

2453

GEOGRAFIE IN HET ONDERWIJS

EEN BIJDRAGE TOT DE SELEKTIE, LEGITIMATIE EN EVALUATIE
VAN GEOGRAFISCHE ONDERWIJSDOELSTELLINGEN

H.M.J. VAN DEN BOSCH

Al wie dan zoet naar School toe gaat ;



Keetje leert wolle naaijen,

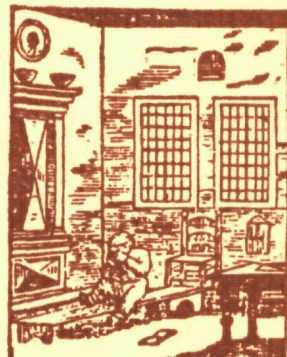
Die leert wat goeds en doet geen kwaad.



Toverlantaarn komt,



De kinderen bedanken beleefd.



Pieter is stout moet School blijven,

GEOGRAFIE IN HET ONDERWIJS

Een bijdrage tot de selectie
legitimatatie en evaluatie van
geografische onderwijsdoelstellingen

PROMOTORES

PROF. DR. A.M.P. KNOERS

PROF. DR. G.A. HOEKVELD

GEOGRAFIE IN HET ONDERWIJS

Een bijdrage tot de selectie
legitimatie en evaluatie van
geografische onderwijsdoelstellingen

PROEFSCHRIFT

Ter verkrijging van de graad van doctor
in de sociale wetenschappen
aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen
op gezag van de rector magnificus
prof. dr. P.G.A.B. Wijdeveld,
volgens het besluit van het college van decanen
in het openbaar te verdedigen
op donderdag 17 april 1980
des namiddags om 4.00 uur

door

Herman Marie Jozef van den Bosch
geboren te Maastricht

Uitgave C.P.G.
Nijmegen 1980

INHOUDSOPGAVE

	Inhoudsopgave	4
	Voorwoord	9
	Inleiding	11
	DEEL EEN: INVENTARISATIE EN EVALUATIE VAN ENKELE BENADERINGSWIJZEN OP HET GEBIED VAN DE INHOUDSBEPALING VAN HET ONDERWIJS	15
	Inleiding	17
1.	HOOFDSTUK EEN: INVENTARISATIE VAN ENKELE BENADERINGSWIJZEN OP HET GEBIED VAN DE LEERPLANONTWIKKELING	19
1.1.	Inleiding: De begrippen curriculum en leerplan	19
1.2.	Het streven naar rationele curriculum- ontwikkeling	22
1.2.1.	Tyler: Basic principles of curriculum and instruction	22
1.2.2.	Het klassificeren en operationaliseren van onderwijsdoelen	26
1.3.	Het wetenschapsstructuur-leerplan	28
1.3.1.	De pedagogische relevantie van de 'struc- ture of a discipline'	29
1.3.2.	De inhoud van een wetenschapsstructuur- leerplan	31
1.3.3.	'Behavioural objectives' in het weten- schapsstructuur-leerplan	33
1.3.4.	Het wetenschapsstructuur-leerplan in de praktijk van het aardrijkskunde-onderwijs	34
1.3.4.1.	Het High School Geography Project	34
1.3.4.2.	Naar een nieuwe schoolaardrijkskunde: Conceptgeografie	36
1.4.	Van een gesloten naar een open leerplan	39
1.4.1.	Openheid: Een meerdimensionaal begrip	40
1.4.2.	Aanzetten tot institutionalisering van open leerplanontwikkeling: Groot-Brittannië	42
1.5.	Nabeschouwing	46

	HOOFDSTUK TWEE: LEGITIMATIEPROBLEMEN BIJ DE SELEKTIE VAN ONDERWIJSINHOUDEN	49
2.1.	Inleiding	49
2.2.	Opvattingen over de inhoud van het onderwijs	52
2.2.1.	Het streven naar het afleiden van concrete onderwijsinhouden uit normatieve uitspraken van hogere orde	52
2.2.2.	De leerstofselectie binnen de geesteswetenschappelijke pedagogiek	55
2.2.3.	Besluitvormingsgeoriënteerde benaderingswijzen van de legitimatieproblematiek	62
2.3.	Theorievorming inzake onderwijsinhouden: De opvattingen van Robinsohn en Blankertz	66
2.3.1.	Het werk van de afdeling voor pedagogiek en psychologie van het 'Institut für Bildungsforschung' van de Max Planck Gesellschaft te Berlijn	67
2.3.1.1.	Situaties, kwalifikaties en curriculuminhouden	67
2.3.1.2.	De doelstellingendiskussie in het aardrijkskundeonderwijs	69
2.3.2.	Het werk van de 'Arbeitsgruppe Didaktik' aan de universiteit van Münster	73
2.3.2.1.	De konstruktie van een vakdidactisch 'Strukturgitter'	73
2.3.2.2.	Het zoeken naar een 'Strukturgitter' voor de geografische vakdidactiek	76
2.4.	Legitimatie vereisende beslissingsmomenten bij de selectie van onderwijsinhouden	81
2.5.	Nabeschouwing	84
	HOOFDSTUK DRIE: DE MAATSCHAPPELIJKE BETEKENIS VAN ONZE KENNIS; AANZETTEN TOT EEN KULTUUR-KRITISCHE BENADERING VAN DE WERKELIJKHEID	87
3.1.	Inleiding	87
3.2.	Socialisatie en individuatie in onderwijskundig perspectief	89
3.2.1.	De begrippen socialisatie en individuatie	89
3.2.2.	Socialisatie en individuatie als onderwijsdoelstellingen	91
3.3.	Aanzetten tot een kennistheoretische discussie van onderwijsinhouden	94
3.3.1.	Het 'technisch Erkenntnisinteresse'	95
3.3.2.	Het 'praktisch Erkenntnisinteresse'	99
3.3.3.	Het 'emancipatorisch Erkenntnisinteresse'	101
3.4.	Een cultuur-kritische visie op onderwijsinhouden	106
3.5.	Nabeschouwing	109
	KONKLUSIE DEEL EEN	111

DEEL TWEE: 'ER ZIJN GRENZEN....' EEN POGING
TOT KONKRETISERING VAN EEN KULTUUR-KRITISCHE

ONDERWIJSVISIE	117
Inleiding	119
HOOFDSTUK VIER: EEN BIJDRAGE VAN DE POLITIEKE GEOGRAFIE AAN HET FORMULEREN VAN KULTUUR-KRITISCHE ONDERWIJSDOELSTEL- LINGEN	123
4.1. Inleiding	123
4.2. De rechtvaardiging van de natie	127
4.2.1. Metafysische grondslagen van de natie	127
4.2.2. Fysische grondslagen van de natie	128
4.2.3. Biologische grondslagen van de natie	129
4.2.4. Het 'wezen van de mens' als grondslag van de natie	130
4.2.5. Economische grondslagen van de natie	131
4.2.6. Kultuur-historische en linguïstische grondslagen van de natie	133
4.3. Het eerste spanningsveld: In hoeverre zijn de grondslagen van nationale staten van fysisch-biologische dan wel van anthropogene aard	134
4.3.1. De relatie tussen de begrippen 'staat' en 'bodem' in de ontwikkeling van de 'klas- sieke' politieke geografie	135
4.3.2. De geopolitiek en haar machtspolitieke ontaarding	138
4.3.3. Marxistische kritiek op het geografisch materialisme	142
4.3.4. Politieke geografie als de studie van de invloed van de staat op het geografisch milieu	144
4.3.5. Konklusie met betrekking tot het eerste spanningsveld	150
4.4. Het tweede spanningsveld: In hoeverre komen de assumpties van politiek-geografen ter verklaring van politiek-ruimtelijke verschijnselen overeen met de definitie van de situatie door de betrokken subjecten	151
4.4.1. De functionele benaderingswijze: Harts- horne, Gottmann en Jones	151
4.4.2. Politieke geografie als de studie van de interactie tussen ruimtelijke en politieke processen	155
4.4.3. Konklusie met betrekking tot het tweede spanningsveld	161
4.5. Het derde spanningsveld: In hoeverre is het begrip 'territoriality' en de daarin aanwezige verwijzing naar het nationale bewustzijn van de politieke actoren ge- toetst op zijn maatschappelijke achter- gronden en effecten	163

4.5.1.	Het nationalisme; een begripsbepaling	163
4.5.2.	Het ontstaan van de moderne staten	165
4.5.3.	Het nationalisme als ontwikkelingsfase van de staat	170
4.5.4.	Het model van Cohen en Rosenthal opnieuw beschouwd	172
4.5.5.	Konklusie met betrekking tot het derde spanningsveld	176
4.6.	Een aanzet tot het formuleren van cultuurkritische politiek-geografische onderwijsdoelstellingen	177
4.7.	Nabeschuwing	180
	HOOFDSTUK VIJF: POLITIEK-GEOGRAFISCHE BEGRIPSVORMING IN SCHOOLSE EN BUITENSCHOOLSE SOCIALISATIEPROCESSEN	181
5.1.	Inleiding	181
5.2.	De ontwikkeling van het bewustzijn van het bestaan van de politieke geleiding van de wereld en de positie van de eigen woonplaats en het eigen land in deze	182
5.2.1.	Het decentreringsproces en de mate van reciprociteit	184
5.2.2.	Het beeld van andere landen	197
5.2.3.	Het bevooroordeelde karakter van de beeldvorming	203
5.3.	Mogelijkheden en beperkingen van de school als politiek-socialiserende instantie	207
5.3.1.	School en gezin als socialiserende instanties	207
5.3.2.	De invloed van de school in verschillende leeftijdsklassen	209
5.4.	Het formuleren van 'behavioural objectives' ten behoeve van het konstrueren en evalueren van leerervaringen in het kader van het projekt 'Er zijn grenzen....'	210
5.5.	Nabeschuwing	225
	HOOFDSTUK ZES: PROEVE VAN EEN CURRICULUM-EVALUATIE; HET PROJEKT 'ER ZIJN GRENZEN....'	227
6.1.	Inleiding	227
6.2.	Probleemstelling, uitgangspunten en opzet van het evaluatieprojekt	228
6.2.1.	Probleemstelling van het evaluatieprojekt	228
6.2.2.	Evaluatie en curriculumontwikkeling	229
6.2.3.	De opzet van het evaluatieprojekt	234

6.3.	Overzicht van de resultaten van het evaluatieproject per vakspecifieke hoofddoelstelling	245
6.3.1.	Doelstelling een: De leerlingen zien in dat de aarde op verschillende niveaus door grenzen wordt verdeeld	245
6.3.2.	Doelstelling twee: De leerlingen zien in dat grenzen in hoge mate de interne organisatie van en de kommunikatie tussen landen beïnvloeden	254
6.3.3.	Doelstelling drie: De leerlingen zien in dat het streven naar politieke en economische macht een belangrijke oorzaak is geweest bij het vastleggen van grenzen	261
6.3.4.	Doelstelling vier: De leerlingen zien in dat door grenzen gegroepeerde mensen zich vaak tot op zekere hoogte één voelen ten gevolge van aangeleerde voorstellingen van het eigen en het andere land. Deze voorstellingen kunnen bevooroordeeld zijn	
6.3.5.	Doelstelling vijf: De leerlingen zien in dat door nationale trots en de vaak sterk bevooroordeelde grondslagen hiervan de werkelijke oorzaken van het ontstaan van staten en/of grensveranderingen versluierd kunnen worden	291
6.4.	Samenvattende diskussie van de resultaten en konklusies	295
6.4.1.	De 'haalbaarheid' van de vakspecifieke hoofddoelstellingen	296
6.4.2.	Suggesties voor verder onderzoek	305
	SAMENVATTING	309
	NOTEN	317
	BIJLAGE A: De ontwikkeling van het project 'Er zijn grenzen....'	361
	BIJLAGE B: Operationalisering goed/fout-score per 'behavioural objective'	369
	BIJLAGE C: De aan de tweede uitvoering van het evaluatieproject deelnemende scholen	399
	BIJLAGE D: Didaktische activiteiten binnen het evaluatieproject	403
	LITERATUUROVERZICHT	409
	SUMMARY	441
	Curriculum vitae	449

VOORWOORD

Deze studie is verricht in het kader van de werkzaamheden van de vakgroep onderwijsgeografie en vakdidactiek van het Geografisch en Planologisch Instituut van de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Naast het verzorgen van de eerstegraads lerarenopleiding stelt de vakgroep zich nadrukkelijk ten doel het doen van onderzoek ten behoeve van de geografische leerplanontwikkeling. Dit behelst zowel het in samenwerking met groeperingen in het veld produceren en evalueren van konkreet onderwijs-leermateriaal, als het theoretisch uitbouwen van de bijdrage van de geografie aan het onderwijs. In het contactveld tussen praktisch werk aan de ene en theoretische verdieping aan de andere kant is deze studie ontstaan.

Aanleiding was een verzoek van de vakgroep aardrijkskunde van de Vereniging de Landelijke Samenwerkende Pedagogische Centra medio 1973 gericht aan onze vakgroep om te willen meedenken over de vernieuwing van het aardrijkskundeonderwijs op de basisschool en de pedagogische akademie. Tijdens de daaropvolgende kontakten werd duidelijk dat beide partijen baat konden hebben van een vergaande samenwerking op het gebied van het leerplanontwikkelingswerk.

De ervaringen na die eerste kontakten kunnen buitengewoon positief worden genoemd. In de achter ons liggende periode zijn niet alleen talrijke onderwijs-leeractiviteiten gereed gekomen; de ervaringen met de implementatie daarvan hebben bovendien het denken over de leerplanontwikkeling als zodanig beïnvloed. Ook in de toekomst zullen ongetwijfeld nog verdere vruchten geplukt kunnen worden van de samenwerking tussen beide vakgroepen. Om deze reden mag de nu voorliggende studie weliswaar een bekroning heten van deze samenwerking, een afsluiting hiervan is hij allerminst!

Het ligt voor de hand op deze plaats uiting te geven aan mijn gevoel van waardering en dankbaarheid voor Cees Bos, Jan Kieft, Jacques van de Maale en Rini Rubbens, de leden van de werkgroep politieke geografie van de vakgroep aardrijkskunde van de Vereniging de Landelijke Samenwerkende Pedagogische Centra. De plezierige en gezien de grote 'materiële 'output', effectieve samenwerking is voor mij een levend bewijs voor de wenselijkheid van een praktijknabije vorm van leerplanontwikkeling.

Ik hecht eraan hier eveneens uiting te geven aan mijn dankbaarheid jegens al die tientallen P.A. -studenten die tijdens de achter ons liggende jaren onderdelen van het projekt 'Er zijn grenzen...' hebben uitgeprobeerd. Zonder afbreuk te willen doen aan de bijdrage van alle andere studenten wil ik hier met name noemen Nelleke Bak, Ellen Ermers, Hanneke van Hassel, Hans Janssen, Anke van Meer, Marja Matthijssen en Laura van de Ven, mede dankzij wier inzet de tweede uitvoering van het evaluatieprojekt een sukses genoemd kan worden.

Dat het altijd mogelijk was de soms tijdrovende werkzaamheden die het leerplanontwikkelingswerk met zich mee brengt uit te voeren, is mogelijk gemaakt door het feit dat mijn collega's van de vakgroep onderwijsgeografie en vakdidaktiek het belang ervan tenvolle hebben willen ondersteunen.

