager en voortgezet onderwijs. Slechts 2% van de ondervraagden vindt dat aardrijkskunde wel kan verdwijnen uit het curriculum. Vooraan heb je vakken als drama (37%), godsdienst en levensbeschouwing (24%) en zwemles (17%) in het lager onderwijs; in het middelbare onderwijs klassieke talen (29%), godsdienst en levensbeschouwing (27%) en culturele en kunstzinnige vorming (25%).

Rob: Ik ben het er niet mee eens hoor dat die culturele vakken weg zouden moeten.

Hans: Ik ook niet, maar wat ik er aardig aan vind, is dat aardrijkskunde heel laag scoort als vak dat weg kan, en dat is een assumptie die AGORA op de achtergrond heeft.

Op de brug

AGORA: Dat klopt. Wij stellen de vraag omdat in Vlaanderen deze vraag de laatste jaren vaak en luid wordt gesteld. Het Ministerie van Onderwijs stelde enkele jaren geleden voor om aardrijkskunde in het technisch onderwijs niet als apart vak niet te behouden maar om het samen te voegen met biologie, fysica en chemie tot een vak ‘natuurwetenschappen’.

Hans: Dat kan alleen als aardrijkskunde voornamelijk fysische geografie is, en dat is het geval in Vlaanderen. Wij hebben in Utrecht altijd voorgestaan dat geo-onderwijs alleen zinvol is als het op de brug staat tussen de natuurwetenschappen en de sociale wetenschappen, met ook economie en geschiedenis. Daarom hebben we in Utrecht een aparte faculteit Geowetenschappen.

Rob: In Vlaanderen zit je al bij de natuurwetenschappen ingedeeld; in Leuven en Gent krijg je in je eerste jaren verplicht vakken natuurkunde, scheikunde en zo.

Hans: In Nederland is sociale geografie altijd belangrijker geweest. De fysische geografie sloot meer aan bij de natuurwetenschappen. Aardrijkskunde is niet het vak van het ene of het andere, maar het vak dat de twee verbindt. Dit is bovendien een sterk argument, want anders krijg je altijd wel een vak milieuwetenschappen of zo, waarvan wordt gezegd: “dat is zo bijzonder want dat is

multidisciplinair, het sociale en het natuurlijke verbinden". Dat is nou net wat aardrijkskunde altijd is geweest.

Rob: Dat is vaak het probleem. Er is zoveel druk op het curriculum, er moet van alles aangeleerd worden. Veiligheid, mediacommunicatie, en dat soort dingen, waarbij er dan wordt geopperd: "we moeten maar eens nieuwe kaders gaan zoeken". Dat is een bedreiging voor het vak, want er worden dan nieuwe dingen uitgevonden die precies doen wat aardrijkskunde al deed.

Hans: Je kan inderdaad nieuwe noemers gaan bedenken en daar dan inhouden insteken. Maar je kan beter kijken naar noemers die er al zijn en dan kijken of je die wel optimaal benut naar de inhouden die er in gebracht worden. Dat is veel belangrijker en nuttiger, want het geeft een zekere herkenbaarheid en mensen weten waarvoor ze kiezen. Er zijn weinig mensen die aardrijkskunde weg willen, maar je kan wel praten wat je dan in dat vak moet doen. Dat is eigenlijk een continue discussie. Maar dat geldt ook voor talen.

Als je aardrijkskunde doet kom je stiekem ook veel te weten

Écht interdisciplinair

Rob: Het gevaar aan zo'n hele discussie is dat als het vak bestaat en je hebt een kritische reflectie over de inhoud, dan komt dat haast per definitie behoudzuchtig over bij mensen die een heel ander vak willen. Dat is logisch. Als iemand helemaal gaat voor milieukunde of 'sustainable development' als nieuw vak, dan vindt die dat helemaal niets als anderen blijven vasthouden aan ouderwets biologie- of aardrijkskundeonderwijs. Maar als je kijkt naar de infrastructuur die je hebt, namelijk mensen, instituties, vakbladen, expertise, etc., dan is het veel doelmatiger om veranderingen te realiseren met de infrastructuur die je al hebt. Ik weet dat dit niet sexy is, maar het levert waarschijnlijk wel meer op.

Hans: Toen ik indertijd voor de Verenigde Naties Universiteit werkte, heb ik twee dingen bereikt waar ik best trots op ben. Het eerste is het mee helpen uitdenken van de millennium ontwikkelingsdoelstellingen. Het tweede is het woordje 'for' in de titel 'education for sustainable development'. Zonder dat woordje 'for' zou er nooit een VN Decade (een tienjarig beleidsdocument dat extra aandacht schenkt aan een specifiek thema (noot van de redactie)) voor dit onderwerp zijn gekomen. Je had toen ontzettend veel mensen die milieueducatie en dat soort zaken op het programma wilden. Op het moment dat je dat doet, krijg je meteen vragen. Ten koste van welke uren gaat dit? Welk vak gaat inleveren? En hoe ga je die leraren opleiden? Er zijn immers helemaal geen leerkrachten voor dit vak; dat zullen dus kosten zijn voor de ministeries. Regeringen waren daar helemaal niet happig op, en in een school ben je dan meteen een soort vijand die binnenkomt. Bovendien is het strijdig met de doelstelling van 'education for sustainable development', want de invulling van dat concept moet écht multidisciplinair zijn. Toen ben ik begonnen met te stellen dat de belangrijkste docent voor het thema emissies en vervuiling de scheikundedocent is, want die weet wat die emissies precies zijn en waarom deze vervuילend zijn, en als je het hebt over radioactiviteit, dan moest een natuurkundeleraar maar eens aan de bak, snap je? Alle vakken kunnen bijdragen leveren en het wordt niet meer een concurrerend vak ernaast. Dat is natuurlijk ook voor aardrijkskunde wel leuk, want anders wordt het vak geminimaliseerd, want nu gaan we 'echt iets multidisciplinairs doen'. Aardrijkskunde zou juist een hele grote rol moeten spelen bij dit onderwerp.

Rob: Wat ik ook vind, is dat je holistisch moet denken over de vorming van jongeren. Dat begint natuurlijk al jong en dat gaat

door tot aan de universiteit. Stel dat je zegt 'burgerschap', want dat wordt natuurlijk weer geroepen omdat er allerlei problemen aan vast zitten, zoals afkeer van de politiek en dit soort dingen... Als je zegt, dat is een probleem, en milieu is een probleem, moet je dan kinderen de belangstelling voor de wereld aanwakkeren met dat soort problemen? Lijkt me niet. Ik denk dat het veel leuker is als kinderen zeggen, "oh da's een eik hierboven en da's een iep, en dat is Afrika en dat is Azië". Zonder dat het geproblematiseerd is hun belangstelling opwekken voor iets dat heel leuk en interessant is. Dit kan veel beter in traditioneel neutrale 'containers' dan wanneer je dingen ophangt aan vraagstukken. Anders vind ik het toch een heel kindvreemde manier van denken, hoor. Milieueducatie op 6 jaar, kom op zeg. Hoe mooi de natuur in elkaar zit; dát is veel leuker. Bovendien is er ook meer en meer een idee van "wat je leert is niet zo belangrijk, als je maar kan leren". Dat vind ik een totaal dwaalspoor.

Kennis versus vaardigheden

Hans: Het laatste kan niet als het eerste er niet is. Neem nu de discussie over internet. Je kan feiten vinden op het internet, maar in welke context moet je die interpreteren? Dat kan je alleen maar op school leren, en daar moet aardrijkskunde natuurlijk vooral aandacht aan spenderen. Wát zijn de raamwerken, de kaders waarin die feiten passen? Het gaat heel vaak niet echt om die concrete feiten, maar om dat gevoel voor verschillen, voor overeenkomsten, nuances, samenhang, synergie...

Rob: En als je aardrijkskunde hebt gedaan, dan weet je dat je stiekem ook veel te weten bent gekomen. We zeggen wel eens: "die feiten zijn allemaal niet zo vreselijk belangrijk", maar een soort van stille achtergrondkennis is wel degelijk belangrijk. Als je spreekt over Afrika, dan moet je daar ook wel iets bij kunnen voorstellen. Het is gigantisch groot, qua fysisch milieu zijn grote delen niet echt leefbaar, de demografie, werkgelegenheid... Maar dan kom je ook bij kolonialisme en jonge staten terecht. Je moet een soort van ingevuld beeld van de wereld hebben in grote hoofdlijnen om überhaupt zinvolle vragen te kunnen stellen.

Nederland versus Vlaanderen

AGORA: Waarmee je terug bent bij de basisvragen: "wie ben ik, waar ben ik, en waarom is het belangrijk om die brug tussen fysische en sociale geografie goed te bewaren?" Mijn Vlaamse collega's sociaalgeografen gaven niet zo lang geleden ook aan dat hier een probleem aanwezig is in Vlaanderen, aangezien er in het curriculum voornamelijk aandacht wordt gegeven aan fysische geografie. Dit wordt bovendien vaak gegeven door leerkrachten die niet per se geografie hebben gestudeerd, maar bijvoorbeeld geologie of biologie. Hoe komt het dat jullie in Nederland de positie van aardrijkskunde op de brug tussen fysische en sociale geografie beter kunnen bewaren en bewaken, en dat terwijl de universitaire opleidingen wel gesplitst zijn vanaf de eerste bachelor?

Rob: Nou, een eerste element is zeker het eindexamen. Ik weet niet hoe het in België is, maar hier heb je een nationaal examen. Dat betekent dat als examens een bepaalde inhoud hebben, dit heel erg afspiegelt op de jaren ervoor, want dat moet voorbereid worden. Op een gegeven moment hebben we de examenprogramma's herzien en hebben we heel erg het evenwicht hersteld tussen fysische en sociale geografie. We hebben daarin het 'systeem wereld' centraal gesteld met daarin onderwerpen als globalisering, grote trends en structuren in de wereld, het 'systeem aarde', en dergelijke, en dit toegepast op regio's. Die regio's wisselen, want je kan niet alles doen. Zo hebben we lange tijd Zuidoost-Azië gehad, binnenkort wordt dat Latijns-Amerika, maar natuurlijk ook Nederland en Europa. Dat is werkelijk in evenwicht. Je moet altijd blijven oppassen op die brug, want vanuit het programma kan het ook zijn dat aardrijkskundeleerkrachten zeggen: "ja dat is mooi, kunnen we de hele geologie gaan uitleggen", en daar ga je weer. Of mensen die helemaal in de sfeer zitten van de stedelijke vernieuwing, die

dan denken: “nu mogen we helemaal losgaan”. Je moet altijd het vormingsdoel van die brug in de gaten houden, en dat hangt natuurlijk ook heel erg van de leraren af.

Hans: Die leraren zijn volgens mij een tweede verschil. In Nederland kan je in principe enkel aardrijkskunde geven als je aardrijkskunde hebt gestudeerd. Je kan pas onderwijsbevoegdheid in aardrijkskunde hebben als je kan aantonen dat je voldoende kennis van aardrijkskunde hebt, ook als je dan extra vakken van fysieke of sociale geografie hebt moeten volgen.

Rob: Tegenwoordig is dat door de bachelor-master-structuur wel wat anders, met vaak instroom vanuit andere bachelors en masters. Daarom hebben de lerarenopleidingen afgesproken dat als er nu iemand binnenkomt die bijvoorbeeld in Wageningen architectuur en landschapskunde heeft gestudeerd, het curriculum gecheckt wordt op het niveau van aardrijkskunde. Dat betekent dat er dan een aantal cursussen worden gevolgd om tekorten weg te werken en onderwijservaring op te doen. Zo kan je ook je bevoegdheid krijgen. Het zijn dus niet alleen geografen die aardrijkskunde geven, al is het wel nog steeds 99%.

Het is misschien niet sexy, maar het levert wel meer op

Geschiedenis van aardrijkskunde

Hans: Weet je, je moet natuurlijk ook kijken naar de geschiedenis van het vak en de discipline. Je zegt dat er gekozen is voor de brug tussen sociale en fysieke geografie, en dat is zeker het geval voor het onderwijsprogramma in het lager en middelbaar onderwijs, maar het is veeleer de historische ontwikkeling van de universitaire geografie die gemaakt heeft dat we nu zijn waar we zijn. Vroeger had de Universiteit Utrecht een faculteit natuurwetenschappen en een faculteit geesteswetenschappen. Sociale wetenschappen bestond nog niet, of je zou bij de medische wetenschappen moeten zijn. We zaten dus tussen twee grote faculteiten. In 1908 werd er een hoogleraar aardrijkskunde benoemd in de faculteit natuurwetenschappen, en gezien de samenstelling van de benoemingscommissie moest dat haast per definitie een fysisch geograaf zijn. Maar het ging bij die school vaak ook over vaderlandse aardrijkskunde, met kennis van overzeese gebieden, dus dan had je ook al gauw een hoogleraar nodig aan de kant van de geesteswetenschappen. Om die twee hoogleraren een beetje een thuis te bieden, kreeg je een raar construct, dat heette de Verenigde Faculteit van Natuurwetenschappen en Geesteswetenschappen. Door een heleboel factoren, onder andere de stijgende studentenaantallen sociale geografie, waarvan bovendien velen leerkracht werden, is het evenwicht toen wat doorgeschooten naar sociale geografie, waardoor het onderwijs op een bepaald moment vooral sociaalgeografisch ingericht was. Dat hebben zowel Rob als ik hersteld met de eindexamens.

AGORA: In Nederland hebben jullie ook het KNAG (Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap)? Wat heeft het KNAG betekend voor aardrijkskunde en wat betekent het vandaag?

Hans: Dan moeten we opnieuw naar de geschiedenis kijken. In België is dat vermoedelijk anders gegaan, ik denk dat daar de geografie op universiteiten is gekomen als een soort spiegeling van wat er in Frankrijk is gekomen met de ontwikkeling van de universiteiten. In Nederland was het altijd al anders omdat het KNAG werd gedragen door aan de ene kant de scheepvaart en aan de andere kant de oliebelangen, de koloniale erfenis. Na 1950 is de Geografische Vereniging ontstaan, dat was vooral een vereniging van leraren. Er waren echter nog andere verenigingen, zoals die van Sociale en Economische Geografie, waarvan het

tijdschrift nog steeds bestaat (TESG), maar in de jaren '70 zijn al deze verenigingen samen onder de vlag van het KNAG gekomen. Het verklaart waarom het KNAG nu nog vaak gerelateerd is aan onderwijs, want de grootste groep leden zijn leraren. Het KNAG organiseert jaarlijks de onderwijisdag, daar komen makkelijk meer dan 800 leraren op af.

Rob: Een ander groot verschil met Vlaanderen waarin het KNAG ook een grote rol in heeft gespeeld, en nog steeds doet, is het breed maken en houden van de arbeidsmarkt voor geografen. Er is de ruimtelijke ordening, maar bijvoorbeeld ook de reputatie van ontwikkelingsgeografie in Nederland. Zo heeft het KNAG altijd sterk gestaan en kan het ook optreden als sterke lobbygroep.

Hans: En dan wordt aardrijkskunde ook minder in twijfel getrokken. Het zou goed zijn wanneer men in Vlaanderen niet het bestaansrecht van het vak in discussie trekt, maar het eens serieus begint te nemen.

AGORA: En niet via burgerschapsvorming. Hopelijk geeft dit interview, en het hele themanummer, extra input voor het voeren van een grondige discussie. Dank voor jullie tijd.

Valerie De Craene (Valerie.Decraene@ees.kuleuven.be) is assistent aan de afdeling Geografie en Toerisme van KU Leuven en is tevens redacteur bij AGORA.



QUID GEOGRAPHIA?

Wat doen we met aardrijkskundeonderwijs in Vlaanderen? Moet het vak geschrapt worden? Of opgaan in een vakkencluster? Deze vragen werden luidop gesteld op de Belgische Geografendagen van afgelopen november. Met een discussie over de waarde van aardrijkskunde en aanbevelingen voor de overheid willen we het vak opnieuw als basisvorming op de kaart zetten.

De discussie over het voortbestaan van aardrijkskunde in Vlaanderen begon op 22 oktober 2012. Die dag dient toenmalig minister van onderwijs Pascal Smet zijn beleidsbrief met prioriteiten in bij het Vlaams Parlement. In de brief stelt minister Smet dat de eindtermen aardrijkskunde niet langer voldoen aan het begrip basisvorming in het technische en kunstonderwijs. Bijgevolg wil de minister de eindtermen actualiseren. Hij overweegt ook de eindtermen aardrijkskunde van het algemeen secundair onderwijs in de 1ste graad mee te nemen in deze actualiseringoefening.

Pas begin januari sijpelt dit bericht binnen bij de Vereniging Leraars Aardrijkskunde (VLA), een vereniging die net zoals het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap (KNAG) in Nederland het merendeel van de leraars aardrijkskunde vertegenwoordigt. Verbijstering alom: waarom voldoet aardrijkskunde niet meer aan de basisvorming? En is de minister van plan om in alle onderwijsrichtingen aardrijkskunde aan te passen en in te perken? Vooral dat laatste baart de VLA zorgen en daarom worden acties gevoerd. En het moet snel gaan want de hervormingen zouden eind maart al doorgedrukt worden.

Op korte tijd lanceren we twee petitie's (een in het Nederlands en een in het Engels) waarin we de vrees voor de afbouw van ons vak aankaarten. Deze petitie's krijgen ruchtbaarheid via radio- en kranteninterviews. Daarnaast worden we gesteund door meerdere parlementsleden die vragen stellen aan de minister. In enkele weken telt de Nederlandstalige petitie 2841 en de Engelstalige 743 handtekeningen. Kort daarna trekt een delegatie van leraren en academici naar de minister met deze handtekeningen en een half opgeblazen grote wereldbol – symbool van de afbraak van het vak. De minister luistert naar onze grieven en bindt zijn plan gedeeltelijk in. De hervorming in die richtingen komt er, maar wordt uitgesteld zodat we inspraak krijgen om de kwaliteit van het aardrijkskundeonderwijs te behouden.

Hervorming?

Herziening op zich is niet verkeerd. Echter, bij de manier waarop kunnen vragen gesteld worden. Er was helemaal geen onderzoek geweest, laat staan een bevraging die rechtvaardigt waarom aardrijkskunde niet langer zou voldoen aan de basisvorming. De echte reden: de overheid zat met een probleem voor enkele richtingen binnen het technisch onderwijs die in de 3de graad (17- en 18-jarigen) geen wetenschappen meer hebben, maar wel nog eindtermen natuurwetenschappen moeten behandelen, zoals straling, evolutieleer, voorplanting en genetica. Om deze onderwerpen in het technisch onderwijs aan te bod te laten komen, moesten de eindtermen aardrijkskunde herschreven en verminderd worden. Bijgevolg zou voor hetzelfde vak – laten we het aardrijkskunde-natuurwetenschappen noemen – minder tijd overblijven voor aardrijkskunde. Dit betekent immers dat er van de twee graaduren per week er bijna één naar natuurwetenschappen zou gaan. Vooral het feit dat de minister deze 'actualiseringoefening' wilde doorvoeren in andere studierichtingen, zoals het algemeen onderwijs, deed vermoeden dat dit het begin kon zijn van een vermindering of volledige afbouw van het vak. In een aantal buurlanden is deze beweging reeds ingezet.

De gebeurtenissen rond de hervorming bieden stof voor reflectie. De belangrijkste les is dat we zelf actie moeten durven ondernemen. In plaats van af te wachten wat de volgende opgelegde aanpassing zou kunnen zijn, kunnen we zelf de situatie in handen nemen. De eerste stap is het belang aardrijkskunde in Vlaanderen aantonen.

Het belang van aardrijkskunde

Onderwijs, en zeker het secundair onderwijs, heeft tot doel om een brede vorming te bieden aan jongeren zodat ze gewapend met een juiste balans tussen kennis, vaardigheden en attitudes een rol kunnen spelen in de ontwikkeling van onze maatschappij. Het identificeren en begrijpen van maatschappelijke problemen en ook het zoeken naar oplossingen en remedies voor de uitdagingen van de 21ste eeuw zijn daarbij belangrijke uitdagingen. En tal van die uitdagingen komen in het secundair onderwijs enkel binnen het vak aardrijkskunde grondig aan bod. Dit zijn vragen zoals: Hoe en waar zullen 10 miljard mensen op aarde leven? Kunnen we deze mensen op een duurzame manier voeden? Hoe draagt economische globalisering bij tot ongelijkheid op aarde? Hoe beïnvloeden geopolitieke machtsverschuivingen vrede en stabiliteit? Aardrijkskundeonderwijs plaatst deze kwesties in een ruimtelijke context en laat tegelijk de onderlinge relaties zien. Pas als dit inzicht er is, kun je het probleem grondig aanpakken.

De jongeren deze brede wereldvisie aanbieden wordt ook onderschreven in de leerplannen aardrijkskunde. Zo stelt het leerplan van het Vlaamse gemeenschapsonderwijs voor de 3de graad: "Het uiteindelijke doel is het verkrijgen van een eigen ruimtelijk wereldbeeld op basis van ervaringsgericht en zelfgestuurd onderwijs". Ook het leerplan van het katholieke onderwijs verwijst naar die brede wereldvisie: "Het vak draagt bij tot een toenemende bekwaamheid om mee oplossingen te zoeken voor spanningen en problemen in de wereld en de eigen maatschappij. Vele spanningsvelden hebben immers een aardrijkskundige dimensie en vragen een goed gefundeerde achtergrondkennis."

Het is dus simpel: als we de wereld willen begrijpen, de impact van de mens op onze planeet, de uitdagingen voor de toekomst ... dan is aardrijkskunde het enige vak dat hiervoor geschikt is.

De gebeurtenissen rond de hervorming bieden stof voor reflectie

Uitdagingen voor het aardrijkskundeonderwijs

Er zijn echter heel wat uitdagingen waarmee aardrijkskunde wordt geconfronteerd. Hier bespreken we haar positie als éénuursvak, de financiële druk, opleiding van de leerkracht en de inhoud van aardrijkskunde. In de meeste jaren en richtingen is aardrijkskunde beperkt tot één lesuur per week. Dat maakt dat er voor de

meeste leraren een enorme druk is vanwege het curriculum. Er is te weinig tijd om dieper in te gaan op de toepassingen die de maatschappelijke relevantie aantonen. Zo wordt aardrijkskunde meer en meer herleid tot een puur kennis- en feitenvak, waarbij de leraar eerder docerend het probleem verhaalt en oplossingen voorstelt. Veel beter zou het zijn als de jongeren via onderzoekend leren zelf het probleem analyseren en oplossingen bedenken en uittesten. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het gebruik van GIS als middel voor ruimtelijke analyse van problemen.

Excursies en veldwerk konden deze druk gedeeltelijk opvullen, aangezien hiermee zeer veel (onderzoeks)vaardigheden en technieken aangeleerd worden. De realiteit leert dat dit steeds moeilijker wordt, omwille van organisatorische en financiële redenen. Organisatorisch willen veel scholen af van te veel 'verstoorde' lesweken. Ze proberen daarom activiteiten te groeperen en daarbij worden keuzes gemaakt. Aangezien veel leraars aardrijkskundeles geven worden in verschillende jaren excursies geschrapt. Ook de druk vanuit andere vakken die bij excursies lessen verliezen, kan hierbij spelen. Aardrijkskunde, als éénuursvak, kan en mag toch niet zomaar het lesverloop van de meeruursvakken verstoren?

Financieel zijn er – naast het basisonderwijs – scholen die vrijwillig opteren voor een 'maximumfactuur', waarbij opnieuw gesnoeid wordt in het aantal buitenschoolse activiteiten. Enerzijds doen scholen dit om de prijs van het onderwijs bewust laag te houden, anderzijds is dit een gevolg van wanbetalingen waardoor de school opdraait voor de gemaakte kosten. Er zijn natuurlijk goedkope alternatieven, zoals fiets- of wandelexcursies, maar dit wordt organisatorisch ook minder eenvoudig.