Harrie van Wees heeft als student-assistent aan onze vakgroep verbonden onschatbare diensten bewezen bij de computerverwerking van het datamateriaal dat in het kader van het evaluatieprojekt verzameld is.

Het typewerk tenslotte is verzorgd door Willeke Driessen en Marian Nillesen.

INLEIDING

Het is reeds meer dan tien jaar geleden dat Hoekveld de term onderwijsgeografie introduceerde (Hoekveld 1969).¹ Hij wilde hiermee ondermeer tot uitdrukking brengen dat de bijdrage van de wetenschap, in casu de geografie, aan het onderwijs geen vanzelfsprekende zaak is, doch afhangt van de doelstellingen van het onderwijs. Op deze wijze beoogde Hoekveld tegemoet te komen aan de vooral in het buitenland steeds duidelijker hoorbare kritiek dat het vak aardrijkskunde nauwelijks relevant is voor de ontwikkeling van het kind tot volwassene. Door een onderwijskundig beter verantwoord aardrijkskundeonderwijs na te streven werd tevens beoogd het opgaan van dit vak in de indertijd snel aan betekenis winnende wereldoriëntatie te voorkomen.

Met de introductie van de term onderwijsgeografie bestond er uiteraard nog geen onderwijsgeografie. In verschillende universiteiten kwam er daarom in het begin van de 70er jaren voor de afdelingen voor vakdidaktiek een nieuwe taak bij, namelijk het selekteren en hergroeperen van geografische vakinhouden tot 'onderwijsgeografie' uitgaande van onderwijsdoelstellingen.

Nu was het van meet af aan duidelijk dat er zeer uiteenlopende onderwijsdoelstellingen bestaan, evenzozeer als er zeer uiteenlopende geografische benaderingswijzen, theorieën en begrippen zijn. De uitvoerbaarheid van de opgave waarvoor de 'onderwijsgeografen' gesteld waren stond of viel met het kunnen aantonen van enigerlei samenhang hiertussen.

Het lag voor de hand dat onderwijsgeografen zich in eerste instantie gingen verdiepen in onderwijskundige opvattingen inzake de selectie van leerstof. Het feit dat er hieromtrent meerdere benaderingswijzen bleken te bestaan heeft er de discussie tussen de onderwijsgeografen onderling niet gemakkelijker op gemaakt, terwijl in het veld, waar hoge verwachtingen leefden van de resultaten van hun werk al snel verwarring ontstond. Naar achteraf vastgesteld kan worden zijn sommige denkbeelden te snel en met te veel fanfare gelanceerd, zonder dat deze eerst voldoende met andere visies geconfronteerd waren: De introductie binnen de geografie van het wetenschapsstructuur-leerplankoncept, gekoppeld aan pleidooien voor een kwantitatieve en nomothetische benaderingswijze, die de traditionele regionale geografie zou moeten aflossen, is hiervan een voorbeeld. Onderwijsgeografen hebben hun geloofwaardigheid niet vergroot door deze benaderingswijze reeds snel na de introductie ervan aan overigens terechte kritische commentaren bloot te stellen.

De euforie die kenmerkend was voor de ontwikkeling van de onderwijsgeografie in het begin van de 70er jaren is verdwenen. Zij heeft bij de betrokken universiteitsgeografen, docenten aan lerarendagopleidingsinstituten en leraren ten dele plaats gemaakt voor frustratie, doch eveneens voor de overtuiging van de noodzaak van een meer afstandelijke en diepgaande bezinning. Hierbij is het bereiken van directe resultaten wat op de achtergrond geraakt en vormt het veilig stellen van de positie van het vak aardrijkskunde niet langer een (impliciete) doelstelling.

In dit verband moet de nu voorliggende studie worden gezien. Enigszins paradoxaal vormt zij zowel het uitgangspunt voor, als de neerslag van een aantal konkrete innovatieprojecten voor het onderwijs. Uitgangspunt, omdat de onderwijsleeractiviteiten, die in het tweede deel beschreven worden, gerechtvaardigd worden door de daaraan voorafgaande theo-

retische fundering. Neerslag, omdat deze theoretische fundering mede heeft kunnen ontstaan, dankzij de daaraan voorafgaande projektontwikkelingsactiviteiten.

Als inspiratiebron van deze studie geldt overigens nog steeds Hoekveld's pleidooi voor een onderwijsgeografie en de centrale probleemstelling ervan vloeit eveneens voort uit de door Hoekveld bepleite selectie en hergroepering van geografische inzichten vanuit onderwijsdoelstellingen. Er zal worden getracht een antwoord te geven op de vraag hoe en onder welke voorwaarden met behulp van onderwijskundige uitgangspunten, die zelf overigens ook gekoncretiseerd zullen worden, een vakinhoudelijke selectie gemaakt kan worden en hoe een eenmaal gemaakte selectie op haar doelmatigheid getoetst kan worden. Kort samengevat luidt de probleemstelling van deze studie daarom: Het selekteren, legitimeren en evalueren van geografische onderwijsdoelstellingen.

Uitgaande van deze probleemstelling is deze studie in twee delen gesplitst. In het eerste deel staat centraal de ontwikkeling van een bruikbare procedure ten behoeve van het selekteren van vakspecifieke doelen. Daartoe zal een aantal benaderingswijzen van deze problematiek worden geïnterpreteerd en geëvalueerd.

In het tweede deel staat centraal de toepassing van deze procedure binnen een deelgebied van de geografie. Hier zal de weg van algemene vakspecifieke uitgangspunten naar concrete lesinhouden geheel worden gevolgd en door middel van empirisch onderzoek zal worden nagegaan of de geformuleerde vakspecifieke doelstellingen haalbaar zijn. Het resultaat van deze studie zal naar gehoopt wordt bijdragen tot de innovatie van het (aardrijkskunde)onderwijs, zowel dankzij het ontwikkelde en geëvalueerde onderwijs-leermateriaal als door de verdere toepassing van de procedure volgens welke dit tot stand is gekomen.

DEEL EEN

INVENTARISATIE EN EVALUATIE VAN ENKELE BENADERINGSWIJZEN OP HET GEBIED VAN DE INHOUDSBEPALING VAN HET ONDERWIJS

Inleiding

Zoals reeds in de inleiding naar voren kwam was de ontwikkeling van de onderwijsgeografie in eerste instantie gekenmerkt door het introduceren van een aantal naar hun aard en consequenties uiteenlopende onderwijskundige benaderingswijzen ten behoeve van de geografische leerplanontwikkeling, zonder met name deze consequenties altijd in voldoende mate te hebben overzien. Het ligt voor de hand deze studie aan te vangen met een korte inventarisatie van enkele van de gehanteerde benaderingswijzen. Dit zal in hoofdstuk één geschieden.

Het gaat in de eerste plaats om de idee dat de concrete onderwijsinhouden, geformuleerd in de vorm van 'behavioural objectives', met behulp van de logica afgeleid kunnen worden uit zeer globale omschrijvingen van doelstellingen. Degenen die voor een dergelijke benaderingswijze pleiten spreken van een 'rationeel curriculumontwikkelingsmodel' omdat de beslissingen over lesinhoud, werkvorm en toetsingsprocedure 'rationeel' worden geacht in het licht van de meer globale doelstellingen.

In de tweede plaats wordt aandacht besteed aan het wetenschapsstructuur-leerplan. Deze benaderingswijze kan vooral gezien worden als een streven naar verbetering van de inhoudsdimensie van het onderwijs. Sommige pleitbezorgers voor een wetenschapsstructuur-leerplan staan sceptisch tegenover de mogelijkheid en wenselijkheid van het formuleren van 'behavioural objectives' (Kelly 1977, 29).

De derde benaderingswijze is de praktijkgerichte en/of open leerplanontwikkeling. Beide eerder genoemde benaderingswijzen leiden doorgaans tot wat wel 'teacher-proof' curricula genoemd worden. Leerplannen waarin zowel het leraar- als leerlinggedrag in hoge mate voorgeschreven is. De concepten praktijkgerichte en open leerplanontwikkeling verenigen een aantal mogelijkheden om de bij het onderwijs betrokkenen een hogere mate van vrijheid te geven, zowel bij de ontwikkeling van de leerplannen als tijdens de lessen.

Naar aanleiding van de behandeling van deze drie benaderingswijzen zal een aantal problemen geformuleerd worden die door géén van de benaderingswijzen op bevredigende wijze opgelost zijn. Hierdoor is een toenemende belangstelling ontstaan voor wat de legitimatieproblematiek van het onderwijs wordt genoemd.

Hieraan is hoofdstuk twee gewijd. Na een verkenning van enkele opvattingen op het gebied van de legitimatie wordt gekonkludeerd dat uitgaande van de stelling dat onderwijs kultuuroverdracht impliceert en dat kultuur tegenstrijdige duidingen van de werkelijkheid omvat, de legitimatie van onderwijsinhouden in de eerste plaats een diskussie is over de criteria waarmee dergelijke duidingen beoordeeld kunnen worden.

Er worden twee categorieën van dergelijke criteria onderscheiden; enerzijds criteria van kennis- en wetenschapstheoretische aard; anderzijds criteria van ontwikkelingspsychologische en onderwijssociologische aard.

In hoofdstuk drie wordt dieper ingegaan op de criteria die tot de eerstgenoemde categorie behoren. Dit hoofdstuk neemt daarom een sleutelpositie in tussen deel één en deel twee van deze studie. Omdat in hoofdstuk twee gekonkludeerd was dat de transformatie van algemene onderwijsdoelstellingen in vakspecifieke doelstellingen ten dele een diskussie van kennistheoretische aard impliceert, is het noodzakelijk dieper in te gaan op de criteria welke tot dit gebied behoren. Hierbij wordt uitvoerig aandacht besteed aan onder meer door Habermas onderscheiden 'Erkenntnisinteressen'. Op basis hiervan wordt gepleit voor een kultuurkritische visie op onderwijs en met behulp van de gevonden criteria van kennistheoretische aard zal in deel twee worden gepoogd konkrete vakspecifieke doelstellingen te bepalen.

INVENTARISATIE VAN ENKELE BENADERINGSWIJZEN OP HET GEBIED VAN DE LEERPLANONTWIKKELING

1.1. Inleiding: De begrippen curriculum en leerplan

In dit hoofdstuk komen drie na-oorlogse benaderingswijzen op het gebied van de leerplanontwikkeling aan de orde. In de literatuur worden herhaaldelijk de termen curriculum, leerplan, onderwijs-leerplan en schoolwerkplan door elkaar gebruikt. Zo er al definities gegeven worden, kunnen deze per publikatie verschillen. Hieronder worden daarom enkele termen in kort bestek toegelicht.

Het begrip curriculum is in de 16de eeuw ingeburgerd in Groot Brittannië en in het gebied dat nu Duitsland heet. Voor die tijd had men volstaan met een opsomming van vakinhouden, 'ordo' of 'studium' genaamd. De gangbare vakkenindeling kwam nog steeds overeen met de Romeinse 'septem artes liberales', die op hun beurt weer herleidbaar zijn op de inzichten der Sofisten (Blankertz 1973, 124; Zimmermann e.a. 1977, 48). Het gebruik van de term curriculum sproot voort uit de wens de over te dragen kennis te structureren in tijdseenheden.

In de loop van de 18de eeuw verdween het begrip curriculum weer uit het Duitse spraakgebruik om plaats te maken voor termen als 'Schulplan', 'Unterrichtsplan' of 'Lehrplan'. In het Angelsaksische deel van de wereld bleef de

term gangbaar, ofschoon de inhoud sterk veranderde. De geleidelijke inhoudsverandering van het begrip curriculum hing samen met het feit dat de leerstof als zodanig minder centraal kwam te staan. Daarentegen werd steeds meer aandacht besteed aan de aard van de leerervaringen die de leerlingen op school opdoen. Smith e.a. (1957,3) omschrijven het begrip curriculum dan ook als "the sum total of experiences that are sponsored by the school". Eenzelfde definitie vindt men in Tütken's 'Lexikon der Pädagogik' (1971).

Het begrip curriculum is aldus allengs meeromvattend geworden. Het heeft niet meer uitsluitend betrekking op de aard van de leerstof en de relatie van de leerstof tot de doelstellingen, maar ook op de (sociale) ervaringen van de leerlingen, de sequentiëringsproblematiek, de te hanteren media en methoden, de groeiperingsvormen binnen de klas en/of school en de evaluatie. (Theunissen 1973, 72). Johnson (1971, 30) verzet zich evenwel tegen de zich geleidelijk voltrekkende gelijkstelling van curriculum en 'instructional system'.

Curriculum is zijns inziens een gestructureerde verzameling geïntendeerde studieresultaten. Deze worden door hem gezien als 'output' van een zogeheten curriculumontwikkelingssysteem en 'input' voor het voornoemde 'instructional system'. Met dit laatste houdt de didaktiek zich bezig.² Ofschoon het is te betwijfelen, of het door Johnson gemaakte onderscheid in de praktijk hanteerbaar is, vergemakkelijkt het de introductie van een ander, wellicht eveneens ideaaltypisch, onderscheid. Het betreft dat tussen de begrippen onderwijsgeografie en vakdidaktiek.

Onderwijsgeografie heeft tot taak "de door de academische geografie verworven inzichten en kennis zo te systematiseren, te (her-)groeperen en te (her-)formuleren dat daardoor een voor toepassing in de onderwijspraktijk,....., wenselijk en bruikbaar geheel ontstaat. ('Wenselijk' en 'bruikbaar' zijn hier bedoeld in de zin van op de realisatie van onderwijsdoelen toegesneden)" (Hoekveld 1969, 335; 1974, 101)

Een essentieel kenmerk van het onderwijsgeografisch bezigzijn is dat daarbij geen leer- en ontwikkelingspsychologische criteria in het geding zijn. We kunnen dit derhalve zeer wel opvatten als de vakinhoudelijke pendant van Johnson's curriculumontwikkelingssysteem.

Onder vakdidaktiek wordt vrij algemeen verstaan "De toepassing van gegevens uit de algemene didaktiek in verband

met de bijzondere inhoud, methoden en vormende eigenschappen van een bepaald vak" (Bauer 1976, 4; Geipel 1969, 21; Sperling 1968, 1969 en Spruit 1975, 106). Indien hier sprake is van de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van concrete onderwijs-leerprocessen binnen een vak of een combinatie van vakken, waarbij de specifieke eigenschappen van de leerlingen een der belangrijkste uitgangspunten zijn, zou men de vakdidaktiek de vakinhoudelijke pendant van Johnson's 'instructional system' kunnen noemen.

Ik meen echter dat het verstandig is méér oog te hebben voor de onderlinge verbondenheid van het onderwijsgeografische en het (vak)didaktische handelen dan voor de zelfstandigheid daarvan. Een belangrijke vraag is namelijk in hoeverre reeds bij de selectie van vakinhouden de kenmerken van de leerlingen een rol spelen. Zo zien bijvoorbeeld Van Westrhenen (1973) en Dijkink (1974) 'leerpsychologische constraints' als medebepalend voor de konstruktie van 'onderwijsgeografische modellen'. Op deze kwestie wordt later teruggekomen (zie bijvoorbeeld ook: Spruit 1975, 96).