Aardrijkskunde is niet altijd het hoofdvak of opleidingsvak van de leraar. Als we kijken naar de bekwaamheidsbewijzen voor aardrijkskunde dan blijkt bijvoorbeeld dat een opleiding professioneel bachelor letterkundige vakken geldt als vereist diploma om aardrijkskunde te geven in de 1ste en 2de graad (12- tot 16-jarigen). Deze opleiding heeft geen enkele aardrijkskundige link, maar toch is dit volgens de overheid geen probleem. Als we alle opleidingen in ogenschouw nemen blijkt in Vlaanderen dat om het even welke master of bachelor een voldoende geacht diploma is om aardrijkskundeles te geven. En zo bekomen we, naast de leraars met aardrijkskundige of geografische opleiding, zeer veel niet-geografische leraars voor het vak. Bij deze groep merken we twee grote strekkingen: enerzijds diegenen die zich toch echt in het vak inwerken en – via nascholingen en extra cursussen – het vak onder de knie krijgen en zeer professioneel lesgeven. Anderzijds zijn er diegenen die zich niet inzetten – meestal omdat ze maar enkele uren aardrijkskunde ter opvulling hebben – en hopen het volgende jaar dit niet meer te moeten geven. Logischerwijze is de

Nederlandstalige en Engelstalige online petitie's werden opgestart naar aanleiding van actualiseringsoefening van minister van Onderwijs.

Bron: auteur



kwaliteit van de les bij deze laatste groep niet altijd van een goed niveau.

Een laatste grote struikelblok is de inhoud van het vak aardrijkskunde. Het is in het secundair een combinatie van meerdere wetenschapsopleidingen (en specialisaties) op universitair niveau: naast geografie zitten er ook stukken geologie, sterrenkunde, kosmografie en weerkunde in verwerkt. Daardoor is het onmogelijk om een wetenschappelijker naamsverandering door te voeren (zoals jaren geleden natuurwetenschappen tot fysica werd hernoemd, en scheikunde tot chemie). Aardrijkskunde bevindt zich ook niet puur in de exacte wetenschappen. Als brugvak tussen de exacte en humane wetenschappen komen ook antropogene onderwerpen aan bod in onderdelen over o.a. ruimtegebruik, globalisering, industrie en bevolking. Door deze inhoudelijke complexiteit trekt aardrijkskunde bij de verdeling van de extra lestijden binnen de component wetenschappen meestal aan het kortste eind en gaan de uren naar de andere wetenschapsvakken. Een bijkomend probleem is het toelatingsexamen geneeskunde-tandheelkunde. Fysica, chemie en biologie zijn daarin prominent aanwezig, wat een extra argument voor de directies is om extra bijkomende uren aan deze vakken te spenderen, opnieuw ten nadele van vakken als aardrijkskunde.

Het vak lag altijd al in het oog van de onderwijskundige vernieuwing

Welke weg?

Willen we aardrijkskunde herwaarderen dan moeten er keuzes gemaakt worden. Sommige keuzes zijn organisatorisch van aard, andere grijpen meer in op de inhoud van het vak.

Een belangrijk knelpunt is het één-uur gegeven. In theorie telt een schooljaar 30 lesweken, maar wie bijvoorbeeld op vrijdag les geeft komt in de praktijk amper aan 24 lessen. Daardoor is de continuïteit van het vak doorbroken en gaat meer tijd naar herhaling en opfrissing. Tevens wordt een éénuurvak vaak minderwaardig bekeken, als zijnde niet echt van belang voor de leerling. Iets dat leerlingen dan ook gauw als attitude durven overnemen: 'het is maar een éénuurvak'. Dit kan opgelost worden door te werken met graaduren waarbij het ene leerjaar (bijvoorbeeld 3de jaar) 2 uur aardrijkskunde per week heeft en in het 4de jaar dan een ander vak voor 2 uur. Een andere optie is dat binnen een schooljaar het ene leerjaar een halfjaar 2 u aardrijkskunde heeft, het andere een halfjaar een ander vak.

De tweede keuze, het clusteren van aardrijkskunde met andere (wetenschaps)vakken, is ook niet voor de hand liggend. In feite is de schoolaardrijkskunde op zichzelf reeds een geclusterd studiedomein met natuurwetenschappelijk en maatschappelijk gesitueerde studieobjecten. Om de overladen inhoud aan te pakken moeten we durven nagaan of de gebeurtenissen rond de hervorming bieden stof voor reflectie er geen zaken mogen wegvallen, hoe boeiend ze ook mogen zijn, of overlap wegwerken. Zo komt bijvoorbeeld globalisering als lesonderwerp aan bod in meerdere jaren met bijna dezelfde inhoud. Door dit in één jaar te behouden komt er weer tijd vrij in het andere jaar. Bepaalde stukken uit het thema kosmografie komen misschien beter tot hun recht binnen fysica (bijvoorbeeld de levensloop van sterren) terwijl de aarde-maan relatie (nu binnen fysica) en de wetten van Kepler (nu binnen geschiedenis) in feite beter bij aardrijkskunde thuishoren. Dit handelt immers over direct waarneembare ruimtelijke invloeden

op aarde, zoals bijvoorbeeld de seizoenen en de getijden.

Deze herziening moet echter vooral kaderen binnen een correcte visie op wat het curriculum moet inhouden. In de literatuur wordt hierbij onderscheid gemaakt tussen drie richtingen. Een eerste richting is de 'traditionele' kennisoverdracht. De focus ligt hierbij op feitenkennis, met weinig inbreng van leerlingen. Een tweede legt de klemtoon op vaardigheden en 'leren leren': kennis wordt opgebouwd via onderzoeken en experimenten door de leerlingen die tegelijk sociale vaardigheden ontwikkelen. De indeling in inhoudelijke onderwerpen is willekeurig. Tenslotte is er een derde richting die eerder een synthese is. De onderwerpen worden niet opgelegd maar zijn evenmin willekeurig. De opbouw van kennis en vaardigheden wordt gecoacht door de leraar, die de manieren om de wereld te begrijpen aanreikt en de leerlingen boven hun alledaagse ervaring tilt.

En dit is wat aardrijkskundeonderwijs moet zijn: een kennisgericht curriculum, in een krachtige leeromgeving en gemotiveerd door sociale gelijkheid (een 'pedagogisch recht' voor alle jongeren). Het maakt een onderscheid tussen het doel van het curriculum en het doel van de pedagogie (de 'waarover-zal ik lesgeven' vraag komt voor de 'hoe-zal-ik-lesgeven' vraag). Aardrijkskunde als vak in de basisvorming heeft behoefte aan systeemdenken, doelgericht en met duidelijk gestructureerde inhoud, weg van de oppervlakkige feiten en kennis. Maar daarvoor moet aardrijkskunde de nodige ruimte en tijd krijgen.

Naar een manifest

Aardrijkskunde is een vak dat altijd al in het oog van de onderwijskundige vernieuwing lag. Een vak dat niet zomaar in één domein kan worden ingedeeld maar cross-curriculum denken bevordert. De leerplannen van alle onderwijsnetten tonen duidelijk het belang van aardrijkskunde aan. Het doel van aardrijkskunde is om een brede vorming te bieden aan de jongeren zodat ze met een juiste balans tussen kennis, vaardigheden en attitudes een rol kunnen spelen bij de verdere ontwikkeling van onze maatschappij.

De voorbije jaren stond aardrijkskunde in het oog van de storm en via acties hebben we dit gedeeltelijk kunnen counteren. Maar we hebben er ook uit geleerd. Met verantwoordelijken van het universitaire geografie onderwijs, de lerarenopleidingen aan de hogeschool en de universiteit, en de leraars zelf geloven we dat een herziening van aardrijkskunde in het secundair onderwijs inderdaad gewenst is. Een dergelijke herziening is echter enkel mogelijk indien de belanghebbende partijen ook daadwerkelijk actief worden betrokken. We nemen de uitdaging aan om zelf met concrete voorstellen te komen voor een hernieuwde aanpak van aardrijkskundeonderwijs, met het behoud van ons vak in de opleiding en op alle niveaus. Dit debat is recent gestart, na de voorzet op de Belgische geografiedagen, en we hopen dit tegen de zomer van 2016 af te ronden. Het doel van dit debat is om tot een manifest te komen met daarin niet enkel een pleidooi voor een goed aardrijkskundeonderwijs, maar tevens aanbevelingen voor de overheid hoe dit kan en moet vertaald worden in nieuwe eindtermen en leerplannen. Wordt dus nog vervolgd.

Luc Zwartjes (luc.zwartjes@ugent.be) is leraar aardrijkskunde aan het Sint-Lodewijkscollege te Brugge, oud-voorzitter van de Vereniging Leraars Aardrijkskunde, onderzoeker en assistent binnen de vakgroep Geografie aan de Universiteit Gent, en bestuurslid van de European Association of Geographers.



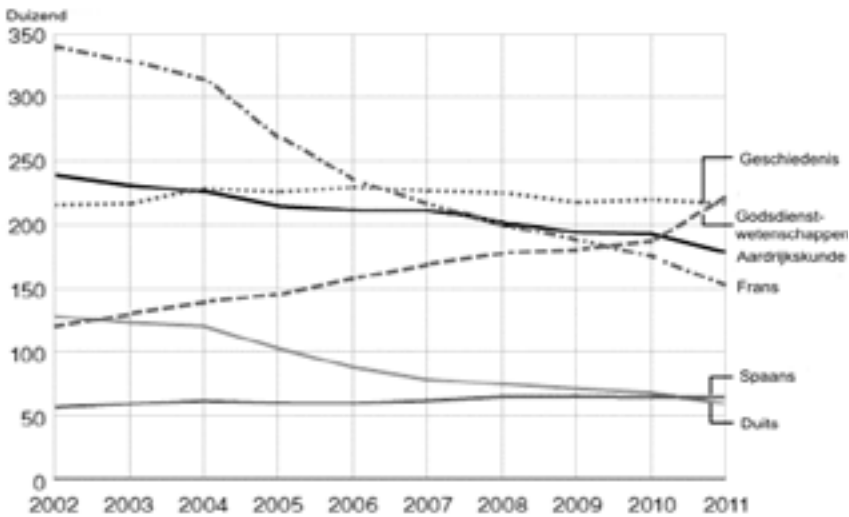
'A DIFFERENT VIEW' GEO-ONDERWIJS IN ENGELAND

Tijdens de jaren 2000 daalde de populariteit van aardrijkskunde op Engelse scholen scherp. Als reactie daarop publiceerde de lerarenorganisatie *Geographical Association* in 2009 een manifest om aardrijkskunde opnieuw op de agenda te zetten. De organisatie pleit hierin voor een progressief curriculum dat de inhoudelijke kennis van aardrijkskunde op een vernieuwde wijze waardeert.

In hedendaagse discussies over opleiding en vorming is er heel wat aandacht voor individuele ontwikkeling en creativiteit. In die discussies verwijst men dan naar reizen en het opdoen van kennis over geschiedenis, geografie, literatuur en poëzie. Maar vreemd genoeg lijkt de levenskracht van vakken die juist deze interesses voeden tegelijkertijd uit te doven. Op die manier zijn aardrijkskunde en geschiedenis de voorbije jaren minder prominent geworden in verschillende onderwijssystemen. Meer nadruk werd gelegd op 'STEM' vakken (wetenschappen onder de waaier Science, Technology, Engineering en Mathematics) en in bepaalde landen (zoals bijvoorbeeld Finland) blijken beleidsmakers nieuwe

concepten zoals 'geo-media' te verkiezen boven zogenaamde 'traditionele' visies op aardrijkskunde. Ook in Engeland daalde aardrijkskunde jarenlang in populariteit (zie Figuur 1). Recent is er echter een tegenbeweging ingezet en zien we een toename in het aantal leerlingen dat aardrijkskunde als afstudeervak kiest (Figuur 2). Maar hoe moeten we deze ontwikkelingen begrijpen? Waarom is aardrijkskunde in de eerste plaats in verdrukking gekomen en waarom is dit problematisch? Heeft de heropleving een verband met specifieke maatregelen door de nieuwe, conservatieve regering die 'verloren tradities' wilt herstellen, of duidt dit op een meer fundamentele ontwikkeling?

Leerlingen die talen en menswetenschappen kiezen



Bron: JCO
Aantal studenten (16-jarigen) die een vakspecifiek examen afleggen (General Certificate of Secondary Education (GCSE)). De vakken in de grafiek zijn optioneel, in tegenstelling tot wiskunde, Engels en wetenschappen. Bron: Joint Council of Qualifications

Aardrijkskunde vandaag: krachtige kennis

Voor betrokkenen bij onderwijs, waaronder de Engelse lerarenorganisatie Geographical Association, zijn dit wezenlijke vragen. Het is niet alleen essentieel te weten hoe aardrijkskunde geleidelijk ondergewaardeerd werd, maar ook hoe wij op een overtuigende manier voor een betere status voor aardrijkskunde kunnen pleiten. Dit pleidooi zou eigenlijk vrij gemakkelijk moeten zijn, want overtuigende argumenten lijken per definitie aanwezig te zijn: geografie gaat immers over de fundamentele menselijke nieuwsgierigheid naar de manier waarop wij op aarde leven. In die zin gaat aardrijkskunde, zoals Alastair Bonnett het ook stelt, uiteindelijk over dagelijks 'overleven' in de menselijke en fysieke realiteit. En, zoals anderen al uitvoerig hebben beschreven, inzicht hebben in globale processen en mens-milieu relaties over verschillende ruimtelijke schalen heen is in ons huidige tijdperk, het 'Antropoceen', meer dan ooit van belang.

In recente discussies werd het inzicht in deze processen benoemd als 'powerful knowledge' – oftewel 'krachtige kennis': een soort kennis dat leerlingen niet zelf in hun alledaagse leven kunnen oppikken, maar die ze wel nodig hebben om actieve burgers in de maatschappij te zijn. Het is eerder abstract en theoretisch, maar ook dynamisch en soms contra-intuïtief. 'Krachtige kennis' stelt de maatschappij in staat om het 'ondenkbare' te denken, iets wat niet eenvoudigweg 'ingeoefend' kan worden. Disciplines hebben hier een belangrijke rol in te spelen, omdat ze deze specifieke inhoud aanbieden die niet onder algemene vaardigheden valt. Zo is aardrijkskunde onmisbaar om een doordachte mening te vormen over klimaatverandering, internationale migratie, industriële verandering of één van de vele andere huidige vraagstukken.

Recente heropleving in Engeland

Alleen al omwille van die inhoudelijke waarde is aardrijkskunde een belangrijk schoolvak. De Geographical Association verwelkomt dan ook de recent verbeterde positie op Engelse scholen en pleit dat ook elders in Europa wordt geijverd voor een heropleving van aardrijkskunde in het curriculum.

Tot op zekere hoogte houdt dit ook verband met het lokale politieke beleid. In Engeland raakte in de jaren 1970 en 1980 de invulling van aardrijkskunde in het onderwijscurriculum op de achtergrond. In 1991 zette de ontwikkeling van het eerste nationaal curriculum voor geografie ruimtelijke kennis dan weer opnieuw op de kaart. De verbreding van het curriculum resulteerde toen echter ook in een relatief verlies van inhoudelijke diepte. Daarnaast bleek dat ondanks het verplicht opnemen van aardrijkskunde in het basisonderwijs, het vak op lagere scholen sterk gereduceerd werd.

Krachtige kennis stelt de maatschappij in staat het 'ondenkbare' te denken

De overheid begon eerder de nadruk te leggen op het verhogen van de geletterdheid en wiskundige kennis van leerlingen. In sommige secundaire scholen werd het curriculum steeds meer op vaardigheden gericht en werden disciplines gegroepeerd onder 'thematische' vakken. Bijgevolg speelden de pedagogische aanleg van leraars soms een belangrijkere rol dan hun inhoudelijke kennis van de geografische discipline. De herziening van het nationaal curriculum in 2014 bracht opnieuw een belangrijke verschuiving teweeg. De nieuwe conservatieve regering stelde in de white paper van onderwijs dat elk kind op een zeker moment 'fundamentele inhoudelijke kennis' zou moeten krijgen. Daarnaast stelde de nieuwe regering een mechanisme voor om schoolcurricula te beïnvloeden, genaamd het Engelse Baccalaureaat. Dit mechanisme stimuleert scholen om te verzekeren dat het maximum aantal studenten een succesvol examen afleggen voor een reeks specifieke leervakken, waaronder geografie en geschiedenis.

Naast de relatie met het huidige politiek beleid, is het nuttig om even terug te kijken waarom aardrijkskunde in de eerste plaats als schoolvak ondermijnd werd. Dit was een taak die de Geographical Association opnam begin jaren 2000. De analyse resulteerde in de publicatie van een manifest met als titel 'A different view', gepubliceerd in 2009. Dit manifest diende als leidraad voor het lobbywerk van de Geographical Association bij de regering. Daarnaast richtte het zich ook op leraren, om hen ondersteuning te bieden in de concrete invulling van het curriculum en hun aanpak in de klas. Het manifest bestaat uit drie argumenten, die samen de nieuwe visie van de Geographical Association op aardrijkskundeonderwijs onderbouwen en helpen in praktijk te brengen.

'Relevantie' ondermijnt de manier waarop leervakken bronnen van kennis zijn

'Leren om te leren'

Het eerste argument gaat terug in de tijd en situeert ontwikkelingen in het onderwijs ten opzichte van de economische en politieke achtergrond van de late jaren 1970. In het Verenigd Koninkrijk betekende het neoliberale beleid van Margaret Thatcher een ommekeer in de manier waarop naar onderwijs werd gekeken. Het was het begin van de hedendaagse globaliseringsgolf, waarbij onderwijsbeleid in steeds meer landen als één van de belangrijkste elementen van economische groei werd gezien. Deze trend werd op verschillende manieren versterkt, niet in het minst door de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO), die 'flexibele vaardigheid' en 'leren om te leren' promoveert. Dit had een impact op de invulling van het curriculum: de nadruk verschoof naar vaardigheden, terwijl de specifieke inhoud van vakken leek te vervagen naar een status van willekeurige invulling van lestijden. In het manifest stellen wij echter dat dit een misleidende denkpijl is. Een nationaal curriculum gebaseerd op vaardigheden en thema's ontwijkt namelijk de belangrijkste vraag over het curriculum: wat zullen we aanleren? Het risico is dat jonge mensen afstuderen met een reeks vaardigheden, waarvan gezegd wordt dat ze marktwaarde hebben, maar zonder de 'krachtige

kennis' die geografie zo waardevol maakt. We vragen ons dan ook af waarom de nadruk op vaardigheden een progressieve zaak zou dienen. Scholen zouden in onze visie begaan moeten zijn met kennis: hoe leren we en hoe kunnen we diepere kennis ontwikkelen?

Aardrijkskunde maakt plaats voor fantasierijke en kritische reflectie

De rusteloze stad

Een focus op de specifieke inhoud van leervakken wordt soms voorgesteld als ouderwets, in tegenstelling tot vaardigheden die 21e-eeuws en relevanter zouden zijn. Dit wordt soms zeer subtiel gedaan. Een illustratie hiervan is de recente uitspraak van John Cridland, de voormalige topman van de Britse beroepsvereniging voor industrie en een belangrijke stem in het onderwijsdebat. Cridland beschreef leervakken als 'papegaaiwerk' en lanceerde de nieuwe slagzin dat onderwijs 'afgerond en gegrond' moet zijn – waarbij gegrond voor relevant staat. Relevantie is echter een delicaat begrip. Hoewel het verleidelijk kan zijn om onderwijs resoluut in de reële wereld van alledaagse uitdagingen te plaatsen is dit een riskant en onpraktisch idee voor het onderwijscurriculum. De notie van relevantie ondermijnt de manier waarop leervakken bronnen van kennis kunnen zijn en bemoeilijkt elke leerkracht die wilt bijdragen tot de inhoudelijke en professionele uitdieping van dat vak. We lopen dan het gevaar dat onderwijs meer doelgericht wordt, waardoor we ongewild leerlingen afschermen van de mogelijkheden die 'krachtige kennis' vandaag biedt.

In het manifest stellen wij dat twee zeer belangrijke en 'grote' ideeën (aardrijkskunde en onderwijs) wereldwijd in schoolsystemen ondermijnd zijn. De geograaf David Wadley heeft deze trend benoemd als iets typisch voor de neoliberale, 'rusteloze stad'. Wadley stelt dat geografie als discipline (en als schoolonderwerp) het best voorgesteld wordt als iets dat een soort 'vredevolle ruimte' binnen de rusteloze stad creëert. Een vak dat plaats maakt voor fantasierijke en kritische reflectie – een soort 'tuin van rust' waar diepgravend onderzoek kan plaatsvinden. Dit is waarvoor disciplines (en studiegebieden) dienen, en in het geval van aardrijkskunde, een reden waarom het kan en misschien zou moeten voorgesteld worden als een centraal element in een curriculum van dagelijks 'overleven'.

Brug naar de bredere discipline

In de academische wereld is er slechts weinig aandacht voor primair en secundair onderwijs, en de invulling van het curriculum. Natuurlijk zijn er uitzonderingen, maar ook door de aard van academische ontwikkelingen in het Verenigd Koninkrijk – gefragmenteerd, weinig toegankelijk en vaak interdisciplinair – zijn er weinig leerkrachten die een betekenisvolle band met de academische wereld onderhouden. Een van de moeilijkste uitdagingen waar we vandaag voor staan is dan ook hoe

Recente heropleving van de populariteit van geografie als een GCSE onderwerp (in absolute cijfers). Bron: auteur

Jaar	Aantal kandidaten	Jaarlijkse verandering
2011	180.737	-13.862
2012	187.022	+6285
2013	222.852	+35.830
2014	225.149	+2297
2015	228.075	+2926

we de kloof tussen aardrijkskunde en de bredere discipline kunnen overbruggen. Opgelet, hier wordt niet gepleit voor een schoolgeografie die simpelweg de discipline volgt. Dit gebeurde soms in de jaren 1980, toen modellen en kwantitatieve geografie zomaar werden overgenomen als positivistische wetenschap. Dat moet vermeden worden, maar aan de andere kant moet er wel een zekere wisselwerking zijn. Dat kan ook puur conceptueel zijn, bijvoorbeeld als de middelen en voorwaarden waarmee leraren het nationale curriculum vormgeven. Daarnaast is het ook noodzakelijk dat aardrijkskundeleraars studenten inwijden in het vak en introduceren tot de geografie als discipline.

Leraars als 'curriculum makers'

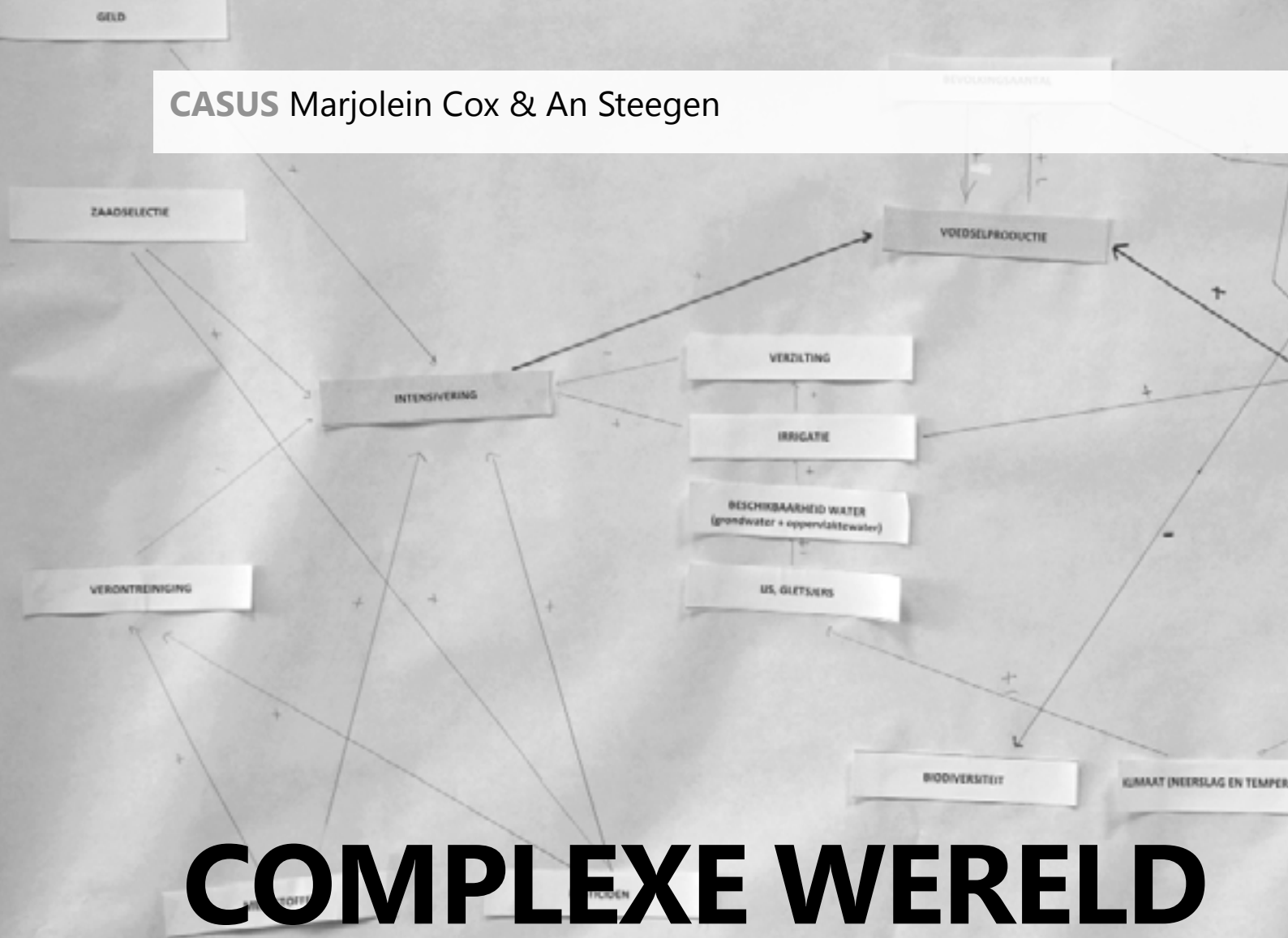
Om samen te vatten, dit artikel pleit ervoor om aardrijkskunde als een specifiek, inhoudelijk studiegebied te verankeren in het onderwijscurriculum. Op die manier wordt de 'krachtige kennis' van aardrijkskunde aangeboord. In David Wadley's metaforische tuin van rust is het mogelijk om, zoals eerder beschreven, te leren 'denken voor en voorbij onszelf'. Het is op die manier dat aardrijkskunde vragen beantwoordt die eenieder van ons zich heeft gesteld tijdens het opgroeien, uit nieuwsgierigheid en leergierigheid. Door aardrijkskunde inhoudelijk te ontwikkelen als een kennisrijke discipline op school, leren we deze vragen beter te begrijpen en te beantwoorden. In andere woorden: een discipline als aardrijkskunde beïnvloedt de manier waarop je opgroeit en de wereld leert begrijpen – dat is waarom we kinderen naar school sturen en dat is waarom aardrijkskunde deel moet uitmaken van het onderwijscurriculum.

Het manifest van de Geographical Association mag dan succesvol geweest zijn om aardrijkskunde opnieuw onder de aandacht te brengen, het heeft echter in één opzicht gefaald. De visie op een krachtig aardrijkskundeonderwijs heeft te weinig aandacht gegeven aan het werk van leraars als 'curriculum makers'. In de toekomst zou er veel meer nadruk moeten gelegd worden op het opleiden van aardrijkskundeleraars in bepaalde onderdelen van het studiegebied. Daarbij is het overbrengen van de waarde van geografische kennis in de ontwikkeling van het denken van jonge mensen cruciaal. Dit laatste is ook het thema van GeoCapabilities, een project gesubsidieerd door de Europese Unie. Het project, dat startte in 2013 en loopt tot november 2016, helpt leraars om dit soort onderwijs in praktijk te brengen en kan dan ook discussiemateriaal leveren voor de lezers van dit artikel.

Literatuurselectie

- Bonnett, A. (2012) Challenging assumptions: geography – what's the big idea? *Geography* 97, nr. 1, pp. 39-41.
- Lambert D. (2013) Geography in schools and a curriculum of survival. *Theory and Research in Education* 11, nr. 1, pp. 85-98.
- Wadley, D. (2008) The Garden of Peace. *Annals of the Association of American Geographers* 98, nr. 3, pp. 650-685.
- Young, M., D. Lambert, C. Roberts & M. Roberts (2014) *Knowledge and the future school: curriculum and social justice*. London: Bloomsbury.

David Lambert (david.lambert@ioe.ac.uk) is hoogleraar Geography Education aan de University College London. Hij was 12 jaar lang leraar aardrijkskunde en is sinds 2002 voorzitter van de Geographical Association.



COMPLEXE WERELD ONTRAFELD DOOR SYSTEEMDENKEN

Hoe kunnen we leerlingen in het secundair onderwijs helpen om de complexiteit van onze geglobaliseerde wereld te begrijpen? Inzicht in de complexe relaties op verschillende ruimtelijke schalen is cruciaal om mee te kunnen denken over huidige en toekomstige duurzaamheidsvraagstukken. Het vak aardrijkskunde biedt potentieel op dit vlak, evenals systeemdenken.

Hoe is klimaatverandering gerelateerd aan internationale migratie? Waarom kan de aankoop van een smartphone gevolgen hebben voor de oorlog in het oosten van de Democratische Republiek Congo? Onze wereld is behoorlijk complex geworden en de onderlinge verwevenheid neemt alleen maar toe. Het begrijpen van deze complexiteit is dan ook essentieel en daarop inzetten in het onderwijs is een evidentie. Hoewel leraren, lerarenopleiders, pedagogisch begeleiders en ontwikkelaars van educatief materiaal de noodzaak lijken te begrijpen, merken we in de klasrealiteit nog maar beperkt actie.

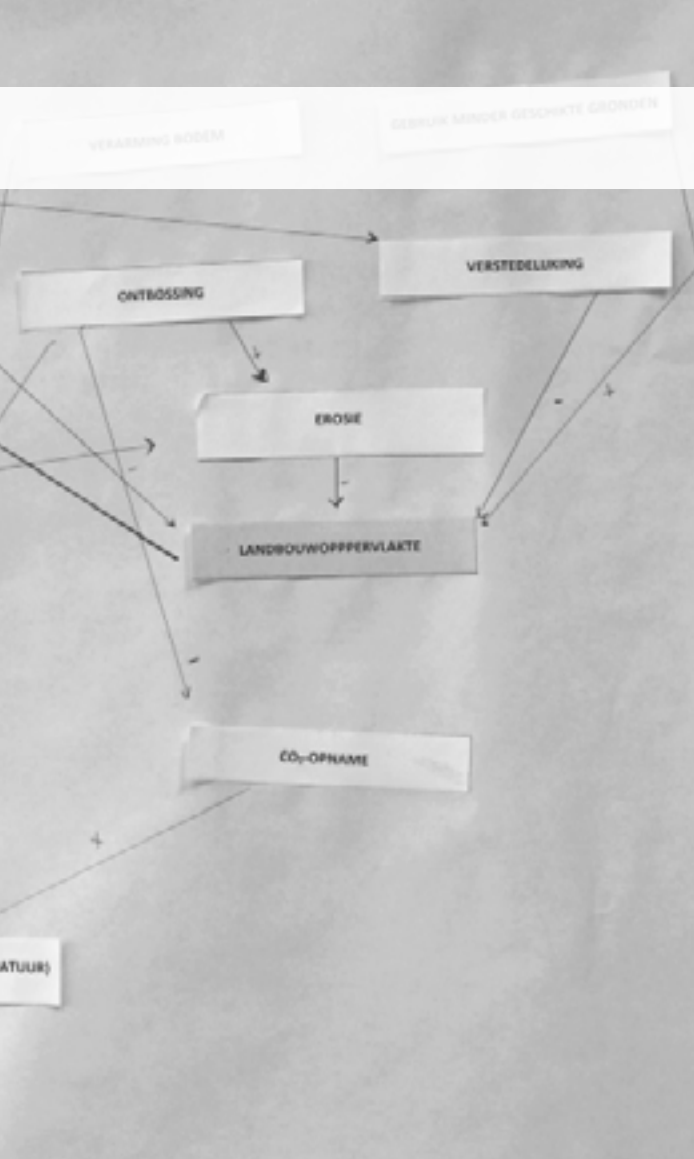
Het vermogen tot systeemdenken kan helpen bij het vatten van deze complexiteit. In de literatuur bestaan er meerdere definities voor systeemdenken, maar de kern ervan is steeds het begrijpen van de relaties tussen verschillende variabelen in een systeem, zonder het overzicht op het geheel te verliezen. Meer inzicht in een systeem zal iemand in staat stellen om betere oplossingen te bedenken en in te spelen op veranderende omstandigheden. Mede daarom wordt systeemdenken ook naar voren geschoven als één van de belangrijke principes binnen Educatie voor Duurzame Ontwikkeling (EDO), een door de VN ondersteund concept. EDO is geen vak apart, maar vraagt aandacht voor educatie die duurzame ontwikkeling stimuleert in alle vakken en over de

grenzen van vakken heen. Aardrijkskunde vervult hier vandaag al een belangrijke rol door het bespreken van verschillende thema's die allemaal sterk verbonden zijn met duurzame ontwikkeling. Deze duurzaamheidsvraagstukken zijn inherent complex en dieper inzicht in de betreffende systemen is dan ook onontbeerlijk.

Relatie tussen systeemdenken en aardrijkskunde

Waarom verdient systeemdenken nu net een belangrijke plaats in het vak aardrijkskunde? We tonen aan dat er enerzijds een verband is tussen systeemdenken, het begrip wereldbeeld en aardrijkskunde, en dat anderzijds systeemdenken bijna inherent is aan het vak aardrijkskunde.

Het ontwikkelen van een wereldbeeld bij leerlingen wordt vanuit de Vlaamse overheid aangegeven als één van de krachtlijnen van het vak aardrijkskunde. Ook leraren aardrijkskunde geven aan dat zij het belangrijk vinden om te werken aan het wereldbeeld. Maar de interpretaties van het begrip 'wereldbeeld' zijn uiteenlopend. Als je aan leraren vraagt wat het betekent, leggen velen meteen de focus op de ontwikkeling van topografische kennis, hoewel andere leraren het begrip ook ruimer zien: weten hoe de wereld functioneert en het kunnen plaatsen van actuele gebeurtenissen in een aardrijkskundig kader. Voor een kleine minderheid heeft



Een causaal diagram gemaakt door leerlingen. Bron: auteurs

het systeemdenken bij leerlingen bevorderen, maar die tot nog toe weinig empirisch onderzocht zijn. Voorbeelden van dergelijke tools zijn de causale diagrammen, relatiecirkels en digitale simulaties. In ons onderzoek dat we hier beschrijven, werd ervoor geopteerd om causale diagrammen, in het Engels 'causal maps', een centrale rol te geven. Deze lijken immers enerzijds in staat om een overzicht te bieden van een complex systeem en vereisen anderzijds niet meteen de aanwezigheid van een bepaalde technologie in de klas. Hierop wordt later concreet ingegaan, maar vast staat dat de rol van de leraar een belangrijk aspect is dat in de didactiek meegenomen moet worden. Hoe en in welke fase kan deze leraar het beste variabelen selecteren? Hoe kan de leraar de leerlingen aanleren om deze variabelen te selecteren? Hoe kan de dynamiek van zo'n systeem, bijvoorbeeld de beïnvloeding van variabelen bij een ingreep in het systeem, besproken worden zonder deze effectief te modelleren op een pc? Hoe kan de leraar het verwerven van inzicht in een besproken systeem evalueren?

Causale diagrammen vormen dus een meerwaarde in de competentie van het systeemdenken, maar hoe causale diagrammen concreet ingezet kunnen worden om aan deze systeemdenkencompetenties te werken in de aardrijkskundeles blijft eerder vaag.

De integrerende visie van aardrijkskunde sluit aan bij systeemdenken

Ontwikkeling van lessen

Om na te gaan hoe bovengenoemde elementen van het systeemdenken op een efficiënte manier geïntegreerd kunnen worden in de aardrijkskundeles en om de effectiviteit van deze methodiek te kunnen meten, werd in dit onderzoek aan de KU Leuven een lessenreeks van 8 lestijden uitgewerkt. Het thema waarvoor deze lessen ontwikkeld werden komt voor in het curriculum aardrijkskunde voor de derde graad in het Katholiek secundair onderwijs (16- 18-jarigen) in Vlaanderen. Het betreft het thema 'draagkracht en mondiale verschuivingen' dat verder wordt opgedeeld in voedselvoorziening, hulpbronnen, globalisering, draagkracht en internationale migratie. Zowel leerlingen in het algemeen secundair onderwijs, het technisch secundair onderwijs als het kunstonderwijs hebben voor dit thema dezelfde leerplandoelstellingen. Kenmerkend voor de geselecteerde systemen is dat ze globaal zijn, maar ook dat ze complex en weinig af te bakenen zijn. Bovendien zijn de systemen niet altijd eenduidig, want niet iedereen is het eens over de relaties tussen variabelen in het systeem.

In de ontwikkelde lessenreeks staat dus het stapsgewijs opbouwen van causale diagrammen centraal. Een causaal diagram is een specifieke variant van 'concept maps', waarbij door middel van pijlen en tekens (+ en -) de richting van het oorzakelijke verband wordt aangegeven tussen de verschillende variabelen in een systeem. Een voorbeeld is zichtbaar in Figuur 1. Van dit soort 'concept maps' wordt aangenomen dat ze inzicht bieden in de complexiteit van een probleem of een systeem, wat een voorwaarde is om tot een goede oplossing van een probleem te komen.

In het begin van de lessenreeks maken leerlingen via een spel op een visuele manier kennis met de complexiteit van het voedselsysteem. Vervolgens onderzoeken ze aan de hand van infobronnen wat de rol is van intensivering en areaaluitbreiding in ons voedselsysteem en welke invloed een toenemend

het wereldbeeld bovendien betrekking op de attitude van iemand ten opzichte van wat er zich voordoet in de wereld. Je komt met andere woorden steeds terug bij het inzicht in de complexiteit van een systeem.

Aardrijkskunde gebruikt van nature heel wat verschillende invalshoeken bij en in uiteenlopende thema's. Zo staat de interactie van meerdere variabelen, zowel uit de exacte wetenschappen als de humane wetenschappen, centraal. Deze integrerende visie sluit aan bij systeemdenken, waar het eveneens draait om de functionerende rol van verschillende variabelen en hoe zij tot elkaar in relatie staan. Een vak zoals aardrijkskunde, dat de intentie heeft om de brug tussen de natuurwetenschappen en de menswetenschappen te slaan, biedt heel wat mogelijkheden naar de ontwikkeling van systeemdenken toe en kan op haar beurt versterkt worden door het implementeren van systeemdenken.

Systemen denken kan helpen bij het vatten van complexiteit

Behoeft aan een didactiek

Het is echter nog niet duidelijk welke didactiek past bij het systeemdenken in een aardrijkskundeles. In de literatuur worden er enkele tools beschreven waarvan verondersteld wordt dat zij

bevolkingsaantal en welvaart hebben. Hierbij werken de leerlingen in groepjes en krijgen ze de nodige variabelen waarmee ze vervolgens zelf een causale map opbouwen (Figuur 2). Voor het thema voedsel betreft het dan onder meer de volgende variabelen waartussen relaties gezocht dienen te worden: welvaart, bevolkingsaantal, vraag naar voedsel, variatie in eten, hoeveelheid verbruik, vleesproductie. In de volgende lessen krijgen ze geleidelijk aan nog maar een gedeelte en uiteindelijk geen van de variabelen nog aangereikt. Leerlingen identificeren deze dan zelf aan de hand van teksten, filmfragmenten, etc.

De behoefte aan een doordachte didactiek was duidelijk voelbaar

Op verkenning in onze pilotschool

In eerste instantie werd deze lessenreeks uitgetest in een pilotstudie met één leraar en één klas leerlingen van 17-18 jaar. De leerlingen vonden deze lessen moeilijker om te volgen dan de lessen aardrijkskunde die zij gewoon waren. Het was voor leerlingen niet altijd even eenvoudig om relaties te leggen tussen variabelen uit verschillende bronnen of zelfs om de besproken relaties in bronnen een plaats te geven in een grotere structuur. Het maken van causale diagrammen was nieuw voor hen en in het begin erg onwennig. Bovendien hadden leerlingen het behoorlijk moeilijk om de precieze relatie tussen twee variabelen te verwoorden. De door de leraar aangeboden syntheseschema's, waarin alle besproken variabelen een plaats kregen, schrikten sommige leerlingen aanvankelijk ook af. Anderzijds bleek uit de observaties dat leerlingen hier vlotter mee werkten naarmate de lessenreeks vorderde. Wellicht moesten leerlingen niet alleen leren om causale diagrammen op te stellen, maar ze moesten ook gewoon worden aan het voortdurend actief werken in groepjes. Er wordt immers nog veel klassikaal onderwezen. Hoewel de lessenreeks beperkt was in tijd en zowel leerlingen als leraar dus moesten omgaan met een relatief grote hoeveelheid leerstof in een beperkte tijdsperiode, bleek de reactie van de leraar toch positief. Ze lichtte onder meer toe blij verrast te zijn dat de leerlingen nu veel grondiger met de leerstof bezig zijn dan wanneer zij zelf de leerstof doceert. Dat er dan enigszins minder aardrijkskundige leerinhouden aan bod kunnen komen, vond zij een offer dat de moeite waard is. Ook op het mondelinge examen bleek een groot

deel van de leerlingen in staat om bewust na te denken over de relaties tussen verschillende variabelen in het systeem. In het licht van het kennis- versus vaardigheden debat, benadrukken we graag dat het hierbij niet alleen gaat om de vaardigheid om relaties te leggen, maar dat kennis over de inhoud cruciaal is om deze relaties te vatten. Het systeemdenken draagt bij tot een beter inzicht in deze inhoud en vormt als dusdanig een toegevoegde waarde voor leerlingen. Daarnaast verwachten we dat leraren minder tot geen inhoudelijke leerstof zullen moeten laten vallen als leerlingen zich na verloop van tijd het systeemdenken eigen hebben gemaakt.

Reflectie en conclusie

De eerste bevindingen uit de pilotstudie zijn veelbelovend voor aardrijkskunde en tonen aan dat het wel degelijk mogelijk is om in een vak zoals aardrijkskunde op een diepgaande manier aan systeemdenken te doen waarbij heel veel verschillende en uiteenlopende variabelen worden meegenomen. Zoals verwacht blijkt ook dat het maken van causale diagrammen kan bijdragen tot het verwerven van inzicht in een complex systeem, maar dat een geleidelijke opbouw van het systeemdenken noodzakelijk is. De behoefte aan een doordachte didactiek was dus ook in de verkennende studie duidelijk voelbaar.

Op basis van de ervaringen in de pilotstudie werd de lessenreeks verder aangepast en wordt deze op grotere schaal uitgetest. Hierbij zal het niveau van systeemdenken ook gemeten worden aan de hand van een voor- en natest, waarbij het opstellen en interpreteren van causale diagrammen opnieuw centraal staat. Maar de conclusie die nu reeds geformuleerd kan worden is dat het potentieel van het vak aardrijkskunde inzake systeemdenken en omgaan met complexe duurzaamheidsproblematieken groot is. Een warme oproep dus aan vele leraars om dit potentieel verder te verkennen!

Literatuurselectie

- Ölinger, M., S. Hammon, M. von Grundherr & J. Funke (2015) Does visualization enhance complex problem solving? The effect of causal mapping on performance in the computer-based microworld Tailorshop. *Education Technology Research and Development* 63, nr. 4, pp. 621-637.
- Mehren, R, A. Rempfler & E. M. Ulrich-Riedhammer (2015) Diagnostik von systemkompetenz mittels concept maps, *Praxis Geographie*, nr. 7-8, pp. 29-33.
- Mulder, G. Y., A. W. Lazonder & de Jong, T. (2015) Key characteristics of successful science learning: the promise of learning by modelling. *Journal of Science Education and Technology* 24, nr. 2, pp.168-177.
- Novak, J. D. & A. J. Canas (2008). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. Technical report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition. Beschikbaar op: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>.
- Senge P., N. Cambron - McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, & A. Kleiner (2011). *Lerende scholen*. Amsterdam: Academic Service.

Leerlingen aan de slag tijdens het maken van een causaal diagram Bron: auteurs



Marjolein Cox (marjolein.cox@kuleuven.be) doet een doctoraatsonderzoek over systeemdenken in aardrijkskundeonderwijs. Zij is verbonden aan de afdeling Geografie van het Departement Aard- en Omgevingswetenschappen aan de KU Leuven. An Steegen (an.steegen@kuleuven.be) is promotor van dit onderzoek en eveneens werkzaam aan het Departement Aard- en Omgevingswetenschappen van de KU Leuven, waar zij als docent verantwoordelijk is voor de optie aardrijkskunde binnen de Specifieke Lerarenopleiding Natuurwetenschappen.



TOEKOMSTDENKEN IN HET AARDRIJKSKUNDEONDERWIJS

Onderwijs moet jonge mensen voorbereiden op de toekomst. Daar is iedereen het over eens. Maar nadenken over mogelijke en wenselijke toekomstën gebeurt zelden op school. Hoe kunnen we in het aardrijkskundeonderwijs op een zinvolle manier jongeren over 'toekomstën' laten nadenken?

Wat moeten jonge mensen leren om voorbereid te zijn op de toekomst? Onder de noemer 'Onderwijs 2032' – het jaar waarop de jongste leerlingen van vandaag de school zullen verlaten – heeft staatssecretaris Dekker het initiatief genomen voor een landelijke brainstorm over deze vraag. De urgentie komt voort uit een rapport van de Onderwijsraad. De kennissamenleving heeft meer en meer behoefte aan werknemers die kunnen functioneren in een arbeidsmarkt waarin technologisering, internationalisering en flexibilisering belangrijk zijn. Internationaal leeft het idee dat je 21e eeuwse vaardigheden nodig hebt om beter te kunnen functioneren in een snel veranderende geglobaliseerde kennissamenleving. Veel genoemde 21e eeuwse vaardigheden zijn ICT-geletterdheid, probleemoplossend vermogen, kritisch denken, creativiteit, communicatie, sociale vaardigheden, culturele sensitiviteit en vaardigheden om het eigen leren te kunnen sturen.

Een zinvolle aanvulling op het '21e eeuwse vaardigheden denken' vinden we op het terrein van Futures Education. Binnen de Futures Studies worden op een systematische wijze beelden en ideeën over de toekomst bestudeerd. Een grondgedachte van toekomstonderwijs is dat je jonge mensen moet voorbereiden op de toekomst door ze ook over die toekomst te leren nadenken aan de hand van waarschijnlijke, mogelijke en wenselijke toekomstën. De basisprincipes zijn: 1) het leren denken over alternatieve toekomstën, 2) het met een open blik kunnen onderzoeken (kennis) maar ook het kunnen verbeelden van alternatieve toekomstën (dromen en hoop), en 3) het richten op anticipatie boven apathie en dus het willen vertalen van een wenselijke toekomst naar collectief en individueel gedrag. Dit vraagt (disciplinaire) kennis, vaardigheden – ook die 21e eeuwse – en betrokkenheid van leerling en docent.

Scenariodenken

Aardrijkskundeonderwijs kan toekomstgericht leren denken bevorderen. Zowel de relevante vaardigheden als de disciplinaire kennis zijn verankerd in het schoolvak en de toekomst dringt zich in vrijwel alle geografische thema's op. Toch wordt die toekomst ook in de Nederlandse aardrijkskundeboeken vaak gepresenteerd als vastliggend. Bovendien wordt de toekomst regelmatig alleen gebruikt om te alarmeren en het belang van het onderwerp kracht bij te zetten, zoals bij klimaatverandering of vergrijzing. Wanneer leerlingen het toekomstbeeld niet (impliciet) aangereikt krijgen, maar zelf in scenario's leren denken en zich kritisch afvragen wat wenselijk is, benaderen ze de realiteit eerlijker en wordt het leren diepgaander en persoonlijker. Dit kan niet zonder de nodige kennis en vaardigheden.

De toekomst dringt zich in vrijwel alle geografische thema's op

In een onderwijssetting kun je op verschillende manieren in scenario's leren denken. De Britse David Hicks, begonnen als aardrijkskundedocent en later zijn sporen verdiend in de Futures Education, heeft hiervoor veel werk verricht. De belangrijke en gangbare toekomstbeelden in de samenleving heeft hij toegepast in het onderwijs. Hij gebruikt hierbij vier scenario's: een toekomstbeeld dat meer van hetzelfde is ('more of the same'), een

toekomstbeeld gevuld met technologie ('technological fix'), een toekomstbeeld vol met rampen ('edge of disaster') en een meer duurzaam toekomstbeeld ('sustainable future'). Voor het hoger onderwijs heeft Karim Benammar scenariëren op de kaart gezet via het analyseren van trends; het bepalen van een kwadrant met drijvende krachten en vier scenario's en de uitwerking van die scenario's. De afgelopen twee jaar hebben we een begin gemaakt met het uitproberen en onderzoeken van toekomstdenken in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs. Het grootste experiment bestond uit de prijsvraag van KNAG (Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap) en het Jaar voor de Ruimte (2015) waarbij leerlingen een Atlas van de Toekomst van Nederland maakten.