De 'Stichting voor de leerplanontwikkeling' (S.L.O.) heeft in haar nota 'Leerplanontwikkeling' een onderscheid geïntroduceerd tussen een aantal planningsniveaus, met het doel aan te geven over welke ontwikkelingsprocessen het bij de verschillende vormen van leerplanontwikkeling feitelijk gaat. Deze niveaus hebben betrekking op planningsmethoden van zeer uiteenlopende duur en verschillen voorts op grond van de vraag of ze al dan niet specifiek zijn voor een bepaald schooltype (Leerplanontwikkeling en de S.L.O. 1979).

De onderscheiden niveaus zijn achtereenvolgens: (a) het lesplan, lessenplan, projektplan of het deelleergangplan; (b) het periodeplan; (c) het onderwijs-leerpakket; (d) het schoolwerkplan en (e) het onderwijs-leerplan. Elk van deze planningsniveaus wordt hieronder kort beschreven:

Een les(sen)plan, projektplan of deelleergangplan beschrijft voor een kortere of langere periode de achtereenvolgende activiteiten die de onderwijsgevende zich voorstelt te ondernemen.

Een periodeplan is behalve een inventarisatie van de binnen een bepaald tijdvak plaatsvindende onderwijs-leeractiviteiten, een meer globale aanduiding van de dieper liggende doelstellingen, die men door een aantal lessen te-

zamen wil bereiken. Bovendien beoogt het bij te dragen aan de noodzakelijke koördinatie van de afzonderlijke lessen.

Een onderwijs-leerpakket is een geheel aan materiële hulpmiddelen voor het leren én onderwijzen, dat wordt aangewend opdat leerlingen komen tot het verrichten van leeractiviteiten.

Een schoolwerkplan is, behalve een inventarisatie van afzonderlijke periodeplannen, een poging om de aan de periodeplannen ten grondslag liggende structuur te expliciteren, mede in relatie tot de doelstellingen van de school.

Het onderwijs-leerplan is een schooloverstijgend dokument dat criteria bevat voor het opstellen van schoolwerkplannen, binnen het kader van voor onderscheiden soorten en niveaus van onderwijs geldende doelstellingen en functies.

De begrippen leerplanontwikkeling en/of curriculumontwikkeling zullen, het bovenstaande indachtig, in het resterende deel van dit betoog opgevat worden als verwijzingen naar planningsactiviteiten behorend tot één van de hierboven onderscheiden niveaus of een combinatie hiervan.

1.2. Het streven naar rationele curriculumontwikkeling

In deze paragraaf worden de ideeën van Tyler als specimen van het rationele curriculumontwikkelingsmodel behandeld. Daarna wordt ingegaan op het klassificeren en operationaliseren van onderwijsdoelen, een der hoekstenen van deze visie op leerplanontwikkeling.

1.2.1. Tyler : Basic principles of curriculum and instruction

De vorm-en inhoudsbepaling van het onderwijs in de V.S. tussen beide wereldoorlogen was ondermeer door toedoen van de 'Progressive education movement' een opgave geworden die door leerlingen en onderwijzend personeel in goede onderlinge verstandhouding vervuld diende te worden.

Op het resultaat hiervan is vrijwel onophoudelijk, maar na de 2de wereldoorlog met toenemende heftigheid, kritiek uitgeoefend.³

"Het leerstuk van de scheppende zelfexpressie riep in het onderwijs dezelfde problemen als elders op. Opgekomen als een gril, leidde het niet alleen tot eersteklas kunst, maar ook tot allerlei soorten prulligheid en zelfbedrog. In teveel klasselokalen begonnen losbandigheid voor vrijheid, planloosheid voor spontaniteit, koppigheid voor individualisme, beneveling voor kunst en chaos voor onderwijs door te gaan" (Cremin gec. in King 1972, 114). De critici hebben dankbaar gebruik gemaakt van de lancering van de Russische Sputnik in 1957 om het falen van het onderwijs aan te tonen. Een jaar later werd de 'National defence education act' aangenomen met de bedoeling de kwaliteit van het onderwijs te vergroten. Hiervoor werden aanzienlijke sommen geld beschikbaar gesteld. Ook steeg de belangstelling voor de wetenschappelijke studie van het onderwijs met sprongen.

In dit verband mag Tyler's in 1949 gepubliceerde 'Basic principles of curriculum and instruction' van fundamenteel belang worden genoemd.⁴ Hij onderscheidt hierin een viertal stadia:

1. Het vaststellen van onderwijsdoelstellingen.
2. Het kiezen van de leerervaringen, waarmee deze doelstellingen gerealiseerd kunnen worden.
3. Het op effectieve wijze organiseren van de leerervaringen.
4. Het evalueren van de gestelde doelen.

Deze stadia zullen hieronder in kort bestek besproken worden.

ad 1. Tyler verdiept zich in de vraag aan welke bronnen doelstellingen ontleend (kunnen) worden. Hij noemt achtereenvolgens:

Studies over leerlingen, studies over het hedendaagse leven buiten de school en studies afkomstig van vakspecialisten. Daarnaast spelen onderwijsfilosofie en leerpsychologie een 'filtrerende' rol. Op elk van deze vijf bronnen van doelstellingen wordt kort ingegaan.

Studies over de leerlingen kunnen inzicht verschaffen in hun 'behoefsten' en 'interessen'. Tyler gebruikt het begrip 'behoefsten' in twee betekenissen. In de eerste plaats doelt hij op een kloof tussen uitspraken over feitelijke

en wenselijke toestanden met betrekking tot de leerlingen. Gedacht kan bijvoorbeeld worden aan hun voedingsgewoonten. In de tweede plaats wordt gedoeld op de wenselijke aansluiting door het onderwijs bij een aantal biologische en psychologische disposities die kenmerkend zouden zijn voor elk menselijk wezen.

Het ontlenen van doelstellingen aan het leven buiten de school is al zeer oud. Veel auteurs verwijzen in dit kader naar Herbert Spencer's essay: 'What knowledge is most worth'. Ten behoeve van het beoordelen van de relevantie van kennis wordt hierin uitgegaan van een inventarisatie van belangrijke levensaspecten, zoals 'gezin', 'voeding', 'gezondheid', 'wonen', 'werken', etc. De auteur tracht te omschrijven welke kennis met betrekking tot elk van deze aspecten van belang is.

Vervolgens noemt Tyler informatie ontleend aan vakspecialisten. Deze toetsen de waarde van hun vak echter zelden aan pedagogische criteria. Veelal wordt nagegaan hoe vakinhouden, die a priori belangrijk worden geacht, in het onderwijs gebruikt kunnen worden.

De onderwijsfilosofie moet volgens Tyler structuur brengen in de vaak tegenstrijdige aanspraken van bovenstaande 'bronnen'. Zij moet een antwoord geven op de vraag wélke behoeften van leerlingen met voorrang bevredigd moeten worden en hoe de leerling zich in voorkomende maatschappelijke situaties dient te gedragen. Hij is zich er terdege van bewust dat hierbij uiteenlopende maatschappijvisies tot verschillen in de inrichting van het onderwijs kunnen leiden.

Leer- en ontwikkelingspsychologie leveren tenslotte informatie over de haalbaarheid en de onderlinge samenhang van de afzonderlijke doelstellingen.

ad. 2. Leren vindt volgens Tyler plaats door een omgeving te kreëren, die door de leerling op een bepaalde wijze ervaren wordt. Deze ervaringen beogen reacties op te wekken, welke, indien blijvend, een leereffekt vormen. Dergelijke leerervaringen ontstaan in een wisselwerking tussen onderwijzend handelen door de onderwijzer, binnen de gehele schoolse context enerzijds, en de persoonlijke verwerking hiervan door de leerling anderzijds. Tyler noemt een aantal principes, welke van belang zijn voor het selekteren van leerervaringen:

1. Leerervaringen moeten de leerling de gelegenheid geven om het 'gedrags'type dat een doelstelling impliceert,

in de praktijk te brengen. ('Toepassing' wordt niet geleerd door 'memoriseren').

2. De leerlingen moeten voldoening vinden in de praktische handelingen welke de realisatie van bepaalde doelstellingen impliceren.
3. De gewenste reacties moeten binnen het bereik van de leerlingen liggen.
4. Gelijke doelstellingen kunnen met zeer veel uiteenlopende leerervaringen bereikt worden; met behulp van een bepaalde leerervaring kunnen meerdere doelstellingen worden nagestreefd.

ad. 3. Onder 'organisatie' wordt het zodanig groeperen van leerervaringen verstaan, dat deze een cumulatief effect hebben. Er wordt hiervoor een drietal criteria genoemd; continuïteit, sequentie en integratie. Belangrijke elementen moeten steeds herhaald worden, eventueel op een steeds hoger behandelingsniveau. De samenhang tussen afzonderlijke leerervaringen moet duidelijk zijn. Tenslotte worden verschillende curriculummodellen onderscheiden, zoals o.a. het vak- en kerncurriculum.

ad. 4. In het laatste gedeelte van zijn betoog gaat Tyler in op een aantal procedures ten behoeve van het evalueren van leerervaringen en hun organisatie. Hierbij kan een onderscheid gemaakt worden tussen de evaluatie van de leerresultaten van individuele leerlingen en die van de onderwijsprocessen zelf.

Tyler' visie is onder meer opgenomen en verfijnd door Taba(1962), Wheeler (1967) en Nicholls en Nicholls (1972, Ned. vert. 1977) in het Engelse taalgebied, door Frey (1975) in het Duitse taalgebied en Van Gelder (1971) en Jaspert e.a. (1975) in het Nederlandse taalgebied. Beoelde verfijningen hadden onder meer betrekking op het benadrukken van het cyclische karakter van het curriculumontwikkelingsproces (Wheeler); het invoeren van de componenten beginsituatie (v. Gelder); diagnose van behoeften (Taba); het instellen van situatieanalyse (Nicholls); het onderkennen van doelstellingenniveaus, vooral na het verschijnen van het werk van Bloom (1956, vert. 1971) en het nader preciseren van de term leerervaringen.⁵

1.2.2. Het klassificeren en operationaliseren van onderwijsdoelen

In het rationele curriculumontwikkelingsmodel neemt de doelstellingenproblematiek een centrale plaats in. Waar meer traditionele onderwijsopvattingen uitgingen van de leerstof en de 'progressive education movement' en haar West-europese pendanten stelden uit te gaan van het kind, worden in de hier besproken opvatting beslissingen met betrekking tot inhoud en vormgeving van het onderwijs eerst mogelijk geacht na het formuleren van expliciete doelstellingen.

Aan het formuleren van doelstellingen worden hoge eisen gesteld. Zo worden ze geacht over zowel een inhouds- als een gedragskomponent te beschikken. Gedrag wordt hier overigens opgevat als cognitieve, affectieve en/of sensomotorische activiteit.

Voor het klassificeren van doelstellingen op grond van hun gedragsdimensie is het werk van de reeds genoemde Bloom van grote betekenis geweest.⁶

Het domein van de cognitieve activiteit bestaat volgens Bloom en zijn medewerkers uit een zestal hoofdkategorieën, namelijk kennis, begrip, toepassing, analyse, synthese en evaluatie. Deze zijn weer verder onderverdeeld.

De wijze waarop deze onderverdeling heeft plaatsgevonden is sterk bekritiseerd. Zo is de categorie kennis aanzienlijk verder gespecificeerd dan de overige categorieën. De specificatie van de afzonderlijke categorieën vindt bovendien niet plaats op grond van dezelfde criteria.

Net zoals dat bij 'kennis' het geval is, beantwoorden de subcategorieën van 'analyse' en 'synthese' aan produkten van verschillende complexiteit, waartoe het uitvoeren van deze operaties kan leiden (De Corte 1973, 123).

De onderverdeling van 'begrip' is daarentegen gebaseerd op een specificatie van de operatie zelf. Evaluatie is nader gespecificeerd op basis van de hiervoor denkbare criteria (van Westrhenen 1976).

Een ander bezwaar tegen Bloom's taxonomie is de teleurstellende intersubjectiviteit. Dit hangt mede samen met het feit dat bij een beoordeling van test-items kennis van de aard van het daaraanvoorafgaande leerproces onontbeerlijk is (Aarts en Bevers 1971).

De kritiek op Bloom's werk wordt in belangrijke mate gevoed doordat de in dit werk gedane belofte het niveau van klassificeren te overstijgen, niet waar wordt gemaakt.

In dit verband kan Guilford's 'structure of intellect'-model als een verdere stap in de goede richting worden gezien. Het fundament voor zijn model legde Guilford in diens in 1956 verschenen artikel 'The structure of intellect'.

De menselijke intelligentie wordt als een pluriform geheel opgevat, dat uit meerdere dimensies bestaat. Deze dimensies zijn: operatie (kennis, geheugen, convergente en divergente produktie en evaluatie), produkt (eenheden, klassen, relaties, systemen, transformaties en implicaties) en inhoud (behavioraal, semantisch, symbolisch en figuratief).

Deze dimensies vormen tezamen een 120-tal categorieën.

In 1971 had Guilford reeds de aanwezigheid van 98 daarvan empirisch aangetoond.⁷

Het nauwkeurig klassificeren van onderwijsdoelstellingen is uiteraard geen doel op zich.⁸ Het is een voorwaarde bij de invoering van didaktische werkvormen als geprogrammeerde instructie, het 'objektief' meten van studieresultaten (Mager 1974), maar volgens sommigen ook bij het streven naar een grotere mate van individualisering van het onderwijs. Het is in dit verband niet toevallig dat juist Bloom de grondlegger van de 'strategy for mastery-learning' is (1973).⁹

Een tweede wezenlijk element in de discussie over de betekenis van onderwijsdoelstellingen is de idee dat er verschillende niveaus van doelstellingen onderscheiden kunnen worden. Voor de Engelse termen 'aim', 'goal' en 'objective' werden door Möller (1973, 83) respectievelijk de begrippen 'Richtziel', 'Grobziel' en 'Feinziel' geïntroduceerd. Volgens deze auteur kunnen de meest concrete doelen met gebruikmaking van mathematische logica uit de meer algemene doelen afgeleid worden.

De 'behavioural objectives' bevatten, indien juist geformuleerd, exakte aanwijzingen voor het wenselijk geachte beheersingsniveau van de leerling. Dit betekent volgens Mager (1974) in de eerste plaats een verwijzing naar de inhouds- en gedragskomponent. Verder moet een omschrijving

van de kondities waaronder de leerling de opgave moet kunnen oplossen, aanwezig zijn. Tenslotte moet de maatstaf ge-expliciteerd zijn. Een voorbeeld van een korrekst geformuleerde doelstelling is: "De leerling moet de namen van vijf Europese hoofdsteden kunnen noemen, zonder gebruik te maken van een atlas " (Van Westrhenen 1976, 25).

Het streven naar een meer rationele wijze van leerplan-ontwikkeling kan in de eerste plaats gezien worden als een poging aan onderwijsvernieuwing te doen door methoden en evaluatietechnieken te verbeteren. De aandacht voor de doelstellingenkomponent was primair ingegeven door de wens gangbare opvattingen over onderwijs op 'doorzichtige wijze' te operationaliseren en bespreekbaar te maken. Dit verklaart wellicht dat men meer oog had voor de gedragskomponent van het onderwijs dan voor de inhoudskomponent. De hierna te bespreken voorstellen inzake een wetenschapsstructuur - leerplan beogen daarentegen in de eerste plaats een inhoudsverandering van het onderwijs.

1.3. Het wetenschapsstructuur- leerplan

Er hebben van oudsher sterk uiteenlopende opvattingen bestaan inzake de betekenis van de 'leerstof' voor het onderwijs. Lange tijd werd het vergaren van grote hoeveelheden feitelijke kennis op het gebied van aardrijkskunde, geschiedenis, literatuur, grammatica en rekenkunde, wel de vijf 'windows of the soul' genoemd, als een grote deugd beschouwd.

Vanwege de evidente moeilijkheid leerlingen altijd even sterk voor dit doel te interesseren en omdat feitelijke kennis sterk aan veroudering onderhevig is, daalde het aanzien van kennisvergaring sterk door toedoen van de 'Reformpedagogiek'. Daarentegen werd veel waarde gehecht aan de ervaringen die de leerlingen in hun eigen leven opdoen. Als een soort tussenweg was er eerder al voor ge-

pleit generaliserende uitspraken in plaats van feiten tot uitgangspunt voor het selekteren van leerstof te maken.¹⁰

In het begin van de zestiger jaren groeide het bewustzijn dat de essentie van (wetenschappelijke) kennis niet gezocht moet worden in snel verouderende feiten, noch in talloze generalisaties, maar in een beperkt aantal voor een bepaalde discipline specifieke 'structuren'.

Hieronder wordt in de eerste plaats ingegaan op de onderwijskundige fundering van deze zienswijze, die voornamelijk gebaseerd zal worden op ideeën van Bruner en Ausubel. Daarna wordt aandacht besteed aan de meer inhoudelijke kant van de 'structure of a discipline'. Vervolgens komt wederom de problematiek van het formuleren van doelstellingen aan de orde, maar nu gezien vanuit het perspectief van het wetenschapsstructuur-leerplan. Tenslotte worden enkele voorbeelden van dergelijke leerplankoncepties, of aanzetten daartoe, behandeld.

1.3.1. De pedagogische relevantie van de 'structure of a discipline'

De structuren van wetenschappen bezitten volgens een aantal onderwijskundigen grote pedagogische relevantie. Volgens Bruner (1960, Ned. vert. 1971) leeft in elke leerling de wens de wereld te ontdekken. Door dit 'spontane' ontdekkingsproces te 'disciplineren' door de leerling gebruik te leren maken van de middelen die de wetenschappen daarvoor ter beschikking hebben, wordt de kwaliteit van de verworven kennis vergroot.

Ausubel (1963, 1968) heeft mede op Bruner's denkbeelden verder gebouwd. Net als bij de Russische leerpsychologen het geval is¹¹, ontleent hij aanwijzingen voor de inhoudsbepaling van het onderwijs aan de wijze waarop de informatie in het geheugen van de leerlingen georganiseerd is. Dit laatste duidt hij aan met de term kognitieve structuur, "an individual's organization, stability, and clarity of knowledge in a particular subject-matter field" (Ausubel 1963, 26).

De voornaamste, ook door empirisch onderzoek ondersteunde eigenschappen van de kognitieve structuur zijn het hiërarchische en geordende karakter ('clarity'). Hierdoor wordt het onthouden van oude en het assimileren van nieuwe informatie vergemakkelijkt; concrete begrippen worden onder abstracte begrippen gesubsumeerd, waardoor de leerlingen zich een samenhangende voorstelling van de werkelijkheid kunnen vormen.

Onderwijs komt het best aan de bestaande kognitieve structuur van de leerlingen tegemoet - met andere woorden is 'meaningfull' - indien de aangeboden kennis eveneens een hiërarchische structuur bezit. Daarom pleit Ausubel ervoor deze kennis primair aan de wetenschappen te ontleen.

Vooruitlopend op de inhoud van de volgende paragraaf kan gesteld worden dat wetenschappelijke kennis, naast afleidingsregels van uiteenlopende aard, bestaat uit hiërarchische geordende en samenhangende begrippen, variërend van konkrete empirische begrippen aan de basis tot abstracte en theoretische begrippen aan de top (Boesjes-Hommes 1970). Dit geheel wordt de begrippenstructuur van de wetenschappen genoemd. Begrippenstructuur tezamen met het geheel van voor een bepaalde tak van wetenschap typerende afleidingsregels vormen wat hierna met de term 'wetenschapsstructuur' zal worden aangeduid.

Het onderwijs moet ernaar streven, dat de kognitieve structuur van de leerlingen geleidelijk overeenkomst gaat vertonen met deze wetenschapsstructuur. Om deze reden is Ausubel een tegenstander van vakkenintegratie (Joyce, Weil, 1974, 166).

Naast de termen kognitieve, begrippen- en wetenschapsstructuur hanteert Ausubel nog het begrip 'leerstructuur'. De begrippen en regels van een bepaalde wetenschap zijn doorgaans zo complex dat ze, naargelang de leerlingen jonger zijn, meer transformatie behoeven, alvorens ze aan de bestaande kognitieve structuur geassimileerd kunnen worden. Zo'n aan de kognitieve mogelijkheden van een bepaalde 'doelgroep' aangepast geheel van inhoudselementen wordt leerstructuur genoemd (Knoers 1973). De vraag is thans hoe zo'n leerstructuur eruit ziet (Kooreman 1971).

Volgens Ausubel moet er voor alles voor gezorgd worden, dat de leerling de aangeboden concepten leert 'diskrimineren' van reeds bestaande. Hiertoe worden 'advance organizers' geïntroduceerd. Dit zijn kaders die de leerlingen op het hoogst voor hen begrijpbare abstraktieniveau konfronteren met de nieuw aan te leren begrippen, hun betekenis en onderlinge samenhang. Doel hiervan is, zoals Ausubel zelf stelt: "to provide ideational scaffolding for stable incorporations of more detailed information"

(Ausubel 1966, 172). Hij meent verder dat in instructie-situaties aangevangen moet worden met de meer abstrakte ideeën om te eindigen met de meer concrete.

Zijn bezwaar tegen het door Bruner en Taba meer op de voorgrond geplaatste 'discovery learning' betreft daarom ook niet alleen het tijdrovende karakter ervan. Het vloeit vooral voort uit zijn twijfel aan het vermogen van leerlingen om in de werkelijkheid onderscheidingen aan te brengen, die hen eerst niet van buitenaf zijn voorgehouden.

Skowronek (1974, 145) illustreert dit probleem met een praktijkvoorbeeld ontleend aan een vierde klas van de basisschool. De leerlingen bleken niet in staat het verschil tussen toeristen en immigranten te ontdekken, omdat deze op grond van een aantal aan hun cognitieve structuur ontleende attributen, zoals 'ze komen van ver'. 'ze hebben geen eigen huis' en 'ze hebben andere kleren aan' tot één categorie gerekend moesten worden.

1.3.2. De inhoud van een wetenschapsstructuur-leerplan

Een uitgangspunt van het wetenschapsstructuur-koncept is het verwerpen van het inductieve beginsel bij het verwerven van kennis. Wetenschappelijke kennis, zo stellen Schwab (1962), Elam (1964) en Ford en Pungo (1972), gaat niet uit van waargenomen feiten, maar bestaat bij gratie van het waarneembaar maken van feiten en relaties tussen feiten. Met behulp van theorieën, die overigens niet losgezien kunnen worden van de bredere maatschappelijke context waarbinnen geopereerd wordt, legt de wetenschapsbeoefenaar verbanden tussen afzonderlijke categorieën van verschijnselen, zodat hun co-variantie het karakter van een wet kan krijgen.¹²

De werkelijkheid wordt in de wetenschap aldus gevat in een hiërarchische keten van begrippen. Zo'n begrippenstructuur bestaat volgens Westrhnenen (1976, 245; 1977, 62) uit twee elementen, namelijk theoretische en empirische begrippen. Voorbeelden van deze laatstgenoemde zijn onder meer 'voeding', 'menselijke groep', 'water' etc. Deze begrippen worden onderling gerelateerd door het theoretische begrip 'toegankelijkheid'.

Het is duidelijk dat deze zienswijze afwijkt van oudere opvattingen waarin kennis identiek was aan het paraat hebben van feiten of generalisaties.

Schwab (1962, 202) meent dan ook dat het een verwerpelijke gang van zaken is wanneer de leerplanontwikkelaar afzonderlijke stukjes en beetjes uit de verschillende wetenschappen selekteert, waarvan hij aanneemt dat ze voor de leerling het meest bruikbaar zijn. Het verband tussen de geselekteerde delen, dat hun bestaan bij uitstek zinvol maakt wordt aldoende namelijk geheel genegeerd.¹³

Met het bepleiten van het belang van de wetenschapsstructuur voor het onderwijs is echter nog niet tegelijkertijd deze structuur zelf gegeven. Zoals nog zal blijken uit de verschillende voorbeelden, hebben leerplanontwikkelaars dan ook grote moeite gehad met het bepalen van wat nu eigenlijk de structuur van een bepaalde discipline is.

In eerste instantie is op deze vraag onder meer door Hirst een antwoord gegeven. Hirst (1971, 239) reageert op het Newsom Report, dat onder meer vakkenintegratie bepleitte. Onze geest wordt, zo stelt hij, ten onrechte voorgesteld als een soort kamer, waarin we door waarneming allerlei gebeurtenissen in de werkelijkheid toelaten. Wat we toelaten en hoe we het toegelatene interpreteren hangt van het aanwezige categorieënstelsel af. Dit ontwikkelt zich niet vanzelf, maar moet aangeleerd worden. De ontwikkeling van het vermogen tot rationeel denken, zo vervolgt Hirst, is daarom niet afhankelijk van het in werking treden van bepaalde mentale processen, maar van het feit dat men zich gaat realiseren dat er geldigheidstests zijn voor argumenten en waarheidstests voor 'beliefs'. Dergelijke tests berusten op konventie en het is onwaarschijnlijk dat de leerling dergelijke konventies in het maatschappelijke verkeer zelf kan en zal ontdekken.

Veel belangrijker dan de vraag of het leerplan rond vakken of problemen gestructureerd moet worden, is volgens Hirst dan ook de vraag of dit leerplan de leerling in staat stelt te begrijpen dat deze konventies gegroepeerd zijn tot samenhangende systemen van concepten en dat de geldigheidstoetsen uitsluitend binnen de grenzen daarvan bruikbaar zijn.

Als we concepten uit hun samenhang halen ontstaat onzin: Magnetische velden kunnen niet vervreemden, chemische

elementen niet boos zijn en stenen kunnen niet gelijk hebben.

Volgens Hirst bestaan er zo'n zeven à acht van dergelijke systemen. Hij noemt deze systemen kennisvormen. Dit zijn: mathematica, natuurwetenschap, menswetenschap, geschiedenis, literatuur en kunst, ethiek, godsdienst en filosofie (Hirst 1965).

Ten behoeve van de volledige ontplooiing van een individu kan geen van deze kennisvormen gemist worden. Volgens Shipman (1971, 24) en Marsden (1976) is geografie overigens geen kennisvorm, maar een 'field of knowledge'. Zo'n kennisveld verenigt concepten uit verschillende wetenschappen.

Kennisvormen zijn in deze opvatting de kern van het leerplan. Het feit dat een kennismaking met het aldus ge-disciplineerde denken voor de leerlingen te moeilijk zou zijn wordt door Hirst en de zijnen verworpen, en "Simplicity through interdisciplinary study" (King, Brownell 1971 20) beschouwen ze als een contradictio in terminis.

1.3.3. 'Behavioural objectives' in het wetenschaps- structuur-leerplan

Aanhangers van bovenstaande opvatting hebben de nodige scepsis tegen het formuleren van 'behavioural objectives'. Leerervaringen worden in het rationele curriculumontwikkelingsmodel slechts geacht instrumentele waarde te hebben voor hogere doelen. Stenhouse verzet zich tegen een dergelijke reductie van de intrinsieke waarde van met name de inhoudskomponent van het onderwijs. (Stenhouse 1971,89) Peters stelt in het verlengde hiervan: " 'gevormd' zijn, is geen kwestie van aangekomen te zijn op een bepaalde bestemming; het betekent met een andere blik reizen. Wat nodig is, is geen koortsachtige voorbereiding op 'later' maar met nauwkeurigheid, geestdrift en fijngevoeligheid te werken aan waardevolle dingen die nu voorhanden zijn" (Peters 1965, 110)¹⁴.

Wanneer we deze uitspraak van Peters relateren aan Hirst's mening, zoals die hierboven vermeld werd, dan wordt duidelijk dat volgens Peters de centrale doelstelling van het onderwijs is: het zich eigen maken door de leerlingen van de verschillende kennisvormen.

Hij acht het, zeker voor de 'humanities', weinig zinvol om vooraf expliciet leerlingengedrag te formuleren, dat indikatief geacht kan worden voor het verworven hebben van een bepaalde denkwijze.

Hij prefereert het, situaties te omschrijven en te scheppen, die de leerlingen uitnodigen te onderscheiden denkwijzen toe te passen. Bij het formuleren van doelstellingen wil hij niet verder gaan dan zogenaamde 'procedural principles' (Kelly 1977, 46).

Er is hier sprake van duidelijke overeenkomst met Eisner's 'expressive objectives'. (Eisner e.a. 1969, 15) Ook deze specificeren geen eindgedrag, maar een situatie waarin leerlingen werken, of een probleem dat ze moeten aanpakken. Er worden daarbij hooguit voorwaarden geformuleerd waaraan het gedrag van de leerlingen dient te voldoen.¹⁵

Ter afsluiting van dit onderwerp zullen in de volgende paragraaf enkele voorbeelden aangehaald worden van leerplanontwikkelingsprocessen op geografisch gebied, die zich beroepen op het wetenschapsstructuur-leerplan.

1.3.4. Het wetenschapsstructuur-leerplan in de praktijk van het aardrijkskunde-onderwijs

1.3.4.1. Het High School Geography Project

Ons eerste voorbeeld is ontleend aan de praktijk in de V.S. De 50-er en 60-er jaren kunnen hier met recht de periode van de 'alphabet-soup'-curricula (Richmond 1971, 51) genoemd worden.

Achtereenvolgens verschijnen het 'Physical Science Study Committee Project', het 'School Mathematics Studygroup Project' en de 'Biological Sciences Curriculum Study'.

In 1960 werd door de Association of American Geographers en de National Council of Geographic Education een 'Joint Committee on Education' opgericht.

Aanvankelijk kreeg dit geldelijke steun van de Ford Foundation, later van de National Science Foundation, in het kader van de eerder vermelde National Defence Education Act. De totale steun van de zijde van deze laatste instantie bedroeg \$ 2,3 miljoen. (Zie voor verdere gegevens omtrent de ontwikkeling en opzet van het HSGP: v.d.Bosch 1977a, Helburn 1971, Manhoudt 1971, McNee, 1966, 1973 en Pattison 1970).¹⁶

Op deze plaats wil ik me vooral bezighouden met de vraag in hoeverre het HSGP inderdaad een voorbeeld van een wetenschapsstructuur-leerplan is. Op grond van Helburn's uitspraak dat het HSGP leerlingen tracht zich 'the geographer's way te doen eigenmaken, zou men deze vraag bevestigend kunnen antwoorden (Helburn 1971, 223).