In scenario's leren denken maakt leren diepgaander en persoonlijker

Atlas van de Toekomst

Het Jaar van de Ruimte (2015) moest het debat over de toekomst van de ruimtelijke inrichting van Nederland stimuleren. Het KNAG heeft bijgedragen door een wedstrijd uit te schrijven voor onderbouwklassen in het voortgezet onderwijs (12-15-jarigen). Aardrijkskundecenten kregen de oproep om met hun klas een Atlas van de Toekomst van Nederland in 2040 te maken. De opdracht liet leerlingen op een gestructureerde wijze over de toekomst nadenken: ze hebben trends geanalyseerd, vier scenario's uitgewerkt en verbeeld en een afweging gemaakt tussen wenselijke en verwachte scenario's. In de atlassen zijn vier scenario's vastgelegd in een kaart van Nederland en in een tekening of collage over de eigen leefomgeving met uitleg in tekstballonnen. Met een prezi zijn docenten en leerlingen voorbereid door trends

te benoemen (in bevolkingsontwikkeling, technologie, werk en klimaatverandering) en de vier denkrichtingen voor de scenario's aan te geven (zie Figuur A-D). Er zijn twee assen. Op de ene staat concentratie versus spreiding en op de andere staat 'groei-denken' versus 'groen-denken'. De resulterende scenario's zijn groei en concentratie (denk aan de internationale metropool), groen en concentratie (denk aan de duurzame stad), groei en spreiding (denk aan netwerken en slimme steden) en groen en spreiding (denk aan waterland).

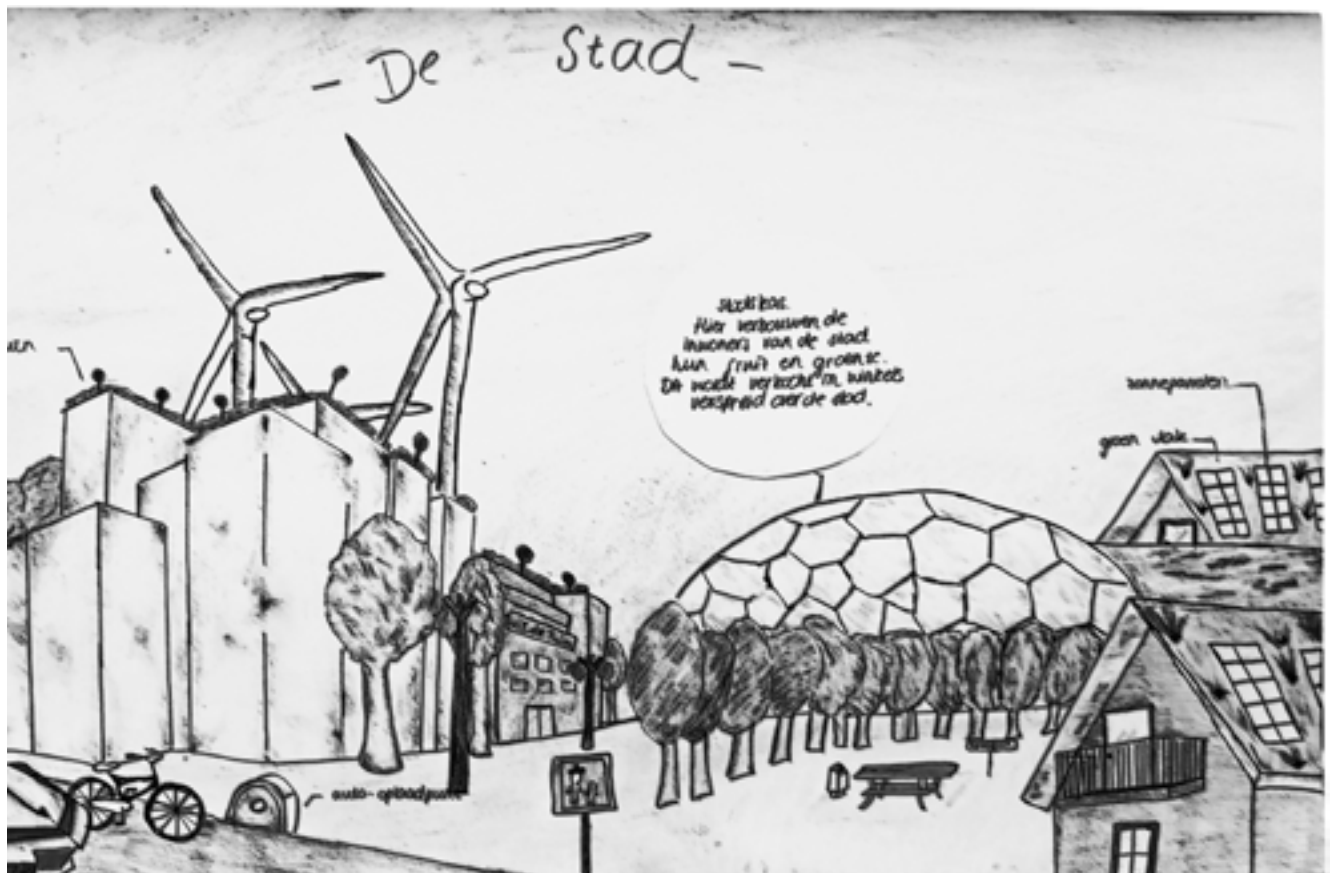
Uiteindelijk heeft het KNAG ruim 90 atlassen ontvangen en hebben 2.561 leerlingen aan de opdracht gewerkt. Een jury heeft een winnende atlas geselecteerd (en een top 3 en top 10 samengesteld). Er is een compilatiekaart getekend en een boekje gemaakt met een overzicht van de resultaten van een bijbehorende enquête voor docenten en leerlingen.

Stadslandbouw en windmolens

Om beter zicht te krijgen op de uitwerking van de opdracht en op de manier waarop leerlingen de toekomst verbeelden, hebben we de tekeningen geanalyseerd. Uit 32 atlassen zijn 128 tekeningen geanalyseerd op herkenbaarheid van de scenario's en op kenmerken van verbeelde toekomst. Ook waren we benieuwd of de toekomstbeelden van Hicks te herkennen zijn. Per school is één atlas bekeken. Deze moest volledig zijn, dat wil zeggen dat er voor ieder scenario een tekening moest zijn. De scholen staan door heel Nederland.

De scenario's blijken duidelijk van elkaar te onderscheiden op de as van groei en groen. De groene scenario's laten meer natuur, lokale voedselproductie, groene energie en milieubewuste mensen zien. Toch komt duurzaamheid in alle scenario's terug: voor de leerlingen zijn windmolens een gegeven in ons landschap. De as concentratie versus spreiding is lastiger te herkennen. Leerlingen laten dit vooral zien in het type bebouwing dat ze tekenen: meer hoogbouw in de concentratiescenario's. Economische groei en bedrijvigheid is het best zichtbaar in het scenario van de internationale metropool. Bedrijvigheid wordt regelmatig

A: Groen en Concentratie (Melanchton Schiebreek, A3B)





geassocieerd met fabrieken, maar ook met landbouw en handel. Spreiding nemen sommigen letterlijk: mensen moeten verhuizen.

In onderstaande figuren zien we vier voorbeelden. Bij de duurzame stad tekenen leerlingen moestuinen op de daken (stadslandbouw) en milieubewuste mensen op straat. Ook moet iedereen een paar keer per jaar in de moestuin werken. De internationale metropool laat een skyline zien met zowel rokende schoorstenen als windmolens. Met beide wordt geld verdiend. Het scenario groen en spreiding laat een rustiek platteland zien met rondscharrelende kippen, maar ook met groene technologie en bijvoorbeeld een akker met zonnepanelen. Ook in de voorbeeldtekening van het slimme-netwerken-scenario zit veel technologie. Deze tekening gaat vooral over transport en vervoer. De meeste boodschappen doe je vanuit huis en moet je toch op pad, dan niet met een vervuilende benzine auto. Dit scenario van groei en spreiding is het minst onderscheidend in uitwerking. Hierbij hadden de leerlingen kennelijk weinig duidelijke voorstellingen.

Meer van hetzelfde?

Van de vier Hicks scenario's sprong het duurzame toekomstbeeld eruit. Misschien niet verwonderlijk gezien de twee scenario's die het groen-denken moeten laten zien. Soms zijn dit tekeningen die een romantisch, nostalgisch plattelandsvleed laten zien. Ook herkenbaar is de 'technological fix'. Op de tekeningen is vooral technologie zichtbaar die het leven anders maakt: energieopwekking, robotisering, transportmiddelen. 'Meer van hetzelfde' zien we op verschillende wijze. Vaak zijn het mooie tekeningen waarbij een huidige plek nog heel herkenbaar is en waar een paar dingen veranderen, bijvoorbeeld door het openbaar vervoer belangrijker te maken. Soms wordt 'hetzelfde' in de tekeningen versterkt: meer dikke mensen, meer online shoppen, meer elektrische auto's. Een rampenscenario lijkt op het eerste gezicht veel minder vertegenwoordigd. Een enkel groepje heeft een dreigender scenario gemaakt waarin de 'slechte' kanten van onze huidige samenleving worden doorgetrokken: alle bomen gekapt, grote kerncentrales, fabrieksgebouwen, zwaar goederenvervoer. Een tekening uit Gulpen liet dit zien. Een ander groepje van

dezelfde school liet het blad bijna helemaal leeg: de vergrijzing had doorgezet en Gulpen was ontvolkt geraakt.

Wat levert het op?

De invulling van de leerlingen laat zien dat ze een concrete voorstelling hebben van het concept groen, maar dat groei een veel lastigere is. De meesten nemen ook dit letterlijk: de bevolking groeit en er komt meer industrie/werk. Een enkele leerling concludeerde eigenwijs dat groen en groei elkaar niet hoeven uit te sluiten. Concentratie en spreiding zijn voor hen heel abstracte zaken, en hebben meer duiding nodig om het te kunnen begrijpen in de context van de ruimtelijke ordening. Dat kost meer tijd. Eén van de moeilijkste elementen van zo'n opdracht is de juiste assen selecteren. Benammar zegt daarover dat de assen drijvende krachten moeten zijn met een grote impact en een grote onzekerheid, zodat het bestuderen van de trends en het verbeelden van de scenario's een beroep doet op het kritisch en creatief denken van de leerlingen. Uit de verschillende opbrengsten is te zien dat het inhoudelijk goed nadenken over het scenario soms wel en soms minder geslaagd is. Het verbeelden van het scenario in een kaart en in een tekening levert prachtige documenten op. Maar heel erg 'out-of-the-box' denken zien we niet.

We zouden in het aardrijkskundeonderwijs misschien het voorstellingsvermogen kunnen stimuleren door meer gebruik te maken van inspirerende voorbeelden uit kunst, design en architectuur. Tegelijkertijd beperkt de vorm ook: mensen en gedrag tekenen is moeilijk, op tweederde van de tekeningen ontbreken die dan ook. Over de toekomst praten of schrijven biedt dan uitkomst. De tekening had als doel om de toekomst persoonlijker te maken (hoe ziet jouw omgeving er uit?). Toch is dat lang niet altijd zichtbaar. Misschien is het beter als de leerlingen ook zichzelf een plek geven in de tekening. Klassikaal kan die betrokkenheid aangewakkerd worden. Sommige docenten hingen de scenario's op en lieten leerlingen briefjes plakken op wenselijke en verwachte scenario's om daar vervolgens over te praten. Zo'n soort afsluiting brengt de eigen toekomst weer dichterbij.

Als onderzoekers vinden we het experiment geslaagd. De

geografie

Hèt tijdschrift voor geografen
en studenten geografie



| informatie over actuele ruimtelijke ontwikkelingen in Nederland en daarbuiten | reisverhalen | opinies | achtergrondinformatie | recensies | columns | geografische agenda | interviews | nieuwsberichten | boekbesprekingen | aanbiedingen ...

Geografie verschijnt negen keer per jaar en kost studenten slechts € 35 per jaar, aio's en oio's betalen € 72 (normale prijs € 96,50 per jaar). Het lidmaatschap van het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap (KNAg), het belangrijkste netwerk voor geografen in Nederland, is bij de prijs inbegrepen.

Kijk op www.geografie.nl of bel
030 7115 110 voor een abonnement.
Een welkomstcadeau ligt klaar!

KNAg

VAN LEERPLAN AARDRIJKSKUNDE

NAAR LEERBOEKEN

Hoe worden leerplannen aardrijkskunde ontwikkeld? En wat is de inhoudelijke link met leerboeken? Voor wie niet nauw betrokken is bij de totstandkoming, blijven deze sturende documenten van het geo-onderwijs eerder een 'black box'. Met deze bijdrage willen we de ontwikkeling van leerplannen en leerboeken doorzichtiger maken aan de hand van een focus op het Vlaamse Katholiek Onderwijs in de periode 1979-2009.

Het hele verhaal begint bij de eindtermen. Eindtermen bepalen wat de leerlingen minimaal moeten beheersen aan leerinhouden, vaardigheden en attitudes. Deze eindtermen worden uitgewerkt door het Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV) – Entiteit Curriculum van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming – en gelden voor alle scholen, onafhankelijk van het onderwijsnet waartoe zij behoren. De leerplannen zijn ondergeschikt aan de eindtermen. Elke koepel werkt haar eigen leerplannen uit overeenkomstig het eigen opvoedingsproject.

Het dilemma van leerplanmakers

Bij de besprekingen in de leerplancommissie wordt vertrokken vanuit een basisvoorstel dat is opgesteld door de voorzitter en de kerngroep van enkele ervaren leden. In dat basisvoorstel zijn de eindtermen leidend. Daarna worden de leerplaninhouden die in het vorige leerplan positief werden beoordeeld opnieuw geselecteerd voor het nieuwe leerplan. Vervolgens worden op grond van nieuwe ontwikkelingen in de actualiteit en in de geografie voorzichtig enkele nieuwe inhouden toegevoegd. Hieruit groeit een discussiedocument dat aan de plenaire leerplancommissie wordt voorgelegd. Na aanvullingen vanuit de plenaire groep volgt een uitvoerig debat over de verdeling van de lestijden om de

haalbaarheid van het plan na te gaan. Na een aantal bijstellingen kan dan de uiteindelijke stap gezet worden naar de juiste formulering van de leerplandoelstellingen. Vooral de concreetheid of de algemeenheid van gehanteerde werkwoorden in de leerplandoelstelling, zoals 'beschrijven' en 'verklaren', is dan stof voor discussie. Maar dergelijke korte inhoudelijke besprekingen vervallen echter steevast in een debat over de benodigde tijd om dat doel in de klaspraktijk te kunnen realiseren, een wederkerend dilemma van leerplanmakers.

De beperkte lestijd aardrijkskunde per week – meestal één lesuur – vormt immers een belangrijke voorwaarde om de inhoud van de eindtermen wel degelijk te kunnen realiseren. Leerlingen krijgen in de meeste studierichtingen 22 à 25 lessen van 50 minuten aardrijkskunde per schooljaar. Tegenover die beperking staat het groot aantal boeiende onderwerpen dat de samenstellers van het leerplan willen aanreiken om binnen die tijd behandeld te worden. Dat grote aantal onderwerpen wordt enerzijds dwingend aangereikt door de eindtermen en anderzijds door de geografische relevantie van de onderwerpen op zich. Dat dilemma leidt er bijvoorbeeld toe dat het leerplan 3e graad voor het thema 'stad-verstedelijking' slechts 4 lessen suggereert in de jaarplanning. Bij de besprekingen in de leerplancommissie worden er dus relatief

weinig grondige inhoudelijke argumenten ingebracht. Sommige leden van de commissie discussiëren wel eens op basis van wetenschappelijke literatuur, buitenlandse voorbeelden uit de vakdidactische literatuur of ideeën vanuit de academische wereld. Toch maken die argumenten niet altijd indruk, aangezien leden die tegelijk leraar zijn zelden de academisch ontwikkelingen volgen. Gelukkig worden er vanuit de academische lerarenopleiding veel nascholingen aangeboden om de inhoudelijke kloof met het onderwijsveld te verkleinen.

Ook op een ander vlak speelt de samenstelling van de leerplancommissie een rol. De meeste leden zijn leraren secundair onderwijs; enkele ervaren leden zijn ook lerarenopleider of pedagogisch begeleider. Elk lid van de commissie spreekt er hoofdzakelijk uit eigen naam en eigen lespraktijk. De meeste leden hebben een brede interesse voor zowel fysisch-geografische als sociaaleconomische thema's. Sommige leden vertolken er hun voorkeuren, waarbij ze zich baseren op de mening van hun leerlingen. Heel uitgesproken worden thema's als landbouw en industrie afgedaan als "dat vinden de leerlingen niet interessant". Andere leden brengen dan in dat die thema's wellicht op een dynamischere wijze kunnen worden onderwezen in de klas. Daarnaast worden een aantal leden ook beïnvloed door de academische wereld. Academicici benaderen leden van de commissie en omgekeerd vragen leden zelf ook om raad bij academicici die er voor open staan. Daarnaast spelen er ook invloeden vanuit de leerboeken. Veel leden worden onbewust beïnvloed door jarenlang dezelfde leerboeken te gebruiken.

De volgorde van de thema's in het leerplan kan de klaspraktijk sturen, zoals is gebleken uit bijvoorbeeld de plaats van het thema 'stad-verstedelijking' ten opzichte van de overige thema's (huidige leerplan 3de graad). In voorgaande leerplannen stond dit thema steevast als laatste ingepland. Die positie had dikwijls tot gevolg dat er voor dit thema aan het einde van het 6de jaar te weinig of geen tijd overbleef om het effectief met de leerlingen te behandelen. Als statement plaatste de leerplancommissie het thema in het huidige leerplan als eerste. Tot op zekere hoogte blijft dit een retorisch statement, want het leerplan laat de leerkrachten vrij om zelf de volgorde van de thema's te bepalen. Toch nemen veel leraren de door het leerplan voorgestelde volgorde in hun klaspraktijk over.

Leden worden onbewust beïnvloed door jarenlang dezelfde leerboeken te gebruiken

Leerboeken beïnvloeden de realisatie van leerplannen

Opvallend is evenwel dat niet enkel leerkrachten maar ook een aantal leerboeken de volgorde van thema's in de leerplannen overnemen. Zo hebben de leerboeken 'Zenit' en 'Geo' de gesuggereerde volgorde overgenomen, maar heeft het leerboek 'Geogenie' voor een andere volgorde gechopt.

Daarnaast is het opvallend dat de meeste leerboeken meer leerstof aanbieden dan het leerplan vraagt. Bij de keuzes van die bijkomende leerstof spelen persoonlijke voorkeuren en achtergronden van de auteurs een grote rol. Het ene leerboek is duidelijk meer fysisch-geografisch georiënteerd in de invulling, met bijvoorbeeld een ruime uitwerking van de hoofdstukken 'kosmografie' en 'atmosfeer' in de 3de graad. Een ander leerboek is dan weer ruimer in de uitwerking van sociaaleconomische

thema's zoals 'voedselprobleem', 'globalisering' en 'stad-verstedelijking'. Bij dit laatste thema wordt ook informatie over sociale stadsdifferentiatie, complexe stedelijke migratiestromen en de hiërarchie van kernen aangeboden, terwijl deze onderwerpen niet in het leerplan vermeld worden.

Hoe komt het dat de minimale of maximale uitwerking van leerplaninhouden tussen verschillende leerboeken verschilt? Binnen de auteursteams wordt de keuze van volgorde van leerplanthema's en van het ruimer of minder ruim uitwerken van bepaalde hoofdstukken normaal gesproken bij consensus bepaald. De mening van de meest ervaren auteurs en van academicici is vaak doorslaggevend, wat dan een eigen thematische nadruk in het leerboek geeft. Het auteursteam van Zenit krijgt van hun uitgeverij Pelckmans de vrijheid om het leerplan ruim te interpreteren, met de bedoeling de leraren een maximale keuzevrijheid te bieden in hun klaspraktijk. Uitgeverij Plantyn opteert daarentegen heel duidelijk voor een minimale uitwerking, om geen dure deels ongebruikte leerboeken uit te geven.

De volgorde van de thema's in het leerplan kan de klaspraktijk sturen

Leerplannen en leerboeken als sturende elementen

Hoe komt het dat lessen aardrijkskunde inhoudelijk van elkaar verschillen? Natuurlijk speelt de leerkracht een belangrijke rol, maar we zien ook dat de thematische breedte en ontwikkelingen in leerplannen, hun realistische vertaling naar lestijden en het opzet van de gebruikte leerboeken hier een invloed op hebben. Deze bijdrage geeft alvast een summier inzicht in de totstandkoming van enkele sturende elementen uit de veel complexere onderwijspraktijk.

Dirk Vanderhallen (dirk.vanderhallen@telenet.be) was actief als lerarenopleider aan Karel de Grote Hogeschool Antwerpen en KU Leuven. Daarnaast was hij lid van de leerplancommissie aardrijkskunde (Katholiek Onderwijs), auteur van de leerboeken 'Wereldvisie' en 'Zenit' en medewerker aan Plantyn Algemene Wereldatlas.

Enkele recente handboeken. Bron: Laura Deruytter.



VRIJE RUIMTE

WERELDBURGERS EN
ACADEMISCHE GEOGRAFIE



Graduation Day, foto: Md saad andalib

Ooit heb ik een van mijn dochters geholpen bij een taak aardrijkskunde toen ze in het 4de leerjaar van het middelbaar onderwijs zat. Er moest eerst een tekst gelezen worden over kustgeomorfologie (hoewel dat niet zo werd genoemd) en daarna moesten de juiste woorden ingevuld worden in een reeks zinnen waar de cruciale termen door puntjes vervangen waren. Soms was het gewoon raden naar het gewenste antwoord (ik schrijf bewust niet 'juiste') en zelfs wat ik mij herinnerde van de vakken geomorfologie tijdens mijn opleiding kon niet baten. Er werd gepeild naar woordkennis en naar verbanden waarvan het belang blijkbaar alleen door de leraar die de taak had ontworpen ingezien werden. Van verklaringen, processen of interactie met menselijke inrichting en gebruik van de kust die achter deze woorden schuil gingen, was er geen sprake. Het werd een saaie, zo niet frustrerende taak en mijn inspanningen werden met een magere 12 op 20 beloond. Dat een hoogleraar geografie door een aardrijkskundeleraar zo laag wordt ingeschat, doet wel nadenken.

Aardrijkskunde in het middelbaar onderwijs kan dus behoorlijk saai zijn en dat is niet nieuw: in 1977 publiceerde mijn oudere collega Pieter Saey 'De geografie is geen catalogus van weetjes' in *De Aardrijkskunde*, het tijdschrift van de Vereniging Leraars Aardrijkskunde – nu een jaarboek. Het was een oproep om samen te werken aan een maatschappelijk relevante geografie. En omdat aan het einde van de jaren 1970 het Belgische geografische establishment nog zo stroef was, dacht hij via het onderwijs meer mensen te kunnen bereiken met een emanciperende geografie. Piet heeft dus bewust in zijn aanval op de 'catalogus van weetjes' een oproep gelanceerd om samen met leraars een wetenswaardige geografie op te bouwen. De Werkgroep Mort-Subite, naar de naam van een bekend Brussels café dat al in de 19de eeuw allerhande intellectuelen aantrok en waar de groep pleegde te vergaderen, werd het antwoord op de oproep. De groep heeft in 1981 in *De Aardrijkskunde* een soort manifest gepubliceerd: 'De geografie is geen neutrale wetenschap of de maatschappelijke rol van de geografie in onderwijs en onderzoek'. Daarin werd gepleit voor een

emanciperende geografie, die kennis creëert waarmee de bevolking (en niet de machthebbers) greep krijgt op de werkelijkheid – wellicht kennis die tot boeiende lessen aardrijkskunde kan leiden. De groep heeft daarna trouwens artikels geschreven over hoe men vanuit een maatschappijkritisch standpunt de geografie van de moderne grootstad en de textielindustrie in het middelbaar onderwijs kon behandelen. Dit zijn vandaag nog altijd waardevolle didactische documenten.

Kennis waarmee de bevolking (en niet de machthebbers) greep krijgt op de werkelijkheid

Toch heeft de werkgroep na enkele jaren moeten vaststellen dat de leraars niet echt mee waren. Een van de mogelijke oorzaken hiervoor – die al in het manifest aan bod kwam – is dat de aardrijkskundeleraar voor een moeilijke taak staat zeker in vergelijking met de andere wetenschappen. Wiskunde, natuurkunde, scheikunde en biologie geven een inleiding tot hun wetenschap, die mee ontwikkelt met de vooruitgang die deze disciplines boeken in het onderzoek. En waar mogelijk worden ook methoden en technieken aangeleerd die aan de basis liggen van wetenschappelijke kennisverwerving in die disciplines. De leerling krijgt (hopelijk) de smaak te pakken van wat studie en onderzoek in de betrokken wetenschap aan de universiteit zowel inhoudt. Hetzelfde geldt in grote mate voor economie, humane wetenschappen en geschiedenis. Maar schoolaardrijkskunde is blijkbaar een andere discipline dan geografie. Weinig ontsluit wat geografen aan de universiteit doen, want de aardrijkskunde moet 'wereldburgers' vormen. In het manifest werd haarfijn duidelijk



gemaakt waarom dit niet lukt. Tussen een onmogelijke opdracht aan de ene kant en afwezigheid van een sterke wetenschappelijke vorming aan de andere kant, vallen sommige leraars terug op de verzameling van weetjes, met daarnaast het vormen van 'meningen' over enkele grote wereldproblemen die rechtstreeks of onrechtstreeks met ons omgaan met de natuur en de planeet te maken hebben. Maar meningen hebben niets met wetenschap te maken. Wetenschap zoekt naar verklaringen voor de realiteit en doet dit door theorieën op te bouwen. Theorieën moeten intern coherent zijn en maatschappelijk relevant. Logisch redeneren, soms ook wiskundig formuleren en blootstelling aan kritische aanvallen zijn de middelen om theorieën te beoordelen. Dat heeft dus niets te maken met het peilen naar eigen diepe gevoelens om er een mening uit te putten, die dan uit respect voor je eigen persoonlijkheid door de anderen ook maar aanvaard moet worden. Sommigen zullen dit wellicht een gemakkelijke kritiek op schoolaardrijkskunde vinden. Want er worden vele inspanningen geleverd door gedreven leraars, de VLA, lectoren aan hogescholen en docenten vakdidactiek aan de universiteiten om van de schoolaardrijkskunde een boeiend vak te maken. Maar dat zijn niet de mensen die de eindtermen vastleggen en de programma's uitbouwen. Vanuit mijn academische positie lijken het vastleggen van de eindtermen en het uitschrijven van de programma's ondoorgroendelijke processen. Een ingewijde leerde mij trouwens dat de meest recente eindtermen aardrijkskunde geproduceerd zijn door een commissie waar één enkele (niet-academische) geograaf en één enkele academicus (een chemicus) in zetelden. In het verlengde van die beslissingen worden dan handboeken, werkmappen en atlanten uitgeschreven, die ook veel meer vanuit de aardrijkskunde dan vanuit de inzichten van de geografie worden gemaakt. Nooit heb ik over overleg gehoord, of ben ik gevraagd geweest om advies door de onderwijsadministratie, door programmacommissies of door uitgeverij van lesmateriaal. Er zijn blijkbaar geen regels, afspraken of instituties die er voor zorgen dat eindtermen, programma's en leerstof op een breed draagvlak zowel bij leraars als bij academici kunnen rekenen. Er wordt dus niet samen nagedacht over welke kennis uit de academische geografie

vertaald moeten worden naar het middelbaar onderwijs en hoe dat gedifferentieerd moet worden naargelang studierichtingen en publiek in dat onderwijs.

Dat is des te erger omdat in vergelijking met 40 jaren geleden de academische geografie er wel in geslaagd is om maatschappijrelevant te zijn en potentieel emanciperende kennis te produceren. De radicale geografie heeft een sterke positie ingenomen in de universitaire opleidingen en in het wetenschappelijk onderzoek. De laatste jaren wordt er zelfs in de Angelsaksische wereld en in Frankrijk gewerkt aan kritische fysieke geografie, waardoor politieke ecologie in de natuurwetenschappen wordt binnengehaald. Het pijnpunt is dus duidelijk het gebrek aan open relaties en overleg met de academische wereld.

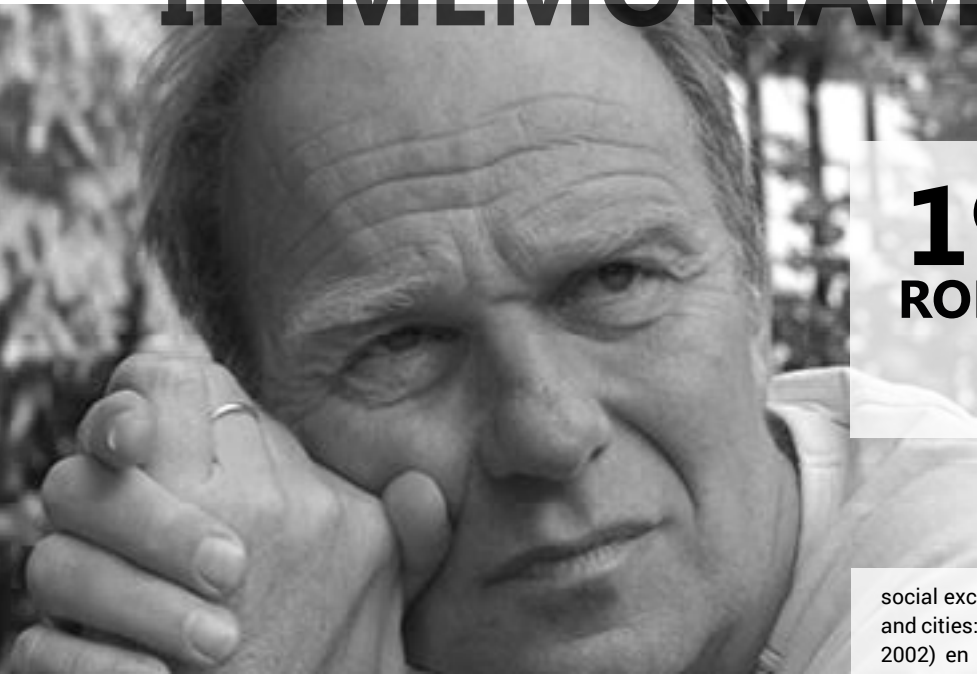
Pleidooi voor een emanciperende geografie

In het Nationaal Comité voor de Geografie, waarin geografen uit alle Belgische universiteiten zetelen om in de schoot van de Academie de belangen van de geografie te behartigen, is er bijna op iedere vergadering gelamenteerd over de te kleine aantallen geografiestudenten aan de universiteiten – wat een directe weerslag heeft op de financiering van geografieonderwijs en onderzoek. Ook zijn er daarom te weinig geografen op de arbeidsmarkt om alle behoeften in te vullen. En dan zitten we in een vicieuze cirkel, want het blijkt dat de meeste geografiestudenten hun keuze maken omwille van de belangstelling die leraars aardrijkskunde bij hen konden oproepen. Maar steeds meer leraars hebben geen geografieopleiding gevolgd, wegens het te kleine aantal studenten geografie en het zeer beperkt succes van de lerarenopleiding. Zeker met een programma dat niet veel te maken heeft met geografisch onderzoek, is de kans klein dat deze leerkrachten potentiële geografen onder hun leerlingen ontdekken en aanmoedigen.

Mijn dochter heeft ondanks de saaie taken aardrijkskunde toch beslist om een academische opleiding geografie te volgen, maar wellicht hebben jongeren die de kans niet kregen om les te krijgen van een goede en gemotiveerde leraar aardrijkskunde die studiekeuze niet eens overwogen. Om dat in de toekomst te vermijden en de lamentaties van het Nationale Comité te smoren, maar veel meer nog om jongeren een emanciperende kennis mee te geven waarmee ze de uitdagingen van de toekomst te lijf kunnen gaan, is er dringende behoefte aan groeiende wederzijdse belangstelling van de schoolaardrijkskunde en de academische geografie.

**Chris Kesteloot (chris.kesteloot@ees.kuleuven.be) is
hoogleraar Sociale Geografie aan de KU Leuven.**

IN MEMORIAM



1958-2016
RONALD VAN KEMPEN

*Gedreven onderzoeker van
grootstedelijke woonwijken*

Ronald van Kempen. Bron: uu.nl

Op 21 februari overleed Ronald van Kempen, 57 jaar oud, aan de gevolgen van kanker. Hij was, zeer succesvol, hoogleraar stadsgeografie aan de Universiteit Utrecht.

In 1986 zat ik met statisticus-geograaf Han Floor in een tweemanscommissie die belast was met het vinden van een docent voor statistiek en stadsgeografie in Utrecht. Een van de sollicitanten was Ronald van Kempen. Hij kwam te laat, want de reis van Amsterdam naar de Uithof had meer tijd gekost dan gedacht. Hij deed er wat nonchalant over – hoofdstedelijke bravoure, dacht ik. Van statistiek wist hij weinig meer dan wat hij als student sociale geografie aan de Universiteit van Amsterdam had geleerd, maar zijn kennis van de stadsgeografie imponeerde. Hij had samen met Martin Dijkstra (die later ook hoogleraar zou worden in Utrecht) en enkele medestudenten een leeronderzoek gedaan naar etnische ondernemers in de Pijp, rondom de Albert Cuyp-markt. Ze hadden er niet alleen een boekje over geschreven (Onder de markt, 1984), maar ook drie lange artikelen in Het Parool. Hij liet ze trots zien. En ach, statistiek: hij verwachtte geen problemen dat bij te spijkeren. Ronald nemen we, besliste Han Floor.

Het bleek een gouden greep. Ronald ontwikkelde zich snel tot een goede docent, maar vooral tot een uitstekend en productief onderzoeker van stedelijke woningmarkten. Hij promoveerde in 1992 op een studie naar arme huishoudens in Amsterdamse en Rotterdamse wijken: In de klem op de stedelijke woningmarkt? Het was het begin van een lange reeks studies naar stadswijken en stadsbewoners, meer en meer ook in Europees perspectief en in samenwerking met onderzoekers van buiten Nederland. Steeds vaker verschenen zijn artikelen in toonaangevende peer-reviewed tijdschriften; database Web of Science komt tot 65 artikelen, in de regel samen met anderen geschreven. Ze bleven niet onopgemerkt; zijn h-index die rekening houdt met aantallen artikelen én citaten is met 20 hoog te noemen.

Ook droeg hij hoofdstukken bij aan boeken en redigeerde hij met onder meer Peter Marcuse – een Amerikaanse hoogleraar stedelijke planning van Duitse komaf – special issues van tijdschriften en bundels die bij gerenommeerde Britse uitgeverij verschenen. Een greep: *Globalizing cities: a new spatial order* (Blackwell, 2000), *Governing European cities: social fragmentation,*

social exclusion and urban governance (Ashgate, 2001), *Of states and cities: the partitioning of urban space* (Oxford University Press, 2002) en *Restructuring large housing estates in Europe* (Policy Press, 2005). Zijn internationale status blijkt ook uit de uitnodiging van uitgever Edward Elgar om samen met Tim Schwanen het prestigieuze *Handbook of Urban Geography* samen te stellen. Het verschijnt hopelijk in 2017.

In 2002 werd hij benoemd tot hoogleraar stadsgeografie. Zijn oratie *Stad, buurt en beleid* had als prachtige ondertitel: 'over verdeelde steden en gedeelde buurten'. Steden als gefragmenteerde samenlevingen: rijk-arm, allochtoon-autochtoon; buurten waarin de overheid ruimtelijke menging van sociale groepen nastreefde als (vermeende) oplossing voor maatschappelijke problemen. Sommige studies onder zijn leiding trokken ook media-aandacht. Leidde stedelijke nieuwbouw niet tot verplaatsing van armoede – arme gezinnen die elders in de stad hun verpauperde bestaan continueerden? Deze 'waterbedeffecten' bleken gelukkig mee te vallen.

Ronald van Kempen was een karakteristieke hoogleraar van de 21ste eeuw. Hij was coöperatief, schreef veel samen met collega's zoals Gideon Bolt en promovendi. Succesvol was hij ook in het verwerven van (EU-) subsidies. De afgelopen jaren gaf hij leiding aan *Divercities*, waaraan Brussel 6,5 miljoen euro bijdraagt en waaraan onderzoekers van 14 universiteiten in de EU meedoen. *Divercities* onderzoekt de positieve gevolgen van stedelijke diversiteit: brengt diversiteit van inwoners sociale en economische successen? Daarnaast ontwikkelde hij zich tot bestuurder: eerst van het kennisinstituut voor de steden NICIS (tegenwoordig deel van Platform31), daarna als vice-decaan en tussen 2011 en 2014 als decaan van de Utrechtse faculteit geowetenschappen. Hij deed het – zoals alles – met toewijding, humor en lichtvoetigheid.

In de zomer van 2014 kreeg Ronald te kampen met een tumor, maar na een chemokuur leek hij daarvan genezen. Hij keerde niet terug als decaan, maar besloot zich weer te storten op onderzoek en onderwijs. Begin februari 2016 diende zich opnieuw kanker aan; hij overleed binnen drie weken. De dag voor zijn overlijden berichtte hij zijn collega's per email. Zijn laatste woorden: *'Het was een groot genoegen om met jullie te werken. Heel groot. Maak er wat moois van, vooral voor jezelf.'*

Ben de Pater, Redactieadviseur AGORA

// IN /
PLAN /
/ NING



InPlanning.eu is het online Platform voor Planologiepublicaties. Het Platform is een initiatief van de gezamenlijke Planologieopleidingen. Met dit Platform geven we gezamenlijk studieboeken, PhD's, tijdschriften en andere publicaties uit over planologische of sociaal-geografische onderwerpen. Digitaal of hard copy.

Planologiepublicaties op je tablet

Ons doel? Zorgen dat kwalitatief hoogwaardige Planologiepublicaties beschikbaar blijven voor een breed publiek van studenten, wetenschappers, professionals en andere geïnteresseerden. Open access of tegen een redelijke vergoeding. Zowel in ons land als internationaal.

Via de InPlanning app koop en lees je de publicaties op je tablet (iOS of Android). Open access-publicaties lees je via onze online reader op je PC, laptop of tablet.

InPlanning wordt gesteund door de Nederlandse Planologie-opleidingen en AESOP, de Association of European Schools of Planning.

Meer informatie?

Jouw boek of proefschrift uitgeven?

Neem contact op via info@inplanning.eu

www.inplanning.eu



VAN STADSSNELWEG

NAAR PUBLIEKE RUIMTE



De Brusselse kleine ring: een ruimte exclusief ingericht op maat van de auto, midden in de stad. Een gebiedsgerichte heraanleg, die het potentieel van de ringlanen maximaal aanboort, kan het uithangbord worden van een transitie die de mobiliteit in de Belgische en Europese hoofdstad op een nieuwe leest schoeit.

De kleine ring is een acht kilometer lange verkeersweg die de historische binnenstad van Brussel omgordt in de vorm van een vijfhoek. Het is een aaneengesloten, onbebouwde oppervlakte van een kleine 50 hectare, op talrijke plekken geflankeerd door pleinen en parken. Het tracé kwam tot stand tussen 1818 en 1851 op de terreinen van de voormalige vesting. Aanvankelijk ontworpen als statige boulevards, werden de ringlanen al gauw een verzamelen verdeelweg voor verkeer in de centrale stadsdelen. In de aanloop naar de wereldtentoonstelling van 1958 maakten de boulevards tenslotte plaats voor een inrichting die geheel door verkeerstechnische principes werd bepaald. De opeenvolging van tunnels, die men vanaf dat moment is beginnen aan te leggen, heeft het tracé het aanzicht van een autosnelweg door de stad gegeven.

Een verkeersinfrastructuur van deze schaal in een sterk verstedelijkte omgeving wordt vandaag de dag als problematisch ervaren. De tunnelmonden en de bovengrondse rijstroken maken de ruimte onoversteekbaar. De inrichting is rommelig, moeilijk leesbaar en allerminst uitnodigend. De permanente verkeersdruk zorgt voor lawaaihinder en een luchtverontreiniging die zorgwekkende proporties aanneemt. Cruciaal is echter de institutionele context: de ringlanen vallen voor driekwart van hun lengte samen met een gemeentegrens. Voor elk van de aangrenzende gemeenten zijn ze bijgevolg een periferie, een stukje niemandsland.

Een ruimtelijke benadering van de ringlanen is op beleidsniveau vandaag onbestaande. Noch bij het Brussels Gewest, noch bij de gemeenten wordt nagedacht over de betekenis van de ringlanen als een stedelijke structuur (op macroschaal) en als openbare ruimte (op microschaal). Bij gebrek aan een gedeelde ruimtelijke visie zijn de lanen veroordeeld tot een loutere verkeers- en passageruimte. Dit wordt duidelijk in de vigerende beleidsplannen, die zich nauwelijks uitspreken over de kleine ring, maar wel het behoud van de doorstroming van het gemotoriseerd verkeer op de lanen onderstrepen.

In 2015 nam de Stad Brussel de beslissing het centrale voetgangersgebied uit te breiden en daarbij een belangrijke as door te knippen, die het centrum van noord naar zuid doorkruist. Het nieuwe verkeerscirculatieplan dat met deze ingrepen gepaard gaat, bevestigt opnieuw de primaire functie van de kleine ring als een circulaire verkeerscollector.

Wie verder kijkt dan de loutere verkeersfunctie zal al gauw het potentieel van de ringlanen als een echte 'openbare ruimte' onderkennen. Een ruimte voor ontmoeting en ontspanning in het meest dichtbebouwde en dichtbevolkte deel van de stad, een voorplein voor de talrijke voorzieningen in de onmiddellijke omgeving, een groen-blauw snoer dat de aan de lanen grenzende pleinen en parken met elkaar verbindt. Het is nu zaak om een ontwikkelingsstrategie uit te stippelen die dit potentieel maximaal aanboort maar ook rekening houdt met zijn functie voor het gemotoriseerd verkeer.

Overkappen of herverdelen?

De hedendaagse literatuur en de ontwerppraktijk reiken grosso modo twee strategieën aan om grootschalige wegeninfrastructuur in een stedelijke en/of landschappelijke context in te passen. Sommige projecten behelzen het overkappen van de infrastructuur: het verkeer en de ermee gepaard gaande hinder wordt aan het oog (en aan de andere zintuigen) onttrokken, en bovengronds ontstaat ruimte voor een kwaliteitsvolle, autoluwe en vaak ook groene inrichting. Voorbeelden zijn de 'Big Dig' in Boston, Madrid Río en de A2-doortocht in Maastricht.

In andere steden is geopteerd voor een herverdeling van de bestaande ruimte aan de oppervlakte. Dit impliceert een reductie van de wegcapaciteit ten voordele van andere vervoermodi en van de verblijfsfunctie. In San Francisco en Seoul zijn snelwegviaducten voor de bijl gegaan, in Lyon is de open sleuf in

de Rue Garibaldi verdwenen en in tal van andere Franse steden is (openbare) ruimte gemaakt voor de terugkeer van de tram. Dat dergelijke ontwikkelingen mogelijk zijn heeft alles te maken met de notie van de 'latente verkeersvraag'. Het aanbieden van verkeersruimte activeert deze vraag en omgekeerd doet het wegnemen van capaciteit een deel van het verkeer verdwijnen ('traffic evaporation').

Het Brussels Gewest heeft in het recente verleden voor een aantal secties van de kleine ring extra overkappingen bestudeerd. Maar is de bouw van nieuwe tunnels in een binnenstedelijke verkeerscollector als de kleine ring wel zo wenselijk? Het veronderstelt gedurende lange tijd grote budgetten voor aanleg en onderhoud, de verbetering van de leefkwaliteit blijft beperkt tot de directe omgeving en, last but not least, de gevestigde mobiliteitspatronen (waaronder de modale verdeling) worden in stand gehouden, waardoor deze strategie geen oplossing biedt voor de huidige congestieproblematiek.

Inderdaad, de Belgische hoofdstad kent stevast een hoge positie in de ranglijsten van meest filegevoelige steden. Ondernemingen trekken permanent aan de alarmbel en tegelijkertijd weerklinkt de vraag van bewoners naar aangename pleinen, kwaliteitsvol groen en gezonde lucht almaar luider. Het traditionele mobiliteitsbeleid, dat geen werkelijke keuzes maakt in gewenste vervoermodi, waarvan de overkappingsstudies voor de kleine ring een exponent zijn, biedt geen adequaat antwoord op deze vragen. Brussel heeft behoefte aan een beleid dat meer sturend optreedt. Pull measures, die de aantrekkelijkheid van de 'alternatieve' modi verder verhogen, lijken niet langer mogelijk zonder push measures, die het gebruik van de auto ontmoedigen.

Een beslissing om op een cruciale verkeersader als de kleine ring de wegcapaciteit te verminderen en de ruimte gebiedsgericht te herverdelen, zou uiteraard effecten genereren op het mobiliteitssysteem in de hele regio. Om die reden is de inbedding in een multimodaal mobiliteitsplan een noodzakelijke voorwaarde en moet de heraanleg geprogrammeerd worden over een tijdsspanne van 15 à 20 jaar. De winsten die het project kan opleveren, op gebied van bereikbaarheid en leefkwaliteit, op lokale én regionale schaal, zijn echter niet te onderschatten.

Wie verder kijkt dan de loutere verkeersfunctie, zal al gauw het potentieel van de ringlanen als een echte 'openbare ruimte' onderkennen

Ceci n'est pas un ring

Het belang van een gebiedsgerichte aanpak wordt duidelijk wanneer we deze Brusselse casus van naderbij bekijken. Een ruimtelijke analyse van de kleine ring brengt een aantal bijzonderheden aan het licht. Bijzonderheden waar het ruimtelijk beleid ambigu mee omgaat.

Vele beleidsbeslissingen met betrekking tot de ontwikkeling van het Brussels Gewest en van de stadskern zijn geïnspireerd door het traditionele, radiaal-concentrisch model van stadsontwikkeling. De Vijfhoek is daarin synoniem aan het stadscentrum en de kleine ring is de begrenzing van dat centrum. Een studie van de situatie op het terrein toont echter dat dit vooral mentale en institutionele constructies zijn, die weinig aansluiting vinden bij het hedendaagse



"Tunnels bord vijfhoek - de kleine ring in de geesten... en op de borden: grens van het centrum en circulaire verkeer". Foto (c) Rien van de Wall

sociaal-ruimtelijke functioneren van de stad.

De kleine ring is geen homogene ruimte – de boulevards zijn bij hun aanleg in de negentiende eeuw geënt op de aloude dichotomie tussen de volkse buurten in de vallei en de hoger gelegen, burgerlijke stadswijken. In de bovenstad beelden de lanen de elite, de macht uit: van de herenhuisen, overheids- en wetenschappelijke instellingen van de negentiende eeuw tot de hoofdzetels en kantoorloftoren in recenter tijden. In de benedenstad bedienden zij de fabrieken, loodsen en ateliers aan het kanaal. Ook al hebben de industriële activiteiten de stad inmiddels verlaten, het volkse karakter van deze buurten is gebleven.

De kleine ring is geen grens – zozeer verschilt de boven- van de benedenstad, zo gelijkaardig is het sociaal en economisch profiel van de wijken aan weerszijden van de ringruimte. Meer dan eens is een buurt voor zijn basisvoorzieningen bovendien aangewezen op de overkant. Van een grens is dus niet zozeer sprake; van een fysieke barrière des te meer. De gelijkstelling van de Vijfhoek aan centrum is overigens geen vanzelfsprekendheid. Sinds de uitbreiding van de voetgangerszone richt het stadsbestuur zijn inspanningen op het 'hypercentrum', een begrip dat in de officiële berichtgeving almaar vaker opduikt. De wijken tussen dat hypercentrum en de kleine ring lijken zich in een soort twilight zone te bevinden.

De kleine ring is geen circulaire verkeerscollector – waar op de lanen naar en in de bovenstad weg- en metrotunnels werden aangelegd, circuleert het autoverkeer op de ringlanen in de benedenstad bovengronds en rijdt er geen metro, maar een tram. Deze zeer onderscheiden inrichting toont dat het beleid de

verschillen in verkeersfunctie van de onderscheiden ringlanen wel onder ogen ziet. Toch wordt het in het nadenken over een toekomst voor de ringruimte gehinderd door de noties van Vijfhoek, grens en ring.

Nieuwe ruimtelijke en verkeersconcepten

De oplossing voor vele van de genoemde patstellingen ligt in het onduidelijk loslaten van het radiaal-concentrisch model van stadsontwikkeling. Het lezen van de ruimte aan de hand van een polycentrisch model is de sleutel om vernieuwende ruimtelijke en verkeersconcepten in praktijk te brengen en de ringlanen daarin in te schakelen. De metafoer van de mozaïekstad is vandaag al sterk van toepassing op de Brusselse metropool. De ontwikkeling naar een compacte 'stad van buurten' moet vanuit duurzaamheidsoverwegingen versterkt voortgezet worden.