McNee ziet echter problemen. "Does geography have a structure?", zo vraagt hij zich in een terugblik anno 1973 af. Als iemand dat zou moeten weten, zou hij het toch wel moeten zijn. Hij memoreert dat inderdaad in het begin van de 60-er jaren iedereen onder de indruk was van de vurige pleidooien van Bruner c.s. voor meer 'excellence' in het onderwijs, door gebruikmaking van de structuur der wetenschappen. De vraag, wat als de structuur van de geografie beschouwd kon worden, was dan ook aan de orde van de dag. Er bleken uiteenlopende ingangen mogelijk. Zo lanceerde Pattison zijn bekende vier 'conceptual frameworks' (1964). Een andere poging tot explicatie van de structuur van de geografie was van de hand van Thomas (1971; Zie ook Senesh 1967, 71):

Ruimtelijke verschijnselen dienen zijns inziens opgevat te worden als geografische feiten, die zich, gegeven een bepaalde schaal, als een spreidingspatroon aan ons voordoen. Deze spreidingspatronen kunnen op hun beurt weer op twee manieren worden bekeken. In de eerste plaats is er het perspectief van de interactie tussen de gelokaliseerde elementen; in de tweede plaats is er sprake van het perspectief van associatie van elementen.

In december 1964 werd uiteindelijk gekozen voor een voorstel van de hand van McNee: Het 'settlement theme'. Dit was dusdanig gestructureerd, dat het weinig moeite kostte er de opzet van het project uit af te leiden. De voornaamste elementen waren (McNee 1966):

- intracity en intercity analysis: beschrijven en verklaren van de geleiding van steden en van de hiërarchie, die de stedelijke netwerken kenmerkt,
- lokatietendenzen in landbouw, industrie en verzorgende sektor,
- de kulturele verschillen en hun invloed op de inrichting van de ruimte,
- de 'resources': Het geheel van door de mens te benutten hulpbronnen,
- het territorium en de politieke konditionering van ruimtelijke processen, onder meer via de rol van de staat.

Het vervaardigen van een onderwijsproject waarin de structuur van het vak centraal staat, vereist dat herhaaldelijk tal van dwarsverbindingen worden gemaakt. De hierdoor geïmpliceerde 'order' kwam naarmate het project voortschreed, in toenemende mate op gespannen voet te staan met het eveneens belangrijke principe van 'discovery'. Toch zouden beide volgens Bruner hand in hand moeten kunnen gaan.

De gedecentraliseerde werkwijze, waartoe bij het begin van de ontwikkelingsfase besloten was, leverde een aantal toevallige, maar zeer produktieve en creatieve samenwerkingsverbanden op tussen geografen en onderwijskundigen. Deze gang van zaken overziende, stelt McNee, dat de aanvankelijke nadruk op de structuur van de geografie gehandhaafd had kunnen worden als de verschillende auteurs waren samengebracht in een aantal schrijfkonferenties in plaats van de gedecentraliseerde ontwikkeling die nu had plaatsgevonden. De vraag is echter of het project dan ook de onderwijskundige betekenis zou hebben gehad als nu het geval is geweest (McNee 1973, 307).

Mijns inziens verschaft het HSGP geen totaalbeeld van de 'geographer's way'. Het project bestaat namelijk uit een aantal, deels losstaande voorbeelden van de wijze waarop geografen in de praktijk te werk gaan. Van een samenhangend begrippenapparaat is dan ook nauwelijks sprake. Een wetenschapsstructuur-leerplan is het HSGP daarom slechts in eerste aanzet.

1.3.4.2. Naar een nieuwe schoolaardrijkskunde: Concept-geografie

Een Nederlandse poging tot het ontwikkelen van lesmateriaal vertrekkend uit het wetenschapsstructuur-denken is ondernomen onder leiding van Mw.Drs.Gerda Meijer, medewerkster aan de Vrije Universiteit te Amsterdam. Haar zienswijze op de structuur van de geografie loopt als een rode draad door een serie publikaties (1976, 1977a, 1977b).¹⁷

In al deze publikaties is het menselijk handelen uitgangspunt. Elke handeling is gebonden aan een plaats in de ruimte. Oorzaak en gevolg hiervan is de aanwezigheid van artefakten. Deze artefakten hebben dus ook een lokatie.

Lokaties kunnen getypeerd worden op grond van hun absolute ligging, vorm, begrenzing, grootte, inhoud en eigendom.

Bekijkt men gelijktijdig enige gelokaliseerde elementen (artefakten) dan kan men een spreiding (spatroom) vaststellen.

Deze spreiding is niet toevallig. Er kunnen patronen ontwaard worden omdat verschillende gelokaliseerde elementen op elkaar betrokken zijn. Combinaties van functioneel gerelateerde ruimtelijke elementen worden, deze denklijn volgend, ruimtelijke associaties genoemd. Hierbij speelt het begrip interactie een centrale rol.

We kunnen de ruimte nu opvatten als een systeem, gekenmerkt door een bepaalde structuur (geleding). Deze is uiteindelijk tot stand gekomen door de handelingen van individuele mensen. Tegelijkertijd vormt de aldus opgevatte ruimte ook weer het uitgangspunt voor menselijke handelingen.

Gerda Meijer onderscheidt in dit verband 'doerimte' (de ruimte waarin een handelingsverband is gelokaliseerd) en 'bewegingsruimte' (de ruimte waarin de interactie meetbaar is; bijvoorbeeld in stromen van goederen). De relevantie van beide ruimtes voor het menselijk handelen schuilt in twee categorieën eigenschappen, namelijk 'site'- en 'situation'-kwaliteiten. Deze kwaliteiten werken indirect; mensen percipiëren de werkelijkheid via hun cultuur, waaraan ze ook via taakverdeling een maatschappelijke rol ontleen.

De aldus waargenomen relaties tussen het menselijk gedrag en de doe-en bewegingsruimte kunnen als stimulerend dan wel als belemmerend voor een handeling en/of het beoogde resultaat daarvan worden gezien. Met andere woorden: Het ruimtelijk handelen roept positieve en/of negatieve effecten op en de wens deze te bevorderen dan wel te vermijden kan aanleiding geven tot het stimuleren van toenaderings- dan wel verwijderingseffecten in de ruimtelijke associaties. Het ruimtelijk systeem is door het optreden van relokaties voortdurend in beweging.

Zowel doerimte als bewegingsruimte vertonen areale eigenschappen. In de 'spatial analysis'-traditie binnen de geografie wordt volgens Gerda Meier veelal ten onrechte

van deze areale kenmerken geabstraheerd, al zegt zij herhaaldelijk sterk geïnspireerd te zijn door deze wijze van geografiebeoefening. Volgens haar levert immers juist de 'spatial analysis'-traditie (Pattison 1964) de grootste bijdrage aan het realiseren van een wetenschapsstructuurleerplan binnen de geografie.¹⁸

Naar aanleiding van bovenstaande beschouwing over het wetenschapsstructuur-leerplan in het algemeen en de gegeven praktijkvoorbeelden daarvan in het bijzonder kan gesteld worden dat deze benaderingswijze van de leerplanontwikkeling ertoe geleid heeft dat de inhoudsproblematiek van het onderwijs weer volop in de belangstelling is gekomen.

Uitgangspunt was de idee dat elke wetenschap gekenmerkt is door een hiërarchisch en geordende begrippenstructuur en een aantal afleidingsregels. Inzicht in zo'n begrippenstructuur wordt van veel groter belang geacht bij het begrijpen van de werkelijkheid dan een vaak grote hoeveelheid feiten of generalisaties. Indien dergelijke begrippenstructuren op juiste wijze aan de leerlingen worden gepresenteerd, kunnen ze ook onderwijskundig van grote betekenis zijn. Deze belofte kan echter alleen dan worden ingelost, wanneer het lukt de structuren van de verschillende wetenschappen te expliciteren.

Dit laatste is nog maar ten dele gelukt. De aanzetten tot wetenschapsstructuur-leerplannen zijn doorgaans gebaseerd op theoretische begrippen, die weliswaar ontleend zijn aan verschillende disciplines, maar vooralsnog weinig zicht geven op de onderlinge relaties tussen het geheel van voor zo'n discipline typerend geachte begrippen. Pas als hiervan sprake is kan men mijns inziens eerst met recht van een wetenschapsstructuur-leerplan spreken.

In dit verband kan opgemerkt worden dat het gevaar niet denkbeeldig is dat voor bestaande schoolvakken het zoeken naar een structuur een oneigenlijk middel wordt om zich ten opzichte van de claims van andere vakken of tegen het streven naar vakkenintegratie te wapenen. Om dit te voorkomen is het wenselijk dat bij het zoeken naar de wetenschapstructuren uitsluitend wetenschapstheoretische argumenten gehanteerd worden.

1.4. Van een gesloten naar een open leerplan

Tegen het einde van de 60er jaren nam het verzet tegen de dan gangbare opvattingen over onderwijsvernieuwing toe. Het heersende 'Leitmotiv' 'excellence' moest mede onder invloed van de activiteiten van de beweging voor gelijke burgerrechten steeds meer plaats inruimen voor 'equality'. Daar kwam bij dat het 'Coleman Report' aantoonde dat het rendement van de 'alphabet soup'-curricula vooral groot was bij betere leerlingen in de betere scholen. Mede als reactie hierop trad in de geldstroom van de overheid naar het onderwijs een verschuiving op ten gunste van stimuleringsprojecten in de zogenaamde kansarme buurten.

Ook voor het HSGP had deze beleidsombuiging consequenties. Het project diende beperkt te blijven tot een éénjarige cursus (Rolfe 1971, 216). Het geschokte vertrouwen in de Amerikaanse samenleving en de rol van (de) wetenschap in de Vietnam-oorlog leidde tot scepsis met betrekking tot de betekenis van deze wetenschap voor het onderwijs.

Dit heeft vergaande consequenties voor het onderwijs (gehad). In plaats van het overdragen van tot op zekere hoogte vaststaande begrippenstructuren, die ontleend zijn aan de 'gevestigde' wetenschappen, wordt (wederom) gepleit voor het ontwikkelen door het kind van een eigen visie.

Typerend is - dit zij terloops opgemerkt - dat in het begin van de 70er jaren juist die wetenschappelijke stromingen die zich tegen theorievorming en kwantificeren verzetten, en het individuele en unieke willen waarnemen, zoals etnomethodologie en symbolisch interaktionisme, een snelle vlucht nemen.

Er zijn echter ook meer pragmatisch gegronde bezwaren tegen de manier waarop de verwetenschappelijking van de leerplanontwikkeling in de praktijk vorm gekregen heeft. Veel leraren begrepen de inhoud van de curriculumprojek-

ten zelf niet, of hun streven naar het nauwgezet volgen van de voorschriften maakte hen blind voor de spontane elementen in het klassegebeuren. Problematischer is wellicht nog het feit dat de innoverende werking van dergelijke projekten tot de projekten zelf beperkt bleef. Als het projekt afgelopen was, restte er veelal niets anders dan op de oude en vertrouwde manier van lesgeven terug te vallen.

Mede als reactie op het bovenstaande viel in het begin van de 70er jaren steeds vaker het begrip 'basiscurriculum', cq. 'open' en/of 'schoolnabije' leerplanontwikkeling te horen. Hieronder zal getracht worden tot een omschrijving van deze termen te komen. Vervolgens wordt ter illustratie ingegaan op enkele relatief open aspecten van het leerplanontwikkelingsproces in Groot-Brittannië.

1.4.1. Openheid: Een meerdimensionaal begrip

In de achter ons liggende jaren hebben diverse auteurs pogingen gedaan tot een begripsomschrijving van de term 'open leerplan' te komen.¹⁹

Volgens Lenzen (1976, 144) is zulks overigens tot op de dag van vandaag niet op bevredigende wijze gelukt. Het meeste houvast geeft Brügelmann, wanneer hij drie dimensies geeft waarop het begrippenpaar open-gesloten in dit verband een speciale betekenis heeft (1976, 123).

1. 'Offenheit der Lernsituation'. Openheid wil hier zeggen: Recht doen wedervaren aan de (spontane) inbreng van de leerling in het lesgebeuren.
"Die zentrale Frage ist dabei: Wieviel Freiraum läßt die Organisation des Unterrichts dem einzelnen Lernenden (oder eine Gruppe), im Prozess der Lernenseigenen Interessen und Fragen, die individuelle 'kognitive Landkarte', den persönlichen Lernstill, ihre ausserschulische Erfahrung, spontane Einfälle zur Geltung zu bringen?" (Brügelmann 1976, 126).
2. 'Offenheit des Curriculum-auf-dem-Papier'. Openheid heeft hier betrekking op de vrijheidsmarges voor een individuele docent om de onderwijs-leersituatie vorm te geven. Het is binnen het kader van deze opvatting onmogelijk om in research- en ontwikkelingsinstituten een blauwdruk van het didactisch handelen te vervaardigen, en deze aan de individuele docenten ter beschikking te

stellen als een diepvriesgerecht dat alleen nog maar opgewarmd behoeft te worden. In plaats van kant en klare curricula zal steeds meer behoefte ontstaan aan 'didactische halffabrikaten' (flexibel inzetbare data- en mediapakketten) en 'procedural principles' (globale aanduidingen van leerervaringen).

3. 'Offenheit der Reform-Organisation'. Aan de orde is hier de vraag, welke instanties op welk tijdstip aan het totstandkomen van een leerplan deelnemen. Pleidooien voor meer openheid in deze omvatten doorgaans voorstellen tot decentralisatie van het leerplanontwikkelingswerk. Een belangrijk document is het rapport van de Duitse 'Bildungsrat', getiteld: "Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung" (1974). Hierin wordt onder meer de oprichting van regionale pedagogische centra bepleit.
Voor een andere wijze van institutionalisering zouden de Engelse 'teacher centres' model kunnen staan. Deze functioneren primair op lokale basis.

Het is aan te bevelen de begrippen 'open leerplan' en 'praktijkgerichte leerplanontwikkeling' niet door elkaar te gebruiken (Pierik, Streumer 1978, 14).

Van een open leerplan is sprake indien de leersituatie een actief meebepalend zijn van de leerlingen toelaat en de gehanteerde materialen zo flexibel zijn dat zij zulks stimuleren.

Van praktijkgericht leerplanontwikkeling is sprake indien anderen dan deskundigen, met name de leerkrachten, bij de totstandkoming van het leerplan betrokken worden. Door Sachs en Scheilke (1973, 377) worden hiervoor onder meer als argumenten gegeven het feit dat de implementatie makkelijker is, dat docenten een onvervangbare deskundigheid beschikken waar het de haalbaarheid van bepaalde vernieuwingen in een bepaalde classesituatie betreft en dat bovendien een bijdrage aan de democratisering van de samenleving wordt.

Als belangrijke randvoorwaarden voor het succesvol doorvoeren van praktijknabije leerplanontwikkelingsprocessen worden onder meer gezien: een goede deskundige begeleiding en een bevredigende oplossing voor problemen van rechtsonderwijs aard, die rijzen wanneer docenten zich gedeeltelijk voor deelname aan het leerplanontwikkelingsproces willen vrijmaken.

1.4.2. Aanzetten tot institutionalisering van open leerplanontwikkeling: Groot-Brittannië

In het begin van de 60er jaren leek het erop dat de 'social studies' definitief het loodje hadden gelegd. Plotseling keerde echter het tij. Officiële rapporten haalden steeds feller uit tegen het vakkenonderwijs. In het 'Crowther Report' (1959), maar vooral in het Newsom-Report', veelbetekenend getiteld, 'Half our future' (1963) werden geïntegreerde leerplannen bepleit, opgezet door vakmatig geschoolde docenten. Het Newsom Report viel bovendien op door de ruime aandacht voor niet-kognitieve doelstellingen.