In plaats van de Vijfhoek kunnen twee centrale wijken, complementair aan elkaar, het zwaartepunt van (en de referentie voor) de grootstad gaan vormen. Deze sluiten aan bij de identiteit van de buurten in de bovenstad respectievelijk de benedenstad: het Hybrid Business District, een gemengde zakenwijk met metropolitane allure, waarin Brussel zich toont als meervoudige hoofdstad, en ten westen daarvan een kosmopolitische, levendige aankomstwijk rond het kanaal. In elk van deze wijken worden de ringlanen van een grens tot een dragende, transversaal verbindende structuur.

De aanpak wordt doorgetrokken in de organisatie van de stedelijke mobiliteit. Vandaag zijn zowel het openbaar vervoer als het wegennet zeer sterk op de Vijfhoek georiënteerd – wederom

een uiting van het radiaal-concentrisch ontwikkelingsmodel. Het in overeenstemming brengen van het openbaar vervoer met de polycentrische realiteit impliceert een veelvuldige verknoping van trein-, metro-, tram- en buslijnen, zodat reizigersstromen evenwichtiger over het territorium gespreid kunnen worden en de bereikbaarheid van de metropolitane regio als geheel verbeterd wordt. De benodigde infrastructuur is al goeddeels aanwezig. De reorganisatie moet tot een betere benutting ervan leiden en wordt daardoor vanzelf de belangrijkste pull measure van een sturend mobiliteitsbeleid.

Het concept van de 'ring' verliest in een polycentrische ruimte zijn relevantie en wordt dus losgelaten. Een circulatieplan voor het gemotoriseerd verkeer deelt de kleine ring op in vier onderscheiden wegvakken van afnemend belang. Afhankelijk van de rol van het wegvak in de wegenhiërarchie wordt vervolgens de wegvacaciteit afgebouwd (push measure in het mobiliteitsbeleid). Zo komt ruimte vrij voor onder andere comfortabele, veilige voetgangers- en fietsverbindingen (pull measure).

Door het merendeel van de tunnels uit dienst te nemen, verdwijnt de stadssnelweg uit het straatbeeld en kunnen dwarsverbindingen worden gecreëerd. Een afwisseling van groene en minerale publieke ruimten bieden plaats aan ontmoeting, sport en spel. Op de route van het Hybrid Business District naar de autosnelwegen rond de stad blijft verkeerscapaciteit belangrijk. Op de overige delen van de boulevards kan meer ruimte herverdeeld worden. De zuidwestelijke sectie in de omgeving van het kanaal krijgt een plaatselijk karakter, waardoor ruimte voor een lineair park ontstaat in een gebied met een schrijnend gebrek aan groene publieke ruimte.

De oplossing ligt in het ondubbelzinnig loslaten van het radiaal-concentrisch model van stadsontwikkeling

Geïntegreerd openbare ruimte- en mobiliteitsbeleid

Een transformatie van de ringlanen zoals hierboven beschreven biedt niet enkel een antwoord op het mobiliteitsvraagstuk, maar tevens op uitdagingen inzake publieke ruimte en milieu- en leefkwaliteit. Een herverdeling van de ringruimte is slechts mogelijk als onderdeel van een langetermijnproces dat de mobiliteit in de Brusselse metropoolregio op een nieuwe leest schoeit, maar kan er tegelijkertijd het uithangbord van vormen. Zo brengt het voorstel de vaak gescheiden werelden van ruimtelijke planning en mobiliteit samen, niet louter omdat het beide ten goede komt, maar eenvoudigweg omdat het moet.

Door het creëren van openbare ruimte in te schakelen in doelstellingen op regionale schaal, kan het publieke ruimtebeleid bovendien naar een hoger niveau getild worden. In Brussel leidde deze aanpak de voorbije tien jaar tot de realisatie van de Groene Wandeling, een fiets- en wandeltraject van ongeveer 60 km dat de groene ruimten aan de rand van het Gewest met elkaar verbindt. Naar analogie hiervan kan de heraanleg van de kleine ring een vooruitstrevend project worden, waarin gewestelijke ambities (onder andere het verminderen van de druk van het gemotoriseerd privévervoer) verenigd worden met ingrepen ter verbetering van de lokale leefomgeving. Deze koppeling is vandaag een van de grootste uitdagingen voor de Brusselse publieke ruimte

Literatuurselectie

- Dejemeppe, P. & B. Périlleux (Ed.) (2012) Brussel 2040. Drie visies voor een metropool. Brussel: Brussels Hoofdstedelijk Gewest.
- Hubert, M. (2008) Expo '58 en 'Koning Auto'. Welke toekomst voor de grote wegeninfrastructuur in Brussel? Brussels Studies 22. Beschikbaar op www.brusselsstudies.be.
- Mensink, J. (Ed.) (2013) Stromen en verblijven. Naar een integrale ontwerpvisie op verkeer en openbare ruimte. Rotterdam: NAI 010 uitgevers/CROW.
- Moritz, B. (2011) De openbare ruimten in Brussel ontwerpen en aanleggen. Brussels Studies 50. Beschikbaar op www.brusselsstudies.be.
- Shannon, K. & M. Smets (2012) The Landscape of contemporary infrastructure. Rotterdam: NAI Publishers.

Rien van de Wall (rvandewall@ato.irisnet.be) is opdrachthouder bij het Agentschap voor Territoriale Ontwikkeling (dat binnenkort opgaat in het Brussels Planningsbureau) van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Dit artikel ligt in het verlengde van zijn masterproef Stedenbouw en Ruimtelijke planning, verdedigd aan de Vrije Universiteit Brussel in 2014.



STADSLANDBOUW IN 'GASTROPOOL' NEW YORK

In de metropool New York draait het leven voor een belangrijk deel om eten. Voedsel wordt steeds vaker gezien als een verbindend element in het dagelijks leven. Het raakt aan uiteenlopende zaken als gezondheid, onderwijs, ontspanning en sociale cohesie.

Stadslandbouw is hot en New York City wordt gezien als een lichtend voorbeeld daarvan. Aandacht voor de productie van voedsel in en bij de stad past in de groeiende belangstelling voor de mondiale voedselproblematiek. New York wordt wel aangeduid als 'gastropool' – een combinatie van gaster (oud-Grieks voor maag) en metropool. Het leven in New York draait voor een belangrijk deel om eten. Planning speelt in dit verband een rol van toenemende betekenis: onder meer bij het in kaart brengen van geschikte plekken voor stadslandbouw, het aanwijzen van plekken voor winkels en restaurants en het opstellen van regels voor grondgebruik.

De auteurs, beiden planoloog, hebben afzonderlijk van elkaar in 2011 en 2013 enkele maanden in New York gewoond en gewerkt. In deze tekst hebben zij hun indrukken gebundeld en antwoorden gezocht op vragen zoals: Vanuit welke overwegingen gaan verschillende bevolkingsgroepen aan de slag met stadslandbouw en hoe komen de verschillen tot uitdrukking in de aanpak van projecten? Kunnen gemeenschapstuinen een verschil maken in de duurzame productie van betaalbare verse voedingsmiddelen voor mensen met een laag inkomen? Welke rol kunnen planologen hierbij spelen?

Voedsel en identiteit

New Yorkers zijn trots op het multiculturele karakter van hun stad. New York is een stad van etnische minderheden, die elk hun eigen taal en culinaire gewoonten koesteren. Voedsel speelt een belangrijke rol als bevestiging van etnische identiteit. Een boeiend verschijnsel is het ontstaan van New Yorkse varianten op uitheemse gerechten. Dat proces leidt tot gerechten zoals chocolade croissants bereid op Hongaarse wijze in gigantische (want Amerikaanse) porties, Yemenitische empanada's, of een gerecht aangeduid als 'Italiaanse sushi', 'sushi's' die er uitzien als tapas.

New York is een stad met twee gezichten. Voor degenen die een baan hebben en voldoende verdienen om zich een appartement te kunnen veroorloven, is het leven goed. Voor deze groep, naar schatting zestig procent van de ruim acht miljoen inwoners, plus voor de meeste toeristen, is New York een hippe, voedselrijke en groene metropool. Voor de overige veertig procent is het eerder een ongezonde en gesegregerde stad waar betaalbaar voedsel schaars is. In het vervolg komen beide gezichten van de stad ter sprake. Die schets vormt het decor voor een detailstudie over één voedseltuin in het bijzonder, de Ingersoll Garden of Eden; één van de naar schatting 750 gemeenschappelijke tuinen in de stad.



Riverpark farm in New York. Foto: Jessica Dailey

Tweedeling

Ruim een derde van alle acht en een half miljoen New Yorkers betaalt meer dan vijftig procent van het bruto gezinsinkomen aan huur voor een woning. Het aantal daklozen wordt geschat op bijna 60.000 aan het einde van 2015. Meer dan een miljoen mensen is afhankelijk van voedselbonnen en gaarkeukens. In sommige buurten, zoals de South Bronx en East Harlem in Manhattan en Bedford-Stuyvesant in Central Brooklyn, leeft veertig procent van de bevolking onder de armoedegrens. Het officiële werkloosheidscijfer van de staat New York is voor New York City in 2015 gesteld op 5 procent van de actieve beroepsbevolking. Volgens schattingen van maatschappelijk werkers ligt het werkelijke cijfer van de werkloosheid in de armste buurten echter eerder rond de 50 procent. Het is maar met welke maat je meet! De werkloosheid onder zwarten ligt aanzienlijk hoger dan onder andere etnische groepen. Veel gepensioneerden, één-oudergezinnen en mensen met een slecht betaalde baan houden onvoldoende geld over voor gezonde voeding, als er al verse producten te verkrijgen zijn in de wijde omtrek. Wijken waar geen vers voedsel is te krijgen noemt men 'food deserts'. Slechte voeding vergroot de kansen op obesitas, suikerziekte en astma – welke (ten onrechte) wel worden aangeduid als welvaartsziekten. Ruim drie miljoen New Yorkers hebben last van overgewicht en niet minder dan twintig procent van de bevolking lijdt aan obesitas.

'After life in New York, everything else is so boring,' is een veelgehoorde uitspraak onder buitenlanders die enige tijd in New York hebben gewoond. De theaters en musea van Manhattan, de concerten in Central Park, de variëteit aan restaurants, de vista's van Manhattan, de straatmuzikanten; het zijn slechts enkele zaken die het leven in New York de moeite (en de prijs) waard maken. De

bewoners en toeristen die het geld en de tijd hebben lopen of fietsen in kekke merkkleding door Central Park, drinken een Belgisch biertje op een terras in het Meat Packers District of besteden hun vrije zaterdag in een 'crop mob'. Participatie in een oogstploeg op een landbouwbedrijf op het dak van een kantoorgebouw in Queens of Brooklyn met een adembenemend uitzicht op Manhattan is in de mode onder young professionals en welgestelde toeristen. De prijs bedraagt de som van 45 dollar; dat wil zeggen: geen loon naar werken, maar betaling om te mogen werken. Het is één facet van de fascinatie van jonge, progressieve New Yorkers met oog voor de kwaliteit van voedsel en het milieu. Zij doen hun inkopen bij de prijzige keten Whole Foods Market of op de boerenmarkt. Het aantal boerenmarkten is binnen enkele jaren gestegen van enkele tientallen rond het jaar 2000 tot meer dan vijftig reguliere en ruim 120 tijdelijke markten vandaag de dag.

In de grimmige omgeving van arme buurten speelt het verbouwen van voedsel in gemeenschapstuinen een positieve rol

Gemeenschapstuinen

In de grimmige omgeving van arme buurten speelt het verbouwen van voedsel in gemeenschapstuinen een positieve rol. Deze tuinen liggen meestal op grond van de gemeente (in casu de woningbouwvereniging NYCHA) en worden bewerkt door een groep buurtbewoners die er groente en fruit verbouwen, bloemen telen en ontspanning vinden. Gemeenschapstuinen kennen een lange traditie in New York, met periodes van opkomst en neergang. Tijdens de Tweede Wereldoorlog werd er veel voedsel verbouwd in zogenaamde Victory Gardens om voedsel uit te sparen voor de troepen overzee.

Sociale woningbouw heeft in de Verenigde Staten een negatief imago. Het wordt vaak geassocieerd met misdaad en een haveloze omgeving. Dat is ook het geval in New York waar de NYCHA ruim 180.000 wooneenheden onder haar beheer heeft, onderverdeeld in 334 complexen. De NYCHA heeft in 1963 een Garden and Greening Program in het leven geroepen met het expliciete doel om de complexen op te fleuren en de bewoners de beginselen van het tuinieren bij te brengen. Op dit moment wordt er vanuit het programma steun verleend aan 745 individuele en gemeenschapstuinen, verdeeld over zo'n 200 tuincomplexen. Het staat bewoners van een gebouw van de NYCHA vrij om een aanvraag in te dienen voor de aanleg van een tuin. Ze worden geacht zelf een plek te zoeken op de grond van de vereniging, en zelf een idee te ontwikkelen voor de inrichting en het beheer van de toekomstige tuin. De tuinders zijn verplicht om zich jaarlijks te laten registreren bij het beheerbureau van de vereniging. De opkomst van het tuinieren rond sociale woningbouwcomplexen sluit aan bij een algemene opleving van het tuinieren in gemeenschapstuinen vanaf de jaren zestig. In die tijd balanceerde de gemeente op de rand van een faillissement en werden gemeenschapsvoorzieningen tot een minimum ingekrompen. Dat betekende dat politie en brandweer minder konden uitrukken en dat hele buurten in handen vielen van drugsbendes. Veel woningeigenaren in arme buurten die de gemeentebelastingen niet

meer konden opbrengen staken de brand in hun gebouwen in de hoop verzekeringspenningen te innen. De grond ging vervolgens in eigendom over aan de gemeente. Overgebleven buurtbewoners probeerden er onder beroerde omstandigheden het beste van te maken. Zij organiseerden buurtbewaking en cultiveerden planten die spontaan op het puin van ingestorte gebouwen begonnen te groeien. Kunstenaars die zich 'green guerillas' noemden, gooiden zaadbommen over de hekken rond ruïnes in de hoop zo plantengroei te bevorderen. In de loop van de tijd (tussen 1970 en 1990) werd het puin geruimd en ontwikkelden veel tuinen zich tot stedelijke oases.

In overwegend blanke buurten begon in de jaren negentig een proces van gentrificatie: dat is de komst van welgestelde, goed opgeleide young urban professionals. Die zorgden er voor dat huren gingen stijgen en dat het aantrekkelijk werd voor projectontwikkelaars om te gaan bouwen in open gaten. Dit is op grote schaal gebeurd in de East Village van Manhattan en in de Upper West Side; recent breidt de gentrificatie zich ook uit over delen van Harlem en vooral in Brooklyn. In die buurten worden arme (meestal zwarte) mensen verdrongen door mensen met een hoog inkomen. In die opkomende buurten spelen tuinen een positieve rol voor de gemeente en ontwikkelaars. Uit onderzoek van economen blijkt dat gemeenschapstuinen een stijging van de waarde van omliggende percelen (en dus van de opbrengst van de gemeentelijke belasting op onroerend goed) tot gevolg hebben. Dit wordt wel 'ecologische gentrificatie' genoemd.

Planologen moeten de voedselketen en de ruimtelijke effecten die daarmee samenhangen in kaart brengen

De Highline in Manhattan, een park op een afgedankt, verhoogd spoor is een voorbeeld van 'ecologische gentrificatie'. De gebouwen langs het park zijn sterk in waarde gestegen. Foto: Arnold van der Valk.



In arme buurten zijn gemeenschapstuinen niet minder belangrijk maar meestal zien ze er hier anders uit, minder bloemen en meer bakken met teelaarde en compost – gebruikt voor het verbouwen van groente en fruit. Recent onderzoek laat zien dat gemeenschapstuinen vooral gesitueerd zijn in buurten waar weinig winkels zijn te vinden die vers voedsel verkopen. De groenteteelt helpt mensen zonder greencard (illegalen), die niet in aanmerking komen voor voedselbonnen, om te overleven. Volgens een schatting van een maatschappelijk werker in de Bronx gaat het om duizenden mensen.

Ingersoll Garden of Eden

De Ingersoll Garden of Eden staat model voor een categorie van tuinen die momenteel een opleving doormaken. Of en hoe die groei het gevolg is van de economische crisis laten we hier buiten beschouwing.

De Garden of Eden ligt in Fort Greene, een buurt in het noordwesten van Brooklyn. De Raymond V. Ingersoll Houses, een complex van hoogbouwwooningen uit de Tweede Wereldoorlog, was bedoeld voor de huisvesting van werknemers van de voormalige Brooklyn Navy Yard. In het complex wonen zo'n 14.000 mensen in 3500 eenheden. Nadat de scheepswerven in 1966 waren gesloten zijn veel bewoners werkloos geworden. In de jaren zeventig is de buurt met vele andere delen van Brooklyn in verval geraakt. Bedrijven gingen failliet, gebouwen kwamen leeg te staan en de criminaliteit nam toe. In de daaropvolgende decennia is er (weer) sprake van een opgaande lijn, als gevolg van sterke gevoelens van verbondenheid bij de bewoners met hun leefomgeving en de samenwerking met politie en de beheerder van de woningen, de NYCHA. De Ingersoll Garden of Eden is in 2009 opgericht door een groep van vrouwen uit het Ingersoll complex met steun van het tuinfonds van de woningbouwvereniging.

De tuiniers krijgen niet alleen medewerking en steun van de NYCHA maar ook van andere lokale non-profit of filantropische instellingen zoals het Myrtle Avenue Revitalization Project (MARP). Deze organisatie heeft als doel om de economische vitaliteit van de buurt te bevorderen. Tijdens een bijeenkomst van deze organisatie werd in 2009 het probleem van het ontbreken van buurtwinkels met vers en betaalbaar voedsel aan de orde gesteld. Enkele bewoners opperden het idee om bij wijze van oplossing een gemeenschapstuin aan te leggen om verse groenten te verbouwen. Een comité van zes vrouwen wierp zich op als initiatiefnemers. Hoewel er mensen van verschillende rassen en nationaliteiten samenwonen in het complex (waaronder Chinezen en mensen uit Bangladesh) waren de initiatiefnemers uitsluitend zwarte dames. De Aziaten kwamen volgens de initiatiefneemsters niet in aanmerking voor bestuurlijke functies omdat zij het Engels onvoldoende machtig waren.

De Garden of Eden biedt een voorbeeld van een met voedsel verbonden initiatief dat van onderop tot stand wordt gebracht door een coalitie van burgergroepen, zoals de meeste stadslandbouwprojecten. Het welslagen van het project is volgens de oprichters vooral te danken aan de steun van organisaties en personen die betrokkenheid bij het welzijn van de buurten hoog in het vaandel hebben staan zoals het groenfonds van de NYCHA en lokaal georiënteerde non-profit instellingen.

De rol van planners

Op het eerste gezicht speelt ruimtelijke planning een marginale rol in het proces van stadslandbouw en duurzame voedselvoorziening. Economische krachten geven de doorslag. Echter, volgens de American Planning Association zullen planologen in de toekomst een belangrijke faciliterende rol spelen in de planning van lokale en regionale voedselsystemen, als onderdeel van een veelomvattende transitie naar een duurzame samenleving.



Ingersoll Garden of Eden is gesitueerd in een opkomende buurt in Brooklyn waar de tweedeling duidelijk zichtbaar is. Foto: Beatriz Pineda Revilla.

Planologen moeten de voedselketen, en de ruimtelijke effecten die daarmee samenhangen, in kaart brengen. De gegevens kunnen vervolgens worden gebruikt door politici en belangengroepen om hun eisen en behoeften (met name claims voor financiële middelen en regelgeving) kracht bij te zetten. Inventarisatie van lokale en regionale voedselsystemen kan een belangrijke bijdrage leveren aan de lokale economie, dat wil zeggen het behouden en scheppen van arbeidsplaatsen. De APA ondersteunt planning en ontwerp van duurzame voedselsystemen. Als belangrijkste middelen worden genoemd het opstellen van zoneringsverordeningen en milieu-effectrapportages. Een laatste aspect betreft sociale rechtvaardigheid: de toegang van consumenten tot gezond voedsel. Dit heeft vooral betrekking op de beschikbaarheid van verse groenten en fruit in arme wijken.

Conclusie

Een verkennende studie van tuinieren en van aanzetten tot verduurzaming van de voedselketen in de gastropool New York, leert dat er nog een wereld valt te winnen op weg naar een duurzaam, rechtvaardig en gezond voedselsysteem. Stadslandbouw kan een bijdrage leveren aan zo'n transitie. Voedsel is een verbindende factor; met uitlopers naar uiteenlopende zaken zoals winkelvoorzieningen, woningbouw, armoedebestrijding, volksgezondheid – en dus ook naar ruimtelijke ordening.

Er broeit iets in New York. Als het lukt om in een metropool van meer dan acht miljoen mensen het roer om te gooien dan zal dat grote gevolgen hebben voor een wereldwijde kanteling naar een meer duurzame samenleving.

Literatuurselectie

- Cohen, N., K. Reynolds & R. Sanghvi (2012) *Five Borough Farm. Seeding the Future of Urban Agriculture in New York City*. New York: Design Trust for Public Space.
- Pineda Revilla, B. (2014) New York. In: Miazzo, F. & T. Kee (Ed.) (2014) *We Own The City. Enabling Community Practice in Architecture and Urban Planning*. Amsterdam: Trancity/Valiz. pp. 152-197.
- Valk, A. van der (2016) *Foodscape Gastropolis New York City*. In: Roggema, R. & G. Keffe (Ed.) *Finding Space for Productive Cities*. Verschijnt binnenkort.

Beatriz Pineda Revilla (beatrizpinedarevilla@gmail.com) is werkzaam als promovendus aan de Universiteit van Amsterdam. Arnold van der Valk (arnold.vandervalk@wur.nl) is hoogleraar Landgebruiksplanning aan Wageningen Universiteit.

Stadslandbouw is hot. De stadsboerderij Battery Urban Farm ligt op een van de duurste plekken van New York City, op het zuidelijke puntje van Manhattan. Foto: Arnold van der Valk.





CASUS Jef Reyniers & Manuel Aalbers

MONDIALISERING VAN HET WEGWIELRENNEN

Wielrennen is van oudsher vooral populair in de Benelux, Frankrijk en Italië. Vanuit deze landen verspreidde de wielersport zich over de wereld. Maar hoe mondiaal is de wielersport vandaag de dag eigenlijk? In dit artikel analyseren wij de mondialisering van het wegwielrennen voor mannen.

AGORA besteedde eerder aandacht aan sport (2015-1) en aan fietsen (2010-4), maar de focus lag in deze themanummers vooral op de sociale kanten van sport, de fiets als vervoermiddel en beleid voor fietsers en recreatieve sporters. Hoog tijd dus om de thema's sport en fietsen bij elkaar te brengen en het professionele wielrennen te belichten. We zijn vooral geïnteresseerd in de mondialisering van het wegwielrennen en analyseren zowel de podiumplaatsen van de drie grote rondes en drie belangrijke klassiekers als de nationaliteiten van de renners die deel uitmaken van de wielerteams die op het hoogste niveau actief zijn.

Een belangrijke speler die graag meer mondialisering zou zien, is de internationale wielervederatie, de Union Cycliste International (UCI). De UCI is het bestuursorgaan voor alle wielersporten, waaronder niet alleen wegwielrennen maar ook BMX en mountainbiking vallen. De UCI stelt regels op waaraan renners en ploegen moeten voldoen en bepaalt daarnaast de planning en ranking van de wielervedstrijden. Naast deze bestuursfuncties heeft de UCI ook een strategie om het fietsen in al haar vormen te ontwikkelen tot een competitieve sport over de hele wereld. Een van haar doelstellingen is het opbouwen van een sterke en duurzame financiële structuur om de carrières van de wielrenners en entourage in de toekomst te kunnen verzekeren.

De UCI wil ook in opkomende landen de sport ontwikkelen door samen te werken met de continentale confederaties en nationale federaties. Tegelijkertijd wil ze de sport beschermen en vernieuwen in de landen waar het wielrennen historisch gezien al langer populair is. Het is echter de vraag hoe succesvol de UCI is in het bewerkstelligen van haar doelstellingen.

Van Wereldbeker naar WorldTour

De UCI-Wereldbeker (1989–2004) bestond uit tien grote eendagswedstrijden die, uitgezonderd van de vijf edities van de

Grand Prix des Amériques in Canada, allemaal plaatsvonden in West-Europa. In 2005 is de Wereldbeker vervangen door de UCI-ProTour/WorldTour. Dit is een verzameling van 27 verschillende wedstrijden, waaronder zowel prestigieuze eendagsklassiekers als grote rittenkoersen zoals de Tour de France. Hiervan worden twee rittenkoersen gehouden in Polen en Australië en twee eendagswedstrijden in Canada. Dit betekent echter dat er nog altijd 23 topwedstrijden worden gehouden in West-Europa. De internationalisering blijft wat betreft de organisatie van topwedstrijden dus erg beperkt.

Het peloton bestaat uit twee verschillende soorten teams. Enerzijds zijn er de WorldTour-teams, anderzijds de ProContinentale teams. De WorldTour-teams, de teams uit de hoogste divisie, zijn verplicht deel te nemen aan WorldTour-wedstrijden. De WorldTour-teams worden geselecteerd op basis van ethische, financiële en administratieve criteria, maar vooral op basis van sportieve prestaties. ProContinentale teams, de teams uit de tweede divisie, worden niet uitgenodigd door de UCI. Zij hebben 'wildcards' nodig van de wedstrijdorganisatie om aan een WorldTour-wedstrijd te mogen deelnemen en worden in dit artikel niet geanalyseerd.

De cijfers

Voor dit artikel zijn cijfers gebruikt van de website www.procyclingstats.com. De data die hier gebruikt zijn bevatten gegevens over de WorldTour-teams, de renners en het podium van de bekendste wielervedstrijden.

Aan de hand van de gegevens over de verschillende nationaliteiten van de renners kan de verspreiding van de wielersport nagegaan worden. Wij onderzochten of de beste renners door de jaren heen uit een grotere verscheidenheid aan landen komen. Om dit na te gaan maakten wij een selectie van wedstrijden uit de WorldTour, namelijk: de drie bekendste eendagsklassiekers (Milaan-San

Remo, de Ronde van Vlaanderen en Parijs-Roubaix) en de drie grootste rondes (Tour, Giro, Vuelta). Voor de eendagsklassiekers zijn enkel de ereplaatsen gebruikt omdat Procyclingstats in de eerste edities van deze wedstrijden slechts de namen van de eerste drie renners heeft. Voor de drie grootste rondes keken wij naar het eindpodium. De telling start vanaf 1935 omdat in dat jaar voor het eerst alle drie de grote rondes werden verreden. De beschikbaarheid van data die ver teruggaan in de tijd maakt het mogelijk om de ontwikkeling van internationalisering tussen de verschillende wedstrijden te vergelijken. Ten behoeve van de leesbaarheid zijn landen gegroepeerd op een (sub-)continentale schaal.

De resultaten van dopingzondaars worden niet geweerd in dit artikel. Lance Armstrong behoudt in dit onderzoek al zijn Touroverwinningen. Doping kan mogelijk ook een impact hebben gehad op de mondialisering van de wielersport. Het is in dat opzicht verstandig om dopingzondaars mee te rekenen. Hierbij wordt geen oordeel geveld over de vraag of het correct is dat Lance Armstrong zijn Tourzeges verliest.

Nadat Bjarne Riis in 1996 de Tour de France won, nam de populariteit van het wielrennen in Denemarken toe

De teams en sponsors

Sponsors van wielerploegen zorgen voor het grootste inkomen van de teams. Sommige sponsors hebben vooral nationale belangen, zoals een nationale loterij; anderen, zoals een fietsfabrikant, hebben juist internationale belangen. Een sponsor heeft invloed op de samenstelling van het team. Zo zal een ploeg die gesponsord wordt door de nationale loterij of een nationaal verankerd bedrijf liever renners uit het eigen land in de ploeg zien rijden, terwijl een internationaal bedrijf eerder renners van over de hele wereld verkiest.

De data over de teams zijn beschikbaar vanaf 1965. De eerste echte ploegsponsors waren vanaf 1953 al aanwezig in het peloton, namelijk Nivea en St-Raphael. Vóór 1953 waren de meeste renners fulltime professionele arbeiders in een fietsfabriek. Deze fabrieken gebruikten de competitie als promotie-evenementen om hun fietsen te verkopen.

Het wielrennen heeft zijn wortels in West-Europa, met name in Frankrijk, België en Italië, die wij voor het gemak de 'Top 3' noemen. Uit deze landen zijn historisch gezien de meeste teams afkomstig. Tot de jaren tachtig zijn alleen West-Europese teams aanwezig; in de jaren daarna komen er teams van het Amerikaanse continent bij. Hierna volgen Denemarken, Rusland, Groot-Brittannië, Kazachstan en Australië. In 2016 volgt Zuid-Afrika. Met het invoeren van de WorldTour in 2005 wordt het aantal teams beperkt, maar zet de internationalisering verder door. Europa blijft echter sterk oververtegenwoordigd.

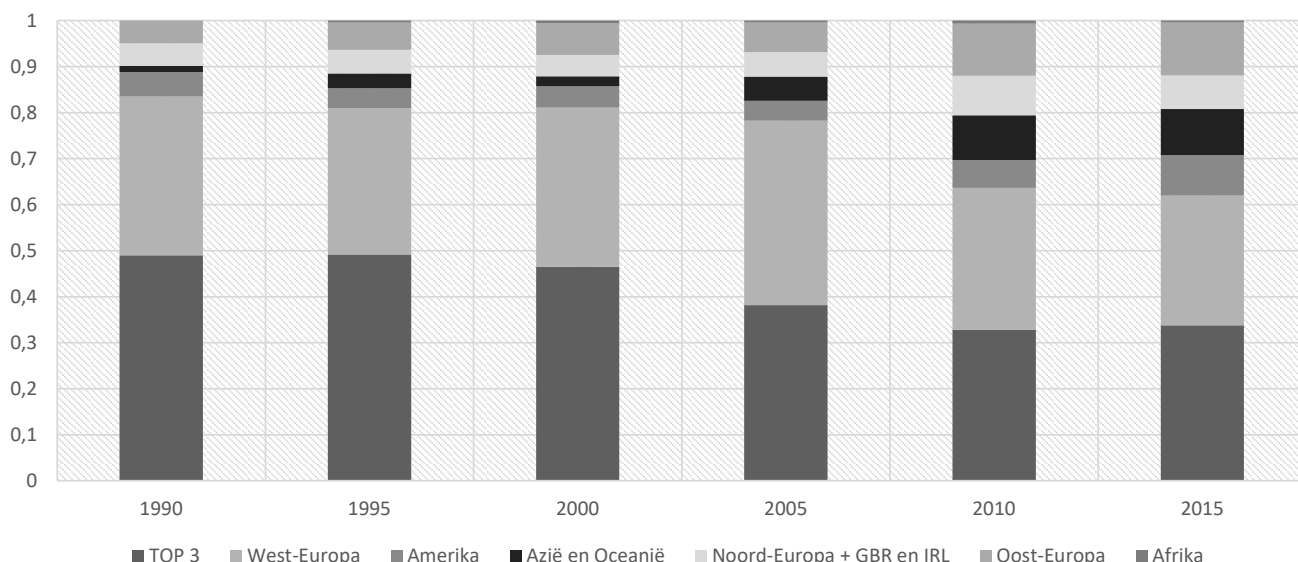
Als we kijken naar het type hoofdsponsors van wielerploegen is er de laatste jaren een dominantie van fietsfabrikanten (Trek, BMC) en bedrijven die fietsgerelateerde artikelen (Etixx) ontwikkelen. Deze sponsors zijn overigens niet exclusief afkomstig uit de traditionele wielerlanden. Andere veel voorkomende sponsors zijn banken en nationale loterijen (grotendeels uit de meer traditionele wielerlanden), maar ook uit de maakindustrie komen nog steeds een aantal sponsors (bijvoorbeeld Orica-springstoffen uit Australië, Lampre-staal uit Italië en Alpecin-shampoo uit Duitsland).

De renners

De namen van alle renners per wielerploeg zijn pas beschikbaar vanaf het jaar 1979, maar deze data zijn niet consistent bijgehouden door Procyclingstats; sommige jaren missen. Vanaf het jaar 1990 geeft Procyclingstats alle gegevens weer. Om toch een grotere periode te kunnen bestrijken voor dit onderzoek bestuderen we ook de jaren vóór 1990 die wel beschikbaar zijn. We zien dan dat het aantal nationaliteiten dat vertegenwoordigd is in de verschillende wielerteams gestaag toeneemt. In 1979 zijn slecht 11 nationaliteiten vertegenwoordigd in het peloton. In 1989 zijn dat er al 24 en in 1999 30. De groei zet ook in de eenentwintigste eeuw door met een maximum van 43 nationaliteiten in 2013. Daarna lijkt de groei er een beetje uit te zijn.

Voordat televisie en telefoon wijdverspreid waren, was de populariteit van het wielrennen afhankelijk van mond-op-mond reclame. Frankrijk, België en Italië zijn de landen waarin het

Renners per regio/continent



wielrennen voor het eerst populair is geworden omdat in deze landen de eerste wielervedstrijden op twee even grote wielen worden verreden. Via successen van 'eenzame' buitenlanders, zoals de Duitser Jozef Fischer in de eerste editie van Parijs-Roubaix, kan de populariteit van het wielrennen uitbreiden naar de rest van West-Europa. In de laatste decennia verspreidt de populariteit van het wielrennen zich gemakkelijker doordat via de televisie ook niet-West-Europeanen sneller bereikt kunnen worden. Verder kunnen toprenners iets teweeg brengen en een positieve impuls geven aan de wielersport in het land waar die toprenner vandaan komt. Zo is er bijvoorbeeld sprake van een Riis-effect: nadat de Deen Bjarne Riis in 1996 de Tour de France won, nam de populariteit van het wielrennen in Denemarken toe.

Figuur 1 geeft weer uit welk (sub-)continent de renners afkomstig zijn. Opvallend is het grote aandeel van de Top 3 (Frankrijk, België, Italië) en Overig West-Europa; gezamenlijk leveren zij in 1990 bijna 85% van alle renners. In 2015 is hun gezamenlijke aandeel fors gedaald, maar is het nog altijd ongeveer 60%. Een deel van het West-Europese aandeel heeft plaats gemaakt voor renners uit Amerika, Azië en Oceanië, Oost-Europa en in mindere mate ook Noord-Europa. De toename van het aantal renners is vooral het sterkst voor Azië, Oceanië en Oost-Europa.

Parijs-Roubaix en de Ronde van Vlaanderen zijn minder geïnternationaliseerd dan Milaan-San Remo

De klassiekers

De drie geselecteerde eendagsklassiekers worden elk gehouden in een van de drie traditionele wielerlanden. Tussen 1935 en 1944 komen de drie hoogst genoteerde renners exclusief uit de landen waar de klassiekers plaatsvinden, of in het geval van Parijs-

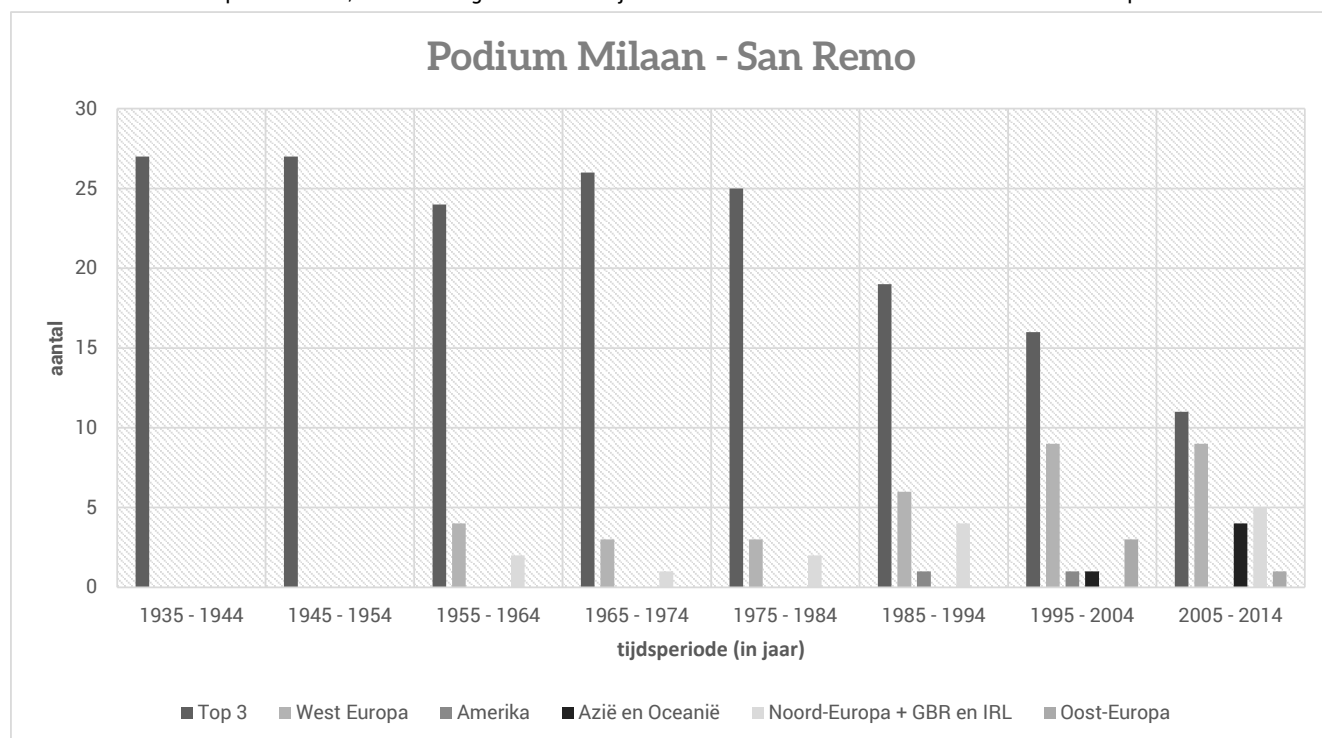
Roubaix uit zowel Frankrijk als België. Tot het midden van de jaren vijftig zijn de podiumplaatsen van andere West-Europeanen op een hand te tellen. Daarna neemt dit aantal iets toe. Vanaf de jaren tachtig zien we langzaam ook podiumkandidaten van buiten West-Europa. Deze trend zet door in de laatste 25 jaar.

Bij de Ronde van Vlaanderen en Parijs-Roubaix zien we dat de dominantie van de Top 3 langer standhoudt dan in Milaan-San Remo. Parijs-Roubaix en vooral de Ronde van Vlaanderen zijn minder geïnternationaliseerd dan Milaan-San Remo. In de eerste twee klassiekers moeten veel lastige kasseistroken worden overwonnen, iets waar traditioneel vooral de Belgen zich in specialiseren en waarin ook de Fransen, Italianen en Nederlanders nog redelijk meedoen. De vele podiumplaatsen die in het laatste decennium behaald worden door renners uit overig West-Europa zijn echter grotendeels op het conto te schrijven van één Zwitser: Fabian Cancellara.

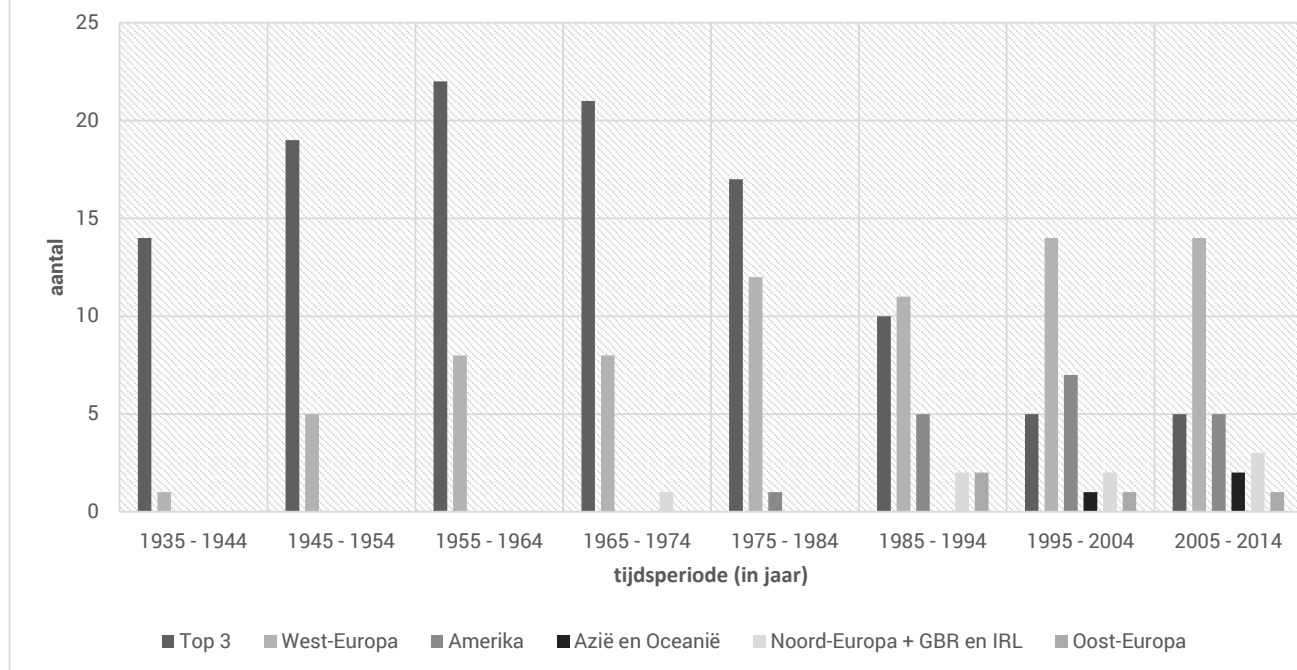
De drie grote rondes

De Vuelta Ciclista a España wordt gedomineerd door Spanjaarden die zeer gemotiveerd zijn om te winnen voor eigen volk. Interessant is dat in de periode van 1995 tot 2004 meer podiumplaatsen behaald worden door Amerikanen dan door renners uit de Top 3. In de jaren tachtig kent het Colombiaanse wielrennen een bloeiperiode met onder meer de Colombiaan Herrera, die de Vuelta in 1987 won. In de meest recente periode (2005-2014) zien we een geografische diversificatie in de podiumplaatsen. De dominantie van de Spanjaarden blijft echter enorm.

Ook de Giro d'Italia wordt gedomineerd door de Europeanen, maar dan vooral door Italianen. Net als in de Vuelta worden ook hier podiumplaatsen behaald door renners uit Amerika, alleen gaat het hier aanvankelijk om renners uit de VS en nog niet uit Colombia. In de periode van 1995 tot 2004 scoort ook Oost-Europa goed in de Giro dankzij de Russen, met als voornaamste renner Pavel Tonkov. In de meest recente periode behaalt een relatief hoog aantal renners uit Amerika een podiumplaats, dit is te danken aan successen van bekende Colombianen zoals Uran en Quintana. De bekendste en meest prestigieuze wielervedstijd is en blijft de Tour de France. Hier behalen de Amerikanen al in de periode van 1985 tot 1994 een redelijk groot aandeel van de podiumplekken dankzij één renner, Greg Lemond. Hij won drie keer de Tour de France en werd één keer tweede. In de periode van 1995 tot



Eindpodium Tour de France



2004 behalen de Amerikanen nog meer podiumplekken, vooral dankzij Lance Armstrong. Vanwege het feit dat de Tour de France de bekendste koers van het jaar is, is het eindpodium hier internationaler dan bij andere rondes. Echter, West-Europeanen blijven ook de Tour domineren.

Berlijnse Muur

Uit deze studie kan geconcludeerd worden dat de internationalisering of mondialisering van het wielrennen een feit is. Er is sprake van een gestage toename van het aantal verschillende nationaliteiten in het wielrennen op het hoogste niveau. Het is hoogstwaarschijnlijk dat de invoering van de UCI WorldTour hierin een rol heeft gespeeld. We zien vanaf 2005 namelijk meer renners en podiumkandidaten van buiten West-Europa in de grote wedstrijden.

Het weg wielrennen vandaag de dag is nog steeds een West-Europees georiënteerde sport, die echter de laatste tien jaar meer aan het uitbreiden is naar de rest van de wereld. Dit vinden we terug wanneer we de nationaliteiten van de teams en de renners bekijken. Er zijn bijvoorbeeld wel meer Amerikaanse en Russische teams in het peloton aanwezig dan vroeger, maar West-Europese teams domineren nog steeds. Ondanks de duidelijke toename van Oost-Europeanen, Australiërs en ook Colombianen is nog altijd 60% van de renners afkomstig uit West-Europa. Als we de winnaars van de eendagsklassiekers en de rondes erbij halen, moeten we vaststellen dat het merendeel van de podiumplaatsen tevens wordt weggekaapt door West-Europeanen. Het podium van de Tour de France, de bekendste wielervedstrijd van de wereld, is de laatste jaren echter internationaler van aard dan het podium van de andere twee grote rondes of de drie eendagsklassiekers.

De wielerteams zijn zeer afhankelijk van hun sponsors, die 90% van de inkomsten genereren. De sponsors zijn deels in de positie om het team samen te stellen. Bovendien kan een WorldTour-team de wielersport in een bepaald land stimuleren. Het Zwitserse wielrennen bijvoorbeeld zat in 2010 een beetje in het slop met slechts acht Zwitsers in het peloton, tot het moment dat IAM Cycling, een Zwitserse ploeg, een WorldTour-team werd en het aantal naar 19 steeg.

Toprenners kunnen in hun eigen land de populariteit van het wielrennen sterk aanwakkeren. Peter Sagan en Michał Kwiatkowski, de huidige (2015) en de vorige (2014) wereldkampioen, kunnen een enorme boost geven aan het Slowaakse en Poolse wielrennen. Het concrete effect zal later nog moeten blijken, maar ook in het verleden zijn er tal van voorbeelden terug te vinden. De Amerikaan

Greg Lemond won in de jaren tachtig drie keer de Tour en in 1990 waren er 'ineens' 16 Amerikanen in het peloton – het Lemond-effect. Bjarne Riis en Alexandre Vinokoerov hebben door hun goede prestaties in de Tour de France in hun thuisland iets losgeweekt. Ondanks het feit dat Denemarken een klein land is, was het in 1990 het negende grootste wielerland. En Kazachstan was in 2010 bijvoorbeeld met 15 renners aanwezig in het peloton, terwijl in 1995 nog geen enkele Kazak rondreed in het professionele wielercircuit. Andere effecten die mogelijk een invloed hebben gehad op de internationalisering van de wielersport zijn belangrijke politieke gebeurtenissen en beslissingen. Het beste voorbeeld is de val van de Berlijnse muur in 1989. In 1985 deed slechts 1 renner uit Oost-Europa, een Pool, mee aan wielervedstrijden. Sinds 1990 begon het aantal Oost-Europese renners toe te nemen.

Als de trend van internationalisering van het wielrennen verder zal doorzetten, kan de wielersport op lange termijn een mondiale sport worden. Veel zal echter afhangen van de locatie van de wegwedstrijden binnen de WorldTour. Hierin heeft ook de ASO, de Franse organisator van veel belangrijke wedstrijden waaronder de Tour de France, veel in de melk te brokkelen, zoals blijkt uit de recente impasse tussen UCI en ASO. Als de UCI haar zin krijgt, is het niet ondenkbaar dat in de toekomst de Ronde van Peking in de WorldTour zal worden opgenomen, waardoor meer Chinezen in contact kunnen komen met het wielrennen.

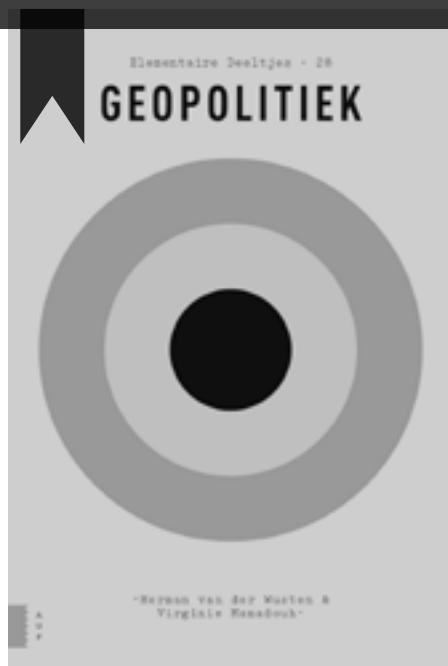
Literatuurselectie

Rebeggiani, L. & D. Tondani (2007) Organisational forms in professional cycling – efficiency issues of the UCI Pro Tour. *Econbiz*. Geraadpleegd op 27-4-2015 via: http://www.econbiz.de/archiv1/2009/97254_organizational_forms_cycling.pdf

Vandijck, T. (2010) De belastingen in de VS zijn te laag. *De Morgen*. Geraadpleegd op 9-5-2015 via <http://www.demorgen.be/buitenland/de-belastingen-in-de-vs-zijn-te-laag-a1094479/>

UCI (2015) UCI Strategy-Developing cycling around the world. Geraadpleegd op 27-4-2015 via <http://www.uci.ch/inside-uci/about/uci-strategy-developing-cycling-across-the-world/>

Jef Reyniers (jef.reyniers@student.kuleuven.be) is masterstudent Geografie aan de KU Leuven, waar Manuel Aalbers (manuel.aalbers@kuleuven.be) hoofddocent Geografie is.