Van grote betekenis voor de institutionalisering van deze ontwikkeling was de oprichting op 1 oktober 1964 van de 'Schools Council for Curriculum and Examinations'. De Schools Council is een door de overheid ingesteld orgaan, met als voornaamste taak het coördineren en stimuleren van de leerplanvernieuwing (Corbett 1968). Het inhoudelijke vernieuwingswerk wordt veelal voorbereid door de 'Nuffield Foundation' (Wrightley 1970, 24). De Schools Council ontwerpt, daarbij gesteund door een budget van £ 12 miljoen per jaar vernieuwingsstrategieën, die vooral opvallen door de ruime mate van samenspraak met de uitvoerende docenten. De 'gentle giant', zoals de Schools Council door Richmond getypeerd wordt, tracht voor alles de indruk te vermijden naar 'teacher-proof' onderwijsleerpakketten te streven naar Amerikaans voorbeeld. Door deze werkwijze zijn de ontwikkelde projecten in het algemeen minder omvangrijk dan die in de VS, terwijl het bovendien vaak eerder materiaalverzamelingen zijn, die op verschillende manieren gebruikt kunnen worden (Lawton 1972; Lawton e.a. 1973). In 1973 waren er onder auspiciën van de Schools Council 123 projecten in ontwikkeling. Hieronder zal enige aandacht besteed worden aan het geïntegreerde 'Humanities Curriculumproject' en de vakspecifieke projecten 'Geography for the young schoolleaver' en 'Geography 14-18'.

Het 'Humanities Curriculumproject' onder directie van Lawrence Stenhouse van de universiteit van East Anglia richt zich net als veel andere Britse projecten op leerlingen van gemiddelde en lagere intelligentie. Onze in-

teresse hier voor dit projekt is vooral ingegeven door de tamelijk uitgesproken ideeën overleerstofselectie. 'Humanities' betekent in dit verband de studie van het menselijk gedrag en de menselijke ervaring. Informatie over menselijk gedrag wordt vooral ontleend aan de sociale wetenschappen, terwijl kunst, ethiek en religie geacht worden zich speciaal met de ervaringsaspecten bezig te houden (Stenhouse 1968, 27).

Vraagstukken van normatieve aard nemen een voorname plaats in. Dit blijkt onder meer uit de keuze van thema's en werkvormen. Aan de orde komen onderwijs, gezin, relaties tussen de sexen, mensen en werk, het leven in de stad, rassenrelaties en oorlog.

Het gaat er volgens Stenhouse om dat leerlingen over al deze problemen op rationele wijze gaan denken, en dat er een bereidheid ontstaat naar elkaars standpunten te luisteren. De leraar is in de eerste plaats procesbewaker. Deze stelt kritische vragen, maakt de leerlingen wegwijs in het overvloedige materiaal, neemt minderheidsstandpunten in bescherming tegen de sociale repressie die in menig klaslokaal aan te treffen is en beschermt waar nodig de privacy van de leerlingen.

Het projekt 'Geography for the young schoolleaver', ontworpen door Rex Beddis, Tom Dalton, Trevor Higginbottom en Pamela Bowen, medewerkers van het 'Avery Hill College of Education' is vakspecifiek, maar uitdrukkelijk bedoeld om in relatie met andere vakken uitgevoerd te worden. Dit komt onder meer tot uitdrukking in de keuze van de drie eenheden: 'Man, land and leisure', 'Cities and people' en 'People, place and work'.

Achteraf is de primaire gerichtheid van het projekt op de minder begaafde leerlingen wellicht minder gelukkig. Ofschoor de intentie was de zwakker begaafden, voordat deze de school verlaten, nog een extra dosis weerstand tegen maatschappelijk aanpassingstendenzen te geven, kan de uitwerking zijn dat een gedeelte van het continuüm tussen begaafde en minder begaafd leerlingen gestigmatiseerd wordt tot 'low ability learners'.

Centraal element in de opzet van het projekt is de gedachte dat kennis en werkvormen relevant dienen te zijn voor leerlingen van 15 jaar, die op het punt staan de school

te verlaten.

De auteurs zijn van mening dat de geografie hierbij van groot belang is. Ze denken daarbij aan een aantal basisconcepten, ontleend aan de zogenaamde nieuwe oriëntatie maar ook aan vaardigheden als het lezen van kaarten en interpreteren van tabellen en het kunnen verrichten van een aantal eenvoudige onderzoekjes.

Om dit allemaal mogelijk te maken is het nodig veel aandacht aan de lokale omgeving te schenken. Dit is uiteraard onmogelijk in kant en klare curriculumprojecten. Daarom is wellicht het meest interessante aspect van dit project de oprichting van een honderdtal 'local curriculum development groups'. Hun taak is het integreren van elementen uit de plaatselijke omgeving in het algemene deel van het project.

In nauwe samenhang met het hierboven besproken project dient een ander project 'Geography 14-18' gezien te worden. Projectleiders zijn Hickman, Hancock en Reynolds van de 'Bristol University School of Education'. De auteurs stellen zich ten doel: 'to initiate a programme of curriculum development for the more able child, which would be both intellectually exacting and a contribution to his general education' (Reynolds 1972, 128).

In de ogen van Reynolds en de zijnen is leerplanontwikkeling in de eerste plaats het veranderen van docenten. Het al dan niet in multimediale vorm ontwikkelde onderwijsleermateriaal heeft hierbij slechts een initiërende functie. 'Teacher-proof' ontwikkelde multi-media pakketten leidden in het gunstigste geval tot een serie aantrekkelijke en instructieve lessen, al hoeft dit laatste niet eens het geval te zijn. In dit verband wordt door Reynolds een terechte kanttekening gemaakt bij het toenemend gebruik van simulatiespelen in het onderwijs. In veel gevallen wordt dit door de leerlingen als een welkome legalisering van het spelen van ganzebord of monopoly in de klas ervaren. Docenten schieten vaak te kort om spelervaringen in leerervaringen om te zetten. De oorzaak daarvan is vaak gelegen in het feit dat het door hen gebruikte curriculumproject weliswaar doorgaans een goede handleiding voor het gebruik van het spel bevat, maar te kort schiet in het beschikbaar stellen van de achtergrondkennis die nodig is om de geabstraheerde spelregels "real world"-processen te herkennen.

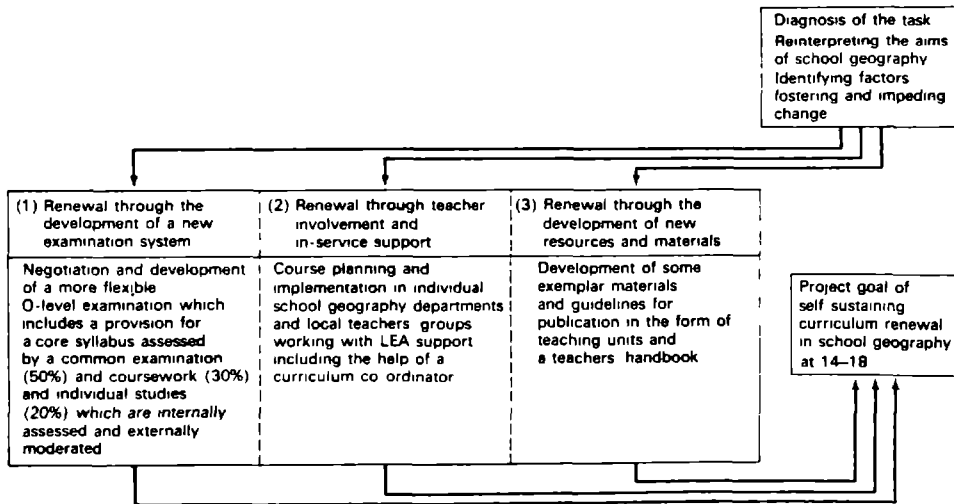
Reynolds pleit er daarom voor in de eerste plaats de docenten vertrouwd te maken met de beoogde doelstellingen van een projekt, alsmede de bredere kontekst waaruit ze voortkomen.

Indien dit eenmaal gebeurd is, valt het de docenten veel makkelijker zelf hun lessen samen te stellen. Hiervoor wordt het tot standkomen van lokale groepen bevorderd.

Reynolds omschrijft de gevolgde curriculumontwikkelingsstrategie als een systeembenadering, omdat op gekoördineerde wijze aandacht wordt geschonken aan alle elementen die uiteindelijk op het eigenlijke klassegebeuren inwerken.

Deze elementen worden in schema 1.1. samengevat en zijn achtereenvolgens : (1) examenregiem, (2) 'in-service training' en (3) het beschikbaar stellen van projektmateriaal.

Schema 1.1. Een systeembenadering voor curriculumontwikkeling (Bron: Tolley e.a. 1977, 2)



Het uiteindelijke projektmateriaal is drieledig en bestaat uit (1) conceptuele kaders voor de docent, (2) motiverend introductiemateriaal voor de leerlingen en (3) voorbeelden hoe docenten zelf het nodige materiaal kunnen ontwikkelen (Reynolds 1972, 128).

1.5. Nabeschuwing

In bovenstaande paragrafen werden enkele ontwikkelingen op onderwijskundig gebied geschetst, die hun stempel drukken op de discussies met betrekking tot de inhoudsbepaling van het onderwijs in het algemeen en het aardrijkskunde-onderwijs in het bijzonder.

Zoals dat vaker gaat wordt de uitkomst van een discussie in niet geringe mate door de initiële vraagstelling bepaald. Dit kan ertoe leiden dat men ongeacht de uitkomst van de discussie een gevoel van onbehagen houdt over het verloop ervan. Bij elk van de drie discussies waaraan in het voorafgaande aandacht is geschonken is hiervan mijns inziens sprake.

Indien onder 'rationele curriculumontwikkeling' zou worden verstaan het zich rekenschap geven van zijn pedagogisch-didactische handelen en het transparant maken van de criteria op grond waarvan zulks kan geschieden behoeft niemand daar bezwaar tegen te hebben. De mijns inziens te rechte kritiek op deze benaderingswijze richt zich echter op de pretentie 'behavioural objectives' uit 'aims' en 'goals' te kunnen afleiden en de eenzijdige betrokkenheid van zogenaamde 'deskundigen' bij het ('teacher-proof') curriculumproces.

Het wetenschapsstructuur-leerplan komt vooral tegemoet aan het eerste, de praktijkgerichte leerplanontwikkeling aan het tweede bezwaar.

Aan enkele thans bekende wetenschapsstructuur-leerplannen kleven weer andere bezwaren. Dit betreft vooral de ontoereikende verantwoording van wetenschappelijke beslissingen, waardoor (onbewust) maatschappelijke en onderwijsfilosofische keuzen geïmpliceerd worden.

Open en praktijkgerichte leerplanontwikkeling waarborgen weliswaar de inbreng van de leerling in het onderwijs en die van de docent in het ontwikkelingsproces daarvan: Zij zijn echter geen alternatieven voor het zoeken naar criteria voor inhoudsbeslissingen.

De vraag naar de aard van dergelijke criteria wordt mijns inziens in geen van de in dit hoofdstuk besproken benaderingswijzen afdoende beantwoord. Deze vraag vormt daarom het uitgangspunt voor het volgende hoofdstuk.

LEGITIMATIEPROBLEMEN BIJ DE SELEKTIE VAN ONDERWIJSINHOUDEN

2.1. Inleiding

In het vorige hoofdstuk kwamen enkele recente benaderingswijzen van de inhoudsbepaling van het onderwijs aan de orde. In elk daarvan speelt de selectie van onderwijsdoelen en -inhouden weliswaar een rol; te weinig aandacht wordt echter besteed aan hun legitimatie. De 'legitimatiediskussie' is vooral in de Duitse Bondsrepubliek op bijzonder intensieve wijze gevoerd.²⁰ Daarom zullen in dit hoofdstuk voornamelijk Duitse auteurs aan het woord komen. Dit betekent niet dat de aangehaalde standpunten en oplossingen alle van Duitse origine zijn. Het is te verwachten dat de komende jaren in Nederland de legitimatieproblematiek eveneens in het middelpunt van de belangstelling zal komen te staan, als gevolg van het toenemende bewustzijn van het subjectieve karakter van de door het onderwijs overgedragen werkelijkheidsinterpretaties.

Volgens Trembl (1975, 58) zijn er tal van termen in omloop

die alle naar deze problematiek verwijzen. Hij noemt: "Begründen, legitimieren, rechtfertigen, fundieren, bestimmen, ableiten, deduzieren, grundlegen, herleiten, absichern, objektiveren, erklären, argumentieren, auf eine rationale Grundlage stellen, in einen rationalen gesellschaftlichen Konsens heben, in Formen rationaler Analyse heben, rational argumentieren, Rechenschaft geben, mit Gründen erklären, wissenschaftlich begründen, in optimaler Objektivierung identifizieren, auf eine legitime und rationale Basis stellen, auf akzeptabele Kriterien gründen, Beweisgründe beibringen, rational absichern usw."

Toch zijn al deze termen geen synoniemen. Künzli (1975 a, b) verstaat bijvoorbeeld onder 'Begründung' het doen van uitspraken over de inrichting van het onderwijs, bijvoorbeeld de opzet van een rekenmethode, uitgaande van de stand van het empirisch onderzoek in deze. Een 'Begründung' "gibt Auskunft über das Machbare" (Künzli 1975a, 154). De uiteindelijke keuze voor rekenonderwijs, ten koste van eventuele alternatieven vindt plaats met behulp van "moralische Handlungs- in Bewertungsnormen". Op dit laatste heeft de term 'Rechtfertigung' betrekking. Nu is het uiteraard mogelijk op basis van een zeer uiteenlopende scala van normen de meest gevarieerde onderwijs-leersituaties te rechtvaardigen. Indien men zich daarbij op gangbare normen, waarden en hun eventuele wettelijke grondslagen beroept om aldus een rechtsgrond te verschaffen voor het invoeren van een nieuw leerplan, dan is er sprake van 'Legitimation'.

In de literatuur treedt herhaaldelijk verwarring op doordat de stamwoorden 'legaal' en 'legitiem' verwisseld worden. Op blz.64 wordt op deze kwestie teruggekomen. Nu wordt volstaan met de opmerking dat bij het aantonen van de legaliteit van een beslissing volstaan kan worden met een verwijzing naar het geïnstitutionaliseerde recht, terwijl bij legitimiteitskwesties ook ethische en politieke beginselen in het geding zijn.

De 'Legitimationsdrück' neemt vooral dan toe wanneer er van 'Ideologieverdacht' sprake is (Meyer 1975, 427). Meyer stelt onder verwijzing naar de kritische bijdragen aan de legitimatiediskussie door Offe (1972) en Habermas (1973): "Die Legitimation von Ziel- und Inhaltsentscheidungen findet erstens nicht im luftleeren Raum curriculum-theoretischer Auseinandersetzungen, sondern auf der Ebene gesellschaftlicher Kontroversen über die Ziele der Schule

statt. Eine wissenschaftliche Analyse von Legitimationsproblemen muss deshalb diese Ausweitung der Fragestellung berücksichtigen: Das Legitimationsproblem bezieht sich auf die artikulierten, sicherlich aber auch auf die latent bleibenden Bedürfnis- und Interessenlagen der unmittelbar oder mittelbar von Lernzielentscheidungen Betroffenen. (Meyer 1975, 428)²! Doel van dit hoofdstuk is het zoeken naar een weg die in het verdere verloop van dit geschrift gevolgd kan worden teneinde een aantal gefundeerde beslissingen inzake de inhoud van het onderwijs mogelijk te maken. In paragraaf 2.2. staat de 'legitimatiediskussie' centraal. Begonnen wordt met een korte behandeling van twee opvattingen inzake de inhoudsbepaling van het onderwijs die vooral in het verleden een rol hebben gespeeld. Het betreffen de normatieve en geesteswetenschappelijke pedagogiek. Mede op grond van de hier gesignaleerde tekortkomingen wordt vervolgens geprobeerd een antwoord te geven op de centrale vraag in de legitimatiediskussie, namelijk 'Wie beslist op grond waarvan, waarover'. In paragraaf 2.3. worden enkele aanzetten besproken tot curriculumtheorieën, waarin getracht is rekenschap te geven van uitkomsten van de legitimatiediskussie. Het gaat hier om de denkbeelden van Robinsohn en Blankertz. In paragraaf 2.4. tenslotte wordt op de probleemstelling teruggekomen en wordt nagegaan op welke gebieden in het kader van de inhoudsbepaling van het onderwijs beslissingen genomen dienen te worden en hoe deze beslissingen gelegitimeerd kunnen worden.