Emiel Maliepaard

Het kernidee in deze werken is steeds hetzelfde: controle over land en zee en het worden of blijven van een wereldmacht

Het begrip 'geopolitiek' is een van de meest beladen termen in de geschiedenis van de geografie. De term is echter terug van weggeweest. Herman van der Wusten en Virginia Mamadouh, twee Amsterdamse politieke geografen, hebben een Nederlandstalige introductie geschreven over de oorsprong, ontwikkeling en huidige relevantie van 'geopolitiek'.

Op een genuanceerde wijze wordt de oorsprong van de term geopolitiek blootgelegd. Deze boeiende queeste leidt de lezer naar de Zweedse hoogleraar politieke wetenschappen Rudolf Kjellén, die het concept in 1899 introduceerde. Het woord kreeg met name vleugels binnen de Duitse Geopolitik, in werk zoals dat van Friedrich Ratzel ('lebensraum') en Karl Haushofer. De tijdgeest waarin deze intellectuelen schreven, wordt door de auteurs gekenmerkt als een tijd waarin rivaliteit tussen grote staten en hun wedijver voor controle over land en zee centraal stonden. Verder wordt uitgebreid stilgestaan bij de geopolitieke opvattingen en de internationale contacten van Haushofer. Ook worden de verschillen tussen zijn visie – waarin elke vorm van rassenideologie ontbrak – en die van de nazistische stroming behandeld. Ook de bredere context – de invloeden van de Duitse geopolitiek in Italië en Latijns-Amerika en het verzet tegen de 'gevaarlijke' Duitse geopolitiek – wordt uitgebreid besproken.

Dat het boek niet louter over de Duitse geopolitiek gaat is belangrijk en helpt om op een feitelijke manier te kijken naar de ontwikkeling, benaderingen en de actuele betekenissen van de term. Bij de periode voorafgaand aan 1945 worden de bekende werken van Mackinder (de Hartland theorie) en de Amerikaanse kapitein Mahan besproken. Het kernidee in deze werken is steeds hetzelfde: controle over land en zee en het worden of blijven van een wereldmacht. Verder wordt er uitgebreid stilgestaan bij de Amerikaanse geopolitiek ten tijde van WOII (o.a. het werk van Hartshorne), de Koude Oorlog (containment politics) en de War on Terror. De Nederlandse Amerikaan Nicolas Spykman staat hierin centraal omdat zijn werk als een nieuw begin van de meer wetenschappelijke geopolitiek geldt. Verder wordt de nieuwe Franse Geopolitiek toegelicht. Deze benadering is meer gericht op het analyseren van de strijd om ruimte op fysiek niveau en in de verbeelding van de actoren en de kritische geopolitiek zoals die vooral te vinden is bij de huidige politieke geografen. De Angelsaksische kritische geopolitiek, zo laten de auteurs duidelijk zien, draait dan weer om het analyseren van formele geopolitiek (analyses van mondiale problematiek), praktische of toegepaste geopolitiek (analyses van het handelen van beleidsmakers) en populaire geopolitiek (de communicatie van geopolitiek). Tot slot

wordt nog de Nederlandse geopolitiek besproken, evenals de geopolitieke totstandkoming van de EU en de EU als geopolitieke actor.

Interessant, zeker ook voor geografen, is het hoofdstuk 'de communicatie van geopolitiek', waarin beschreven wordt hoe kleuren en symbolen worden gebruikt om een bepaalde boodschap over te brengen. De auteurs geven aan dat "kaarten een krachtig middel zijn om de visie van een actor te communiceren". De impact van de media wordt uitgebreid besproken en geeft leuke inzichten in de (re)productie van geopolitiek. In zekere zin valt dit hoofdstuk uit de toon bij de meer feitelijke overzichten van personen, ideeën en geopolitieke ontwikkelingen in de rest van het boek. Dit hoofdstuk helpt echter vooral om meer betrokken te raken bij het onderwerp en om zelf kritisch te reflecteren over geopolitieke projecten en media.

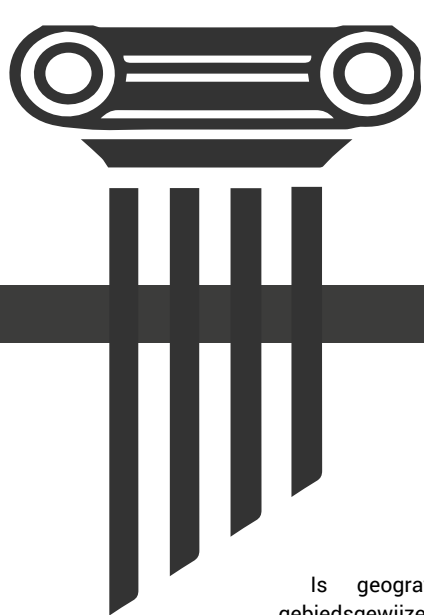
Daar waar geopolitiek nog vaak geassocieerd wordt met Nazi-Duitsland, laat dit boek op een heldere manier de geschiedenis en veelzijdige ontwikkelingen van het concept zien. Van een concept met een voornamelijk imperialistisch karakter in een tijd van wedijverende grootmachten, tot een kritische discipline die zich richt op internationale betrekkingen en de strijd om ruimte op allerlei niveaus: supra-, inter- en intrastatelijk. Wel is het jammer dat de marxistische benadering in deze grotendeels achterwege blijft. In de wereldsysteemtheorie komt de 'strijd om ruimte' bijvoorbeeld sterk naar voren en wordt de link tussen kapitalisme en het vergroten van het territorium als medium tijdens crises duidelijk gearticuleerd. Een andere opmerking betreft het ontbreken van een uitgebreide geopolitieke discussie omtrent niet-statelijke actoren in de strijd om ruimte, wat het boek actueler en relevanter zou maken voor een breder publiek.

Het boek Geopolitiek is zeker een aanrader voor eenieder die meer van geopolitiek wil weten. De onvermijdelijke feitelijke opsommingen van belangrijke figuren, hun standaardwerken en ideeën maakt dat de leesbaarheid van sommige stukken wat minder is, maar de woordenschat is begrijpelijk voor eenieder die de elementaire taal van de geopolitiek machtig wil zijn.

Literatuurselectie

Van der Wusten, H. & Mamadouh, V. (2015) Geopolitiek. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Emiel Maliepaard (e.maliepaard1@gmail.com) is promovendus aan de Radboud Universiteit en redacteur bij AGORA.



KLASSIEKER De aard van de Geografie

PIETER SAEY

Is geografie de studie van de gebiedsgewijze differentiatie van het aardoppervlak? Of van het landschap? Of van de relatie mens-natuur? Of van het 'waar' van de dingen?

Moeten we echt van dat soort vragen wakker liggen?

Richard Hartshorne (1899-1992) dacht van wel. In 1939 schreef hij daarover een merkwaardig boek, 'The Nature of Geography. A Critical Survey of Current Thought in the Light of the Past'. Het boek is aanvankelijk gepubliceerd als een artikelenreeks in twee opeenvolgende nummers van de *Annals of the Association of American Geographers*. Veertig jaar later werd de auteur verzocht om naar aanleiding van 75 jaar Amerikaanse geografie een biblio-biografische nota van het boek te maken, waarin hij gedetailleerd uiteenzet hoe het werk tot stand is gekomen. Vijftig jaar na publicatie, in 1989, werd het eerste nummer van een nieuwe reeks 'Occasional Papers of the AAG' gewijd aan 'Reflections on Richard Hartshorne's NoG'. Ondertussen waren er zes edities van het boek verschenen en had de auteur in 1959 er een verduidelijkend en aangepast vervolg aan gebreed, 'Perspective on the NoG', eveneens een eerste nummer van een nieuwe reeks 'Monographs Series of the AAG'. Zoiets kan niet van veel boeken gezegd worden. Het was dan ook de toonaangevende verhandeling over de methodologie van de geografie in de Engelstalige wereld. Maar deze status had het slechts een kwarteeuw lang. Latere generaties blijken er nog weinig aan gehad te hebben. En al zeggen sommigen dat het werk van blijvende waarde is, anderen verwijten het de ontwikkeling van de geografie te hebben vertraagd.

Dat is begrijpelijk: enerzijds kan men samen met de toenmalige reviewers het buitengewone vakmanschap van Hartshorne prijzen aangezien het een nieuwe standaard voor methodologisch onderzoek vastlegde. Anderzijds had Hartshorne er geen oog voor dat wat de geografie is en doet sterk afhankelijk is van ontwikkelingen op wetenschapsfilosofisch, institutioneel en algemeen maatschappelijk vlak. Het is al lang de gewoonte geworden dat geografen bij wetenschapsfilosofen te rade gaan om problemen op vlak van inhoud, methode of maatschappelijke relevantie van hun wetenschap op te lossen. Hartshorne daarentegen ging op het werk van wetenschapsfilosofen enkel nader in wanneer bepaalde van hun inzichten gelijklieden met de zijne.

Deze inzichten haalde hij vooral uit de analyse van de opvattingen van vroegere geografen (vanaf de 18de eeuw). Hij was ervan overtuigd dat hij door deze analyse een ontwikkelingslijn (met Von Humboldt en Ritter als sleutelfiguren) had ontdekt die het wezen van de geografie onthulde en verankerd kon worden in een (van Hettner overgenomen) logisch systeem van systematische, chronologische en chorologische wetenschappen.

Als chorologische wetenschap bestudeert de geografie de schikking der dingen in de ruimte. Andere opvattingen beschouwde Hartshorne na uitvoerige argumentatie als afwijkingen (een benoeming die hij later in 'Perspective' overigens betreurde). Zijn chorologische zienswijze stelde hem in staat selectiecriteria aan te leggen voor te bestuderen materiële en ideële verschijnselen, methodes voor te stellen voor streekindelingen van de wereld en een antwoord te geven op de vraag "welk soort wetenschap (idiografisch of/en nomothetisch) is geografie?".

De reden om zich over bovengenoemd soort vragen het hoofd te breken is simpel. Er bestaan opleidingen in de geografie. De samenleving steekt daar geld in. Zij heeft het recht te eisen dat de geografie de van haar verwachte kennis levert: uitleggen waarom de ene plaats op aarde verschilt van de andere. Hartshorne

worstelde met het daarbij rijzende algemeen wetenschappelijke probleem: geven denkcategorieën de werkelijkheid weer of worden denkcategorieën opgelegd aan de werkelijkheid? Hij dacht eerder het laatste. Hij heeft het dan wel aangedurfd te argumenteren dat de studie van het ontstaan van de verschijnselen op het aardoppervlak niet tot het domein

van de geografie behoort. Hij week hierin af van zijn voorgangers en niemand zal hem ter zake nog navolgen. Achterhaald is ook zijn standpunt dat geografen zich niet mogen inlaten met een subjectief gegeven zoals de perceptie van het landschap omdat zij als wetenschappers de realiteit objectief moeten benaderen.

Maar aan de andere kant heeft hij betoogd (zij het niet op de manier waarop men dat nu doet) dat de term 'natuurlandschap' geen inhoud heeft, dat 'natuur' en 'mens' containerbegrippen zijn die men niet als dusdanig tegenover elkaar kan plaatsen en dat streken geen concrete entiteiten zijn. Dat zijn pijnpunten in de huidige, kwarteeuw oude discoursen van het ecologisme en het nieuwe regionalisme. Daarnaast herinnert zijn werk ons eraan hoe belangrijk de Duitstalige geografie is geweest voor de ontwikkeling van deze wetenschap.

Literatuurselectie

Hartshorne, R. (1939) *The Nature of Geography. A Critical Survey of Current Thought in the Light of the Past*.

Pieter Saey (piet.saey@ugent.be) is ereprofessor Sociale Geografie en vakgroepmedewerker aan de Universiteit Gent.

VRIJE RUIMTE

**ONDERNEMENDE
RUIMTELIJKE PLANNERS
GEZOCHT**



Wise city Eindhoven – Strijp-S

2015 was het Jaar van de Ruimte: een initiatief van enkele Nederlandse ruimtelijke professionals. Het resultaat? De ruimtelijke planning wordt al doende opnieuw uitgevonden en het zelfbewustzijn van de ruimtelijke planners is gegroeid: “De ruimtelijke planning is dood, leve de ruimtelijke planning!” Het zal vast ook met het eind van de financieel-economische crisis te maken hebben maar we kunnen het in ieder geval weer hebben over de toekomstagenda van Nederland, over visie en over de betekenis van ontwerp onderzoek!

Zowel de inhoud van het vak, als de manier van uitoefenen verandert momenteel drastisch. In 2015 hebben we afscheid genomen van de autonome plannenmakers, die vanuit hun bolwerken integrale ontwerpen voor het land, de regio's en de steden konden maken. Afscheid van een traditie van stedelijke uitleg en functiescheiding. Afscheid van de erfenis van CIAM en Le Corbusier. Op de slotbijeenkomst van het Jaar in Amersfoort werd het Manifest2040 gepresenteerd (zie www.wijmakennederland.nl) met aandacht voor de nieuwe opgaven, principes en praktijken. De toekomstagenda bevat 7 onvermijdelijke opgaven, zoals de energietransitie en het gezondheidsvraagstuk; thema's waarbij de ruimtelijke planners zullen moeten laten zien dat zij een maatschappelijke meerwaarde kunnen leveren. Tot nu toe zijn ruimtelijke planners nauwelijks gevraagd om zich hiermee te bemoeien. Willem Salet c.s. propageren daarom een activistische planning, een praktijk waarin de planners op de rug van maatschappelijke urgenties springen (zie: 'Toevoegen van Ruimtelijke kwaliteit', de publicatie bij de lezingenreeks Ruimtelijke kennis voor het Jaar van de Ruimte).

In het Jaar van de Ruimte zijn enkele maatschappelijke velden naar voren gekomen, waar de meerwaarde van de ruimtelijke planning wel wordt ingezien. Voor mij sprongen er drie domeinen uit. Allereerst was er veel motivatie merkbaar in de hoek van gezondheid en veiligheid. We werden herinnerd aan de basis van de woningwet van 1901 en de latere Wet RO: de volksgezondheid als driver achter de ruimtelijke transitie. Ook de wereld van het erfgoed liet duidelijk van zich horen met vernieuwde aandacht voor het landschap en het streven naar hergebruik van de bestaande gebouwen, infrastructuur en materialen. Tenslotte werden er in het Jaar nog meer bruggen geslagen tussen de wereld van ruimte en water. In zo'n uitnodigend klimaat is het goed mogelijk de meerwaarde van de ruimtelijke planning te laten zien.

Op andere velden is de vraag naar de meerwaarde van ruimtelijke planning veel minder uitgesproken, of zelfs afwezig. De kunst is om vernieuwende opdrachtgevers op te sporen, waardoor er een

kans wordt gecreëerd om de maatschappelijke meerwaarde van de planning aan te tonen. Dat vraagt van planners een ondernemende houding. Bij de energietransitie beperkt het zich tot nu toe tot de ruimtelijke inpassing van windmolens en zonnepanelen. Ook voor andere opgaven, zoals het in balans met de omgeving brengen van de agrarische productie, het anticiperen op de nieuwe technologie, maar ook de structurele huisvesting van statushouders wordt niet automatisch een beroep op ruimtelijke planners gedaan. Mooi is dat op die gebieden wel vernieuwende praktijken werden gevonden, zoals de Cleantech regio (energie), Food Valley (voedsel) en Wise city Eindhoven (voorbeeld van Brainport).

Ook werd in de loop van het Jaar duidelijk dat er vanuit bouwend en ontwikkelend Nederland een beroep op ruimtelijke planners wordt gedaan alsof er geen crisis is geweest: bouwen van nieuwbouwwoningen en outlet centres 'in de wei', of 'aan de kust'. Misschien is nog wel de grootste uitdaging voor de ondernemende ruimtelijke professionals om niet terug te veren in de oude agenda en werkwijzen. Mooi dat aan het eind van het Jaar en in het voorjaar van 2016 deze thema's in de media spelen. Met eerst het debat over de toekomst van onze kust en nu, na het omvallen van V&D, de zorg over onze binnensteden, worden de planners uitgenodigd om met

nieuwe perspectieven te komen.

Blijkbaar is het voor veel ruimtelijke planners moeilijk om zich te laten zien op de nieuwe velden. Tot nu toe vallen collega's als Adriaan Geuze, Dirk Sijmons, Cees Jan Pen en Wouter van Stiphout positief op. Zij zoeken de media en het grotere publiek. Hopelijk laat ook het nieuwe 'O-team' onder leiding van Joost Schrijnen snel van zich horen. Het lijkt mij mooi als de voorzitters van de Nederlandse en Vlaamse vakgenoten voortaan een prijs uit reiken voor 'de meest ondernemende ruimtelijke planner van het jaar'.

We kunnen het weer hebben over de toekomst van Nederland

Hans Leeftang (Hans.Leeftang@minienm.nl) is adviseur Ruimtelijke Activering bij het Ministerie van Infrastructuur en Milieu en mede-organisator van het Jaar van de Ruimte.

AGORA - Magazine voor sociaalruimtelijke vraagstukken
2016 - 2 - jaargang 32
een uitgave van de Stichting Tijdschrift AGORA - ISSN 1380-6319

REDACTIEADRES

Redactie Tijdschrift AGORA
Departement Sociale Geografie en Planologie
Faculteit Geowetenschappen, Universiteit Utrecht
Postbus 80.115
3508 TC Utrecht
[e] agora.secretaris@gmail.com
[i] www.agora-magazine.nl
[IBAN nummer] NL23INGB0006165799

REDACTIE

Marianne de Beer (hoofdreductie), Jorn Koelemaij (hoofdreductie), Aimee Baars (secretaris), Annelies Beek, Wouter Bervoets, Maartje Bodde, Federica Bono, Dieter Bruggeman, Nynke Burgers, Freke Caset, Tim Cassiers, Lisa Christiaanse, Valerie De Craene, Ineke Deelen, Jelle Defrancq, Clemens De Olde, Laura Deruytter, Tim Devos, Nicolas Dewulf, Toon Dirckx, Nico Dogterom, Mellanie van Doleweerd, Koen Elzerman, Giovanna van den Ham, Annelore Hofman, Marijke Jansen, Koen Janssen (productie en vormgeving), David de Kool, Valerie van Lieshout, Josine Maaskant (penningmeester), Emiel Maliepaard, Michiel van Meeteren, Feike-Jan Nauta, Thijs Olthof, Richard Rijns, Ilona de Ruijter, Joren Sansen, Karin Snel, Niels Struis, Bianca Szytniewski, Koen Tieskens, Mirjam Turk, Karel Van den Berghe, Sofie Vermeulen, Kirsten Visser, Ruth Wauters, Malou Weber, Demi van Weerdenburg, Gertjan Wijburg, Christel van Wijk, Lisanne de Wijs, Barend Wind, Egbert van der Zee.

THEMAREDACTIE ONDERWIJS

Marjolein Cox, Valerie De Craene en Laura Deruytter.

REDACTIEADVIEZEN

David Bassens, Justin Beaumont, Marco Bontje, Henk Donkers, Heidi Hanssens, Henk van Houtum, Ilse van Liempt, Jesper van Loon, Maarten Loopmans, Tineke Lupi, Filip De Maesschalck, Bruno Meeus, Ben de Pater, Peter Pelzer, Nick Schuermans, Bas

Spierings, Casper Stelling, Justus Uitermark.

GRAFISCHE VORMGEVING

Joren Sansen, Niels Struis & Malou Weber

ONTWERP HUISSTIJL

Maarten Mieras & Jeroen Sikma

DRUK

AD Mercurius - Zutphen



(DIGITALE) VERSPREIDING

Deze uitgave valt onder de Creative Commons BY-NC-ND licentie.

ABONNEMENTEN (per jaar, vanaf 1 juni 2012)

Bibliotheken, bedrijven, instellingen	€63,00
Studenten	€21,00
Overigen	€32,00
KNAG-leden krijgen een korting van	€5,00

Abonnementen worden verlengd tenzij opgezegd uiterlijk 1 maand voor het verstrijken van de abonnementsperiode.

ARTIKELEN/RECENSIES

Artikelen, recensies, mededelingen en reacties kunnen worden aangeboden aan het redactieadres of via agora.secretaris@gmail.com. Dit geldt ook voor mededelingen en aankondigingen met betrekking tot congressen, studiedagen en andere evenementen op het gebied van de sociaalruimtelijke wetenschappen. Auteursrichtlijnen zijn beschikbaar via de website.

ADVERTENTIES

Informatie via agora.secretaris@gmail.com.

De uitgave van AGORA wordt mede mogelijk gemaakt door steun van het Departement Sociale Geografie & Planologie (UU), de Afdeling Sociale en Economische Geografie (KU Leuven), het departement Geografie van de Vrije Universiteit Brussel (VUB), de Vakgroep Geografie (UGent) en het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap (KNAG).

VOLGEND NUMMER...

De Gezonde Stad

Steeds vaker worden we geconfronteerd met de negatieve invloed van de stad op onze gezondheid. De ongebreidelde groei van fastfoodketens blijkt bijvoorbeeld dé garantie voor een vitaminevrij dieet. Dankzij de mogelijkheid tot thuiswerken en thuisbezorgde producten hoeven we de deur bijna niet meer uit, en dit weinige bewegen is één van de beste recepten voor obesitas. Zouden we dat huis onverhoopt toch nog verlaten, dan wachten ons daar miljoenen in files uitgestoten fijnstofdeeltjes die popelen om zich in onze longen te nestelen. Niet voor niets staan gezonde leefstijlen en een gezonde leefomgeving hoog op de beleidsagenda van menig Nederlandse en Belgische overheidsinstanties. In het themanummer 'De Gezonde Stad', belichten we aan de hand van de levensloop van de mens verschillende aspecten van de relatie tussen mens, gezondheid en stad. We gaan zo op zoek naar antwoorden op de vraag hoe we gezond(er) kunnen leven in een stedelijke omgeving.

LEERLINGEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS OVER AARDRIJKSKUNDE

Eigen dataverzameling, 2016 (n=350; 281 uit Vlaanderen en 69 uit Nederland).
Vragenlijst gebaseerd op Rockens J. (2014).

Geen verandering in
gebruik of interesse over
de jaren heen

17%

De
opstelling van de kaart is
steeds veranderd, maar
aanpak blijft hetzelfde

17%

Beschrijf aardrijkskunde in drie woorden.



De
aardrijkskunde is
steeds veranderd, maar
aanpak blijft hetzelfde

19%

De
aardrijkskunde is
steeds veranderd, maar
aanpak blijft hetzelfde

16%



De
aardrijkskunde
is steeds veranderd,
maar aanpak blijft
hetzelfde

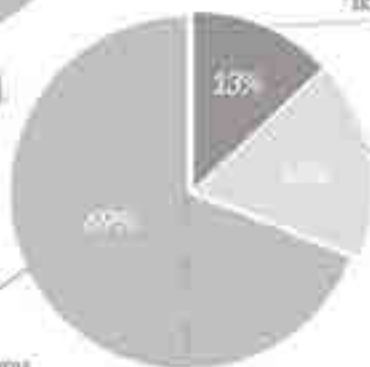
18%

Ik
denk dat het een
zwaar boek was, ik werd
later woedig heb ik een
GPS

15%

"Ik denk dat ik soms
aardrijkskunde gebruik
in mijn dagelijks leven"

"Ik gebruik nooit aardrijkskunde
in mijn leven"



Gebruik van aardrijkskunde
in het dagelijks leven



GPS-gebruik en oriëntatie



Reizen en andere situaties



Nieuws, journaal begrijpen

Drie veel voorkomende redenen
waarvoor aardrijkskunde wordt gebruikt

AGORA

MAGAZINE VOOR SOCIALEWETENSCHAPPELIJKE ONDERZOEKERS