2.2. Opvattingen over de inhoud van het onderwijs

2.2.1. Het streven naar het afleiden van concrete onderwijsinhouden uit normatieve uitspraken van hogere orde.

In deze paragraaf wordt dieper ingegaan op het streven, aanwijzingen voor de inhoudsdimensie van het onderwijs te deduceren uit (algemeen aanvaarde) waarden en normen. Blankertz verstaat onder normatieve didaktiek een "System, das ausgeht von obersten vorpädagogischen Sinn-Normen über das menschliche Leben, über die Stellung des Menschen in der Welt, oder über die Natur des Menschen, diese Normen dann auslegt auf Erziehungsziele, daraus alle Inhalte des Unterrichtes ableitet, also den Lehrplan gewinnt und schliesslich bis zu Methoden und Erziehungsformen weiter differenziert, so dass eine in sich geschlossene Deduktionskette entsteht, die aussagt, wie die Wirklichkeit 'Unterricht' sein sollte", (1977, 19).

Als historisch voorbeeld bij uitstrek van een 'normatieve pedagogiek' noemen Blankertz (1977), Achtenhagen (1971) en Meyer (1972) de 'piëtistische pedagogiek' van August Hermann Francke. Als hoogste pedagogische normen poneerde hij drie stellingen: (1) De menselijke natuur is door de erfzonde verdorven; (2) Geloof is op geweten in plaats van op belijdenis gebaseerd ('Vroomheid der harten'); (3) Geloof kan blijken uit goede daden en werken ('Christendom van de daad').

Uit deze stellingen werd voor de pedagogische praktijk 'afgeleid' dat de slechte wil van het kind gebroken diende te worden door voortdurende controle. De dag moest uit bid- den en werken bestaan. Aangezien de arbeid vooral van praktische aard diende te zijn, moest het onderwijs in de eerste plaats nuttige kennis en vaardigheden overdragen. Topografische feitenkennis speelde hierbij een belangrijke rol (Schmidt 1972, 12) .²²

Het afleiden van uitspraken uit andere uitspraken is wetenschappelijk slechts mogelijk op basis van een meta-theoretisch geheel aan afleidingsregels. Het bekendste voorbeeld hiervan is het 'Hempel-Oppenheimer'-schema.²³ De vraag die ons daarom nu bezig moet houden is: Welke zijn de afleidingsregels die impliciet of expliciet aan de normatieve pedagogiek ten grondslag liggen? Om deze vraag te beantwoorden wordt het referaat van König (1975, 60 e.v.) gevolgd.

König begint met een onderzoek naar de bruikbaarheid van het 'Hempel-Oppenheimer'-schema. Dit is echter uitsluitend toepasselijk op deskriptieve uitspraken. Een variant hierop, ontleend aan de in Skandinavië ontwikkelde deontische logica is echter wel bruikbaar. Toepassing hiervan levert een deduktieketen op als afgebeeld in schema 2.1.

Schema 2.1. Deduktieketen van leerdoelen. (Bron König 1975, 60 e.a.)

- a. premissen : (1) Alle mensen dienen alle waarden te verwezenlijken.
(2) Leerlingen zijn mensen.
-
- konklusie : (3) Leerlingen dienen alle waarden te verwezenlijken.
- b. premissen : (3) Leerlingen dienen alle waarden te verwezenlijken.
(4) Sociale waarden zijn waarden.
-
- konklusie : (5) Leerlingen dienen sociale waarden te verwezenlijken.
- c. premissen : (5) Leerlingen dienen sociale waarden te verwezenlijken.
(6) Barmhartigheid is een sociale waarde.
-
- konklusie : (7) De leerlingen dienen barmhartig te zijn.
- d. premissen : (7) De leerlingen dienen barmhartig te zijn.
(8) Het 'troosten der bedroefden' is een werk van barmhartigheid.
-
- konklusie : (9) De leerlingen dienen bedroefden te troosten.

Of dergelijke deduktieketens geoorloofd zijn hangt ervan af of aan twee voorwaarden is voldaan: (1) De normen die als premissen gelden dienen situatie-invariant te zijn, dus onvoorwaardelijke geldigheid te bezitten; (2) De tweede premisse dient een 'materiaal-analytische uitspraak' te zijn?⁴ Door de afwezigheid van een empirische inhoud wordt echter aanzienlijk afbreuk gedaan aan de uiteindelijke relevantie van de konklusies.

Volgens König wordt in veel vermeende 'normatieve didactieken' naast de deontische logica echter een tweede set afleidingsregels gehanteerd. Om dit te illustreren verwijst hij naar de piëtistische pedagogiek van Franke. Een der konklusies luidde: 'De slechte wil van het kind dient gebroken te worden'. Zuiver deductief wordt hieruit afgeleid dat ongehoorzaamheid verwerpelijk is. Als Franke dan stelt: "Die Erfahrung ist aber hierin der beste Lehrmeister, dass man die Rute nicht gar von der Kinderzucht verbannen könne" (gec. in König 1975, 74), dan wordt hier een empirische uitspraak geïntroduceerd, die zich in een doel-middelrelatie tot de eerder genoemde normatieve uitspraak verhoudt. "Es geht hierbei also weder um 'Abstraktion' noch um 'Deduktion', sondern darum für bestimmte Ziele geeignete Mittel zu finden" (Gatzemeier 1975, 50). Deze auteur noemt dit het zoeken naar 'praktische Implikationen'.²⁵

Het onderscheiden van varianten binnen de normatieve pedagogiek op grond van de gehanteerde afleidingsregels is van belang omdat de bezwaren tegen afleidingsprocedures van deductieve aard een geheel ander karakter hebben dan die tegen afleidingsprocedures welke een doel-middelenschema volgen. Een der voornaamste hedendaagse critici van de normatieve pedagogiek, Meyer, verzuimt ten onrechte dit onderscheid in afleidingsregels te maken. Christine Möller is ongetwijfeld een hedendaagse exponent van de stroming die bij het vaststellen van onderwijsinhouden de toepassing van een deductieprincipes huldigt. In hoofdstuk een werd met name verwezen naar haar uitspraak dat "aus obersten Lernzielen mit Hilfe der mathematischen Logik, Teillernziele" afgeleid kunnen worden.

Zoals nog zal blijken zijn Robinsohn's voorstellen tot 'Curriculumrevision' (1967) in het geheel niet herleidbaar tot regels van deontische logika. Zij zijn daarentegen gebaseerd op een konsekwent streven naar toepassing van wetenschappelijk controleerbare doel-middelenrelaties. Op Robinsohn's visie en de kritieken daarop, kom ik later uitgebreid terug.

2.2.2. De leerstofselectie binnen de geesteswetenschappelijke pedagogiek.

De geesteswetenschappelijke of vormingstheoretische pedagogiek, met als voornaamste exponenten Weniger, Spranger Nohl, Flittner. Litt, Klafki en Langeveld, moet primair gezien worden als een theorie over de inhoud van het onderwijs.

Een centrale plaats neemt hierbij in het zoeken naar een antwoord op de vraag waar deze inhoud vandaan komt en hoe deze beoordeeld moet worden.

Er is sprake van een verzet tegen de pretentie van de normatieve pedagogiek zelfstandig deze inhouden te kunnen vaststellen.

Aanhangers van de geesteswetenschappelijke didaktiek menen daarentegen dat onderwijsinhouden het resultaat zijn van een strijd tussen maatschappelijke belangengroeperingen zoals bedrijfsleven, overheid, godsdienst en wetenschap (Blankertz 1977, 41; Meyer 1972, 35).

Tegenover deze machten neemt de pedagogiek evenwel een bijzondere positie in. Enerzijds brengt zij zelf géén onderwijsinhouden voort, anderzijds mag zij niet als uitvoerster van de belangen van de maatschappelijke machten gezien worden. Een 'pedagogische autonomie' werd als voorwaarde gezien om zich als pleitbezorgster voor de jeugd te kunnen opstellen.²⁶

De geesteswetenschappelijke pedagogiek treedt op als (vermeend) autonome hoedster van het 'Bildungsideal'. Met behulp hiervan worden de inhoudelijke eisen van de zijde van de maatschappelijke machten met betrekking tot de inhoud van het onderwijs beoordeeld. De staat, zélf ook een van deze machten, dient deze autonomie te garanderen en ten opzichte van het eigen belang de nodige terughoudendheid te betrachten. Dit kan onder meer geschieden door het instandhouden van een zelfstandige lerarenopleiding

en het zich van staatswege beperken tot het opstellen van slechts globale inhoudelijke richtlijnen voor leerplannen. Dat op deze nogal naïeve inschatting van de overheidsinvloed op het onderwijs veel kritiek is gekomen is niet verwonderlijk (Manz 1975, 12).

De kritiek van de kant van de geesteswetenschappelijke op de normatieve pedagogiek dient onder meer begrepen te worden vanuit de hermeneutische achtergrond van veel geesteswetenschappelijke pedagogen (Kaiser 1975, 186). Schleiermacher heeft het fundament voor deze kritiek gelegd door het verwerpen van 'situatie-invariante' normen en daardoor de geldigheid van deduktieve afleidingsregels en Dilthey heeft deze stellingname uitgebouwd.

Het was volgens deze laatste onmogelijk: "das Ziel der Erziehung, die Werte der Lehrgegenstände und die Methoden des Unterrichts allgemeingültig, sonach für ganz verschiedene Völker und Zeiten, zu bestimmen". Onderwijsdoelen dienen daarentegen "als der Ausdruck für das Lebens- und Erziehungsideal einer bestimmten Zeit und eines bestimmten Volkes historisch begriffen werden" (gec. König 1975, 97).

Dilthey heeft geprobeerd een geesteswetenschappelijke pedagogiek te ontwikkelen waarvan de voornaamste taak is, het 'Verstehen' van de in een gegeven (maatschappelijke) context geldige onderwijsdoelen. Hierbij wordt eveneens een aan de natuurwetenschappen toegeschreven doel-middelen analyse verworpen.

Uitgangspunt voor Dilthey en andere geesteswetenschappelijke pedagogen, is daarbij de vooronderstelling dat menselijk gedrag op (subjektieve) doelen betrokken is en dat zij er voortdurend naar streven deze relatie te vervolmaken. Hierdoor wordt het mogelijk "durch vergleichende Betrachtung" van opeenvolgende menselijke handelingen "die Tendenz der Entwicklung.... zu bestimmen" (Dilthey, gec. in König 1975, 107). Het is aldus voorstelbaar dat in de hermeneutiek, de geesteswetenschappelijke kennisleer, uitgebreide analyses worden gemaakt van historische teksten.

Aan de geldigheid van de geesteswetenschappelijke pedagogiek ligt derhalve de vooronderstelling ten grondslag dat de in de loop van de ontwikkeling van het 'Erziehungsprozess' uitgekristalliseerde doelstellingen opgevat mogen worden als aktueel gerechtvaardigde doelstellingen.

De geesteswetenschappelijke pedagogiek stelde zich in dit verband een drieledige opgave: (1) Analyse van de opvoedingswerkelijkheid; (2) hermeneutisch 'Verstehen' hiervan teneinde feitelijk nagestreefde doelen op te sporen en (3) het doen van uitspraken over wenselijke doelstellingen. Zo stelt Spranger: "Die Aufgabe der wissenschaftliche Pädagogik liegt also darin, eine bereits gegebene Kulturwirklichkeit auf zu fassen, unter ordnende Begriffe zu bringen und zuletzt durch Wertsetzungen und Normen zu gestalten". (gec. in König 1975, 112).

Ook deze opvatting is sterk bekritiseerd. Door de politiek conservatieve pedagogiek van Tönnies en Spranger (Filipp 1978, 86) en het "auf der Spitze getriebene Staatsoptimismus" van Weniger (Blankertz 1977) was de geesteswetenschappelijke pedagogiek zelf onder de verdienking komen te staan een der ideologische middelen te zijn, waarmee de aristocratie haar maatschappelijke positie trachtte te handhaven. Klafki (1976) heeft daarom voorgesteld de ideologiekritiek als noodzakelijke toevoeging aan de geesteswetenschappelijke pedagogiek te zien, teneinde 'Bildungsidealen' op hun impliciete belanggebondenheid te kunnen onderzoeken.

Door Weniger is uitvoerig aandacht besteed aan de rol van de wetenschap bij de inhoudsbepaling van leerplannen. Hij toonde in de eerste plaats aan dat de meeste schoolvakken weinig gelijkenis vertoonden met eventuele gelijkgenaamde wetenschappen. De betekenis van wetenschap 'als macht onder de machten' was zijns inziens dan ook gering. De wetenschappen zijn op twee manieren bij de ontwikkeling van leerplannen betrokken. In de eerste plaats als 'Instanz zur Objektivierung der Ansprüche und Bedingungen': De andere machten zullen er naar streven voor hen welgevallige onderwijsinhouden zoveel mogelijk aan de wetenschappen te ontleenen, om aldus de rechtmatigheid van hun aanspraak te vergroten. Wetenschap fungeert hier dus als 'Begründungsfaktor'. In de tweede plaats fungeert wetenschap als 'Wahrheitskriterium'. Onderwijsinhouden mogen niet door ontwikkelingen in de wetenschap achterhaald zijn.

"Van de door de maatschappij omschreven inhouden van het onderwijs moet (daarom) worden geëist, dat ze representatief zijn voor de fundamentele feiten en verbanden, de wereld betekenis geven en zowel in hun traditiebehoudende als in hun naar de toekomst verwijzende functie ervaarbare zinvolheid mogelijk maken" (Blankertz, 1973, 49).

De bemiddelende taak van de pedagogiek ten aanzien van de wetenschap blijkt onder meer uit de discussie rond het begrip 'kategoriale vormingswaarde'. De onderwijskundige waarde van kennis, de kategoriale vormingswaarde, wordt afgemeten aan de mate waarop ze weten om doet slaan in geweten. Illustratief zijn onderstaande voorbeelden, door Blankertz in schema gezet.

Schema 2.2. De kategoriale vormingswaarde van kennisgebieden (Bron: Blankertz 1973).

Kennisgebied	kennishorizont	kategoriale vormingswaarde
wiskunde	-operationele kennis van regels	-ideale ordeningsstructuur van de wiskunde
natuurwetenschap	-abstrakte beschrijving van wetten	-kosmoskarakter van de natuur
geschiedenis	-historisch inzicht	-politieke verantwoordelijkheid
taalkunde	-taalbeheersing	-taalgeweten
rechtskennis	-positief recht	-rechtvaardigheid
zedenleer	-conventie	-zedelijkheid
gezondheidsleer	-lichamen	-lichamelijkheid

Een vrij volledige uitwerking van de 'kategoriale vormingswaarde' van de geografie geeft Schmidt (1972, 47 e.v.). Deze wordt in schema 2.3. samengevat. De bijdrage van de geografie als wetenschap aan het onderwijs wordt, blijkens het schema samengevat in een viertal 'Grundeinsichten'. Voor elk daarvan omschrijft de auteur de zijns inziens diepere 'Pädagogisch-Didaktischen Sinn'. De leerstofelementen zijn meer exemplarisch bedoeld.

Mede uit afkeer voor de methoden der positieve wetenschappen bleef het opstellen van intersubjektieve afleidings-

procedures achterwege bij het bestuderen van de 'Erziehungswirklichkeit', met doel hieraan aktueel geldige normen te ontlenen. Het gevolg hiervan was dat er nogal eens tegenstrijdigheden voorkwamen in de aanwijzingen die geesteswetenschappelijke pedagogen gaven ten behoeve van het didaktische handelen.

De vrij grote mate van willekeur waarmee in het kader van de geesteswetenschappelijke pedagogiek leerstofselectie plaatsvond, kan goed geïllustreerd worden aan de hand van de vraag naar de pedagogische betekenis van de nabije omgeving.

Mede door de waarde van de 'Heimatkunde' (Spranger: Bildungswert der Heimatkunde) en de opkomst van onder meer de 'Landesschulheimbewegung' en 'Wandervogelbewegung' gingen in Duitsland 'heemkunde' en bevorderen van het nationalistische denken steeds meer samen (Zie bijvoorbeeld de publikaties van Harms en Schnass, afgedrukt in Schulze 1971, blz. 31 en 35).

Tegelijkertijd beklemtoonden pedagogen als Nohl en Weniger de vormende waarde van de behandeling van vreemde landen. Dit pleidooi werd binnen de geografenwereld onder meer overgenomen door Schwindt (1947, in Schulze 1971, 42 ev.). Hij verweet aanhangers van de 'Heimatideologie' en de daarmee samenhangende theorie van koncentriscche cirkels dat ze uitsluitend van de fysieke en niet van de 'Seelische Nähe' uitgaan. In hun 12de levensjaar zouden leerlingen de 'Robinsonalter' bereiken, die met een hevige belangstelling voor het verre en onbekende gepaard gaat (Bauer 1965, Stückrath 1958).

Tussen de geesteswetenschappelijke didaktiek enerzijds en de 'traditionele' geografie anderzijds heeft van oudsher een nauwe wisselwerking bestaan. Karlheinz Filipp stelt dat 'Die Geographie und die Pädagogik von Nohl, Spranger und Flittner gehörten zusammen' (1978, 7) en illustreert deze samenhang rijkkelijk.

Mede op grond van de ondoorzichtige wijze waarop het pedagogisch belang van bepaalde onderwijsinhouden gemotiveerd werd en het naieve geloof dat de maatschappij zich 'vanzelf' naar een betere toestand ontwikkelt, zodat het faktische -in de onderwijswerkelijkheid gangbare- 'Bildungsideal' ook als wenselijke ideaal gold, is de geesteswetenschap-

'Grundeinsichten'

- I Inzicht in de verscheidenheid der aardse rùimten en de verscheidenheid der levenswijzen van de daar wonende mensen.
- II Inzicht in de afhankelijkheid van menselijke activiteiten van de natuurlijke gegevens en de omvorming daarvan door de mensen.
- III Onderlinge afhankelijkheid van de landen en volkeren op aarde in natuurlijk, politiek, economisch, sociaal en cultureel opzicht.
- IV Inzicht in de veranderbaarheid van de geografische relaties, vaak gepaard gaande met een radikale betekenisverandering.

'Päd.-Didaktischen Sinn'

Opheffen van de vervreemdende ervaring dat er op de aarde mensen wonen die anders zijn. Het is mogelijk zowel voor de andere mensen meer begrip te krijgen als ook de eigen groep beter te leren kennen.

Ofschoon de mensen de aarde op veel verschillende manieren, afhankelijk van hun technische hulpmiddelen en instelling, in gebruik hebben genomen blijft er altijd een afhankelijkheidsrelatie met de natuurlijke kondities.

In toenemende mate hangt het lot van elk individu af van wat elders gebeurt.

De relativiteit van het bestaande.

<p>Leerstofelementen</p>
<ul style="list-style-type: none"> a. Landschapsgordels en -typen. (Typische Landschappen) b. Specifieke landschappen (Landschaftsindividuen) c. Levenswijze van cultuur en natuurvölker. Begrip levensstandaard, verschillende arbeidswijzen. d. Komplexe gevallen, b.v. de verschillende economische en sociale systemen. e. Esthetiek, ervaring van verschillende landschappen.
<ul style="list-style-type: none"> a. Aan de regionale geografie ontleende case-studies, zoals de Nederlandse polders, de Spaanse huerta, de Noorse fjordenkust, Egypte 'geschenk van de Nijl', de Chinese löss gebieden langs de Hoang-ho enz. b. Afzonderlijke factoren, zoals de ligging van de natuurlijke waterwegen in de Sovjet Unie, het Tennessee Valley Project. c. Ontleend aan de volkenkunde, b.v. de invloed van het fysisch milieu op het leven van de eskimo's. d. Ligging. De ligging van de Sovjet Unie vergeleken met de V.S. e. De voedselsituatie op de aarde.
<ul style="list-style-type: none"> a. In natuurlijk opzicht: De gevolgen van de warme en koude (van Humboldt) zeestroom, de invloed van de Alpen. b. In politiek opzicht: Het ontstaan, integreren en uiteenvallen van landen en machtsblokken. c. In economisch opzicht: Toenemend belang van wereldmarkt en multinationale ondernemingen. d. In sociaal opzicht: Migraties, gastarbeiders, (politieke) vluchtelingen, toerisme. e. In cultureel opzicht: Overnemen van elementen uit verschillende kultuurgebieden.
<ul style="list-style-type: none"> a. Overzicht van de genese van de aarde, de menselijke evolutie. b. Invloed van politieke veranderingen, b.v. Midden Duitsland was eerst centraal gebied en heeft nu een perifere ligging gekregen.

pelijke pedagogiek vooral na de tweede wereldoorlog scherp gekritiseerd.

2.2.3. Besluitvormingsgeoriënteerde benaderingswijzen van de legitimatieproblematiek

Zowel de normatieve als de geesteswetenschappelijke pedagogiek zijn theorieën over de inhoud van het onderwijs. Volgens de geesteswetenschappelijke pedagogiek komt de inhoudsbepaling tot stand via een strijd tussen de maatschappelijke machten. De normatieve pedagogiek verwijst naar algemeen maatschappelijke normen en versluiert volgens haar critici daardoor deze strijd.

Over de wijze waarop deze strijd in feite gevoerd wordt, en de inbreng van de pedagoog hierbij heeft de geesteswetenschappelijke pedagogiek zich nauwelijks uitgelaten. Als reactie hierop is van verschillende zijden ervoor gepleit het besluitvormingsproces zélf meer centraal te stellen.

In eerste instantie vloede dit voort uit het streven naar een meer empirisch gefundeerde onderwijskunde.

In zijn oratie, die de niet mis te verstane titel "Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung" (1967, oorspronkelijk 1962) meekreeg, bepleitte Roth een aanvulling van de gebruikelijke hermeneutische en tekstanalytische methoden door empirisch onderzoek.²⁷

Een aanvulling van de intuïtieve hermeneutische methode door empirisch onderzoek is op zich toe te juichen. Hierin ligt echter niet het grote verschil tussen de geesteswetenschappelijke en positivistische onderwijswetenschap. Belangrijker is dat aanhangers van de laatste zich in principe afzijdig willen houden van de vraag wat de 'vormende waarde' van bepaalde onderwijsinhouden is, aangezien deze niet langs empirische weg vastgesteld kan worden.

In het uiterste geval leidt deze opvatting tot een streng 'dezisionistische' wijze van benaderen. Uitgangspunt hiervan is de terechte konstatering dat alle onderwijsdoelstellingen in wezen politieke keuzemomenten impliceren.

'Dezisionisten' zoeken alternatieven, wijzen politici op onbedoelde en onverwachte neveneffecten van mogelijke beslissingen en ontwikkelen procedures om eenmaal genomen beslissingen zo effectief mogelijk uit te voeren. Zelf onthouden zij zich naar hun zeggen van waarde-oordelen. Een verwante maar uiteindelijk niet 'dezisionistisch' bedoelde strategie is die welke beslissingsprocessen met

betrekking tot onderwijsdoelstellingen zelf wil analyseren, expliciteren en optimaliseren.

Het duidelijkste voorbeeld hiervan is het L(ernziel)-O(riëntierte)-T(est)-projekt van de universiteit van Konstanz (Flechsigt 1973, 146). Dit projekt beoogt een procedure te ontwikkelen voor het inventariseren en selekteren van onderwijsdoelstellingen. Er wordt gebruik gemaakt van gesimuleerde model-leerplankommissies, die 'representatief' zijn samengesteld, en waar uit een groot aantal vooraf geselekteerde doelstellingen via langdurige diskussies een uitgebreid verantwoorde en intersubjektief getoetste doelstellingen 'canon' tot stand moet komen.

Om deze en vergelijkbare strategieën goed te kunnen beoordelen, is het noodzakelijk in te gaan op enkele, soms impliciete aannames ten aanzien van de legitimatieproblematiek. We hebben hier namelijk te maken met specimen van zogenaamde 'Verfahrenslegitimation', waarvoor onder meer het fundament is gelegd door Luhmann (Manz 1975, 91). Zowel Luhmanns visie als de reacties hierop van onder meer Offe en Habermas, gaan er alle van uit dat de huidige maatschappij in een legitimatiecrisis verkeert. Aansluitend bij Weber worden enerzijds een toenemende complexiteit van de samenleving, anderzijds een toenemende rationaliteit in de sfeer van de doel-middelenrelaties gekonstateerd. De maatschappij is, volgens Luhmann dermate kompleks geworden, dat het vrijwel onmogelijk is tot inhoudelijke, op konsensuele 'waarheid' gebaseerde besluiten te komen. Niet de uitkomsten van besluitvormingsprocessen, maar het verloop van die processen zelf, dienen daarom gelegitimeerd te worden. Dit betekent dat leden van het systeem hun vertrouwen in het systeem niet primair moeten ontleen aan de genomen beslissingen, maar aan de wijze waarop deze tot stand gekomen zijn.

Volgens Offe is de complexiteit van de samenleving echter zélf maatschappelijk bepaald. "Die Komplexität, die Luhmann meint, ist das Hauptproblem nur von solchen Gesellschaften, die ihre Hauptantagonismen einerseits ziemlich zuverlässig unterdrückt haben, andererseits aber mit den Folgeproblemen, die dieser Unterdrückungs- und Regulierungsapparat aufrührt, nicht zurechtkommen." (Offe 1972, 269).

Volgens Habermas concentreert Luhmann zijn aandacht ten onrechte geheel op het doelgerichte handelen. Naast de kate-

gorie van de 'arbeid' moet de categorie van de 'interactie' onderscheiden worden. De huidige legitimiteitskrisis, waardoor de maatschappelijke cohesie in gevaar komt, is zijns inziens niet het gevolg van het verlies aan betekenis van traditionele waarden. Het is voor het huidige kapitalisme daarentegen steeds moeilijker om het maatschappelijk voortgebrachte meerprodukt "ungleich und doch legitim zu verteilen" (Habermas 1973, 132; ook: 1974b, oorspronkelijk 1968). Hij spreekt daarom de vrees uit dat uit het aanvaarden van een 'Verfahrenslegitimation' zonder gelijktijdige veranderingen in de sociale verhoudingen, nieuwe op svsteembehoud gerichte regels zullen voortvloeien. De legitimatie wekt dan weliswaar de schijn van democratie, maar is ideologisch van aard.²⁸ Dit brengt Habermas ertoe de voortgang van het besluitvormingsproces behalve aan eisen van rationaliteit evenzeer aan die van 'Herrschaftsfreiheit' te verbinden.

In dit licht moeten voorstellen tot 'Diskursive Legitimation' gezien worden. Het nemen van beslissingen over normen moet geschieden onder volledige instemming van alle betrokkenen in het kader van een "kontrafaktisch antizipierten, unverzerrten idealen Sprech- und Beratungssituation" (Habermas 1973; zie ook Hoffmann 1975). Pas als degenen die bij de gevolgen van een beslissing betrokken zijn, eveneens bij de aan deze beslissing voorafgaande afweging betrokken worden en hierbij ook over de relevante informatie hebben kunnen beschikken, kan zo'n beslissing als legitiem worden beschouwd²⁹. Het bevorderen van praktijkgerichte leerplanontwikkeling is daarom in niet onbelangrijke mate geïnspireerd door bovenstaande denkbeelden van onder meer Habermas.

Deze paragraaf zal afgesloten worden met een aantal kritische kanttekeningen. Meerdere auteurs merken op dat in de discussie rond de diskursieve legitimatie de begrippen 'legitiem' en 'legaal' steeds meer verwisseld worden. Volgens Habermas is aan 'Verfahrenslegitimation' inherent het aanvaarden van regels, die door de verschillende instanties, die tezamen het bevoegde gezag vormen, uitgevaardigd worden. "Aber diese Instanzen sind Teil eines Herrschaftssystems, das im ganzen legitimiert sein muss, wenn reine Legalität als Anzeichen der Legitimität soll gelten können. In einem faschistischen Regime z.B. kann die Rechtsförmigkeit der Verwaltungsakte allenfalls eine Funktion der Verschleierung haben. Das bedeutet, dass die rechttech-

nische Form allein, reine Legalität, auf die Dauer Anerken-
nung nicht wird sichern können, wenn das Herrschaftsystem
niet unabhängig von der rechtsförmigen Ausübung der Herr-
schaft legitimiert werden kann" (Habermas 1973, 138).
De term legaal heeft dus betrekking op het al dan niet over-
eenkomen van handelingen en procedures met gevestigde wet-
ten. De term legitiem daarentegen houdt een oordeel in dat
gegeven wordt op grond van een toetsing aan "letzten
ethisch verpflichtenden, präeminenten Rechtsprincipien
(Moser 1975, 233).

Vooral Lenzen bekritiseert daarom de veronderstelling die
aan sommige pleidooien voor praktijkgerichte leerplanont-
wikkeling besloten lijkt te liggen, als zouden "curriculare
Entscheidungen allein schon dadurch legitimiert seien, weil
sie unter Bedingungen totaler Partizipation zustanden ge-
kommen sind" (Lenzen 1975, 244).

Elders stelt hij dat het vaststellen van curriculuminhouden
door de direkt-betrokkenen weliswaar de legaliteit van der-
gelijke inhouden vergroot, maar niet hun legitimitieit: "Un-
ter der Prämisse eines solchen Legitimationsbegriffs ist
die LegitimationsherrschendeVerlagerung curricularer Ent-
scheidungen an die schulische Basis aber naiv und gefähr-
lich denn es wird kontrafaktisch unterstellt, dass die
vollzogenen curricularer Entscheidungen schon allein darum
legitim und im Interesse der Betroffenen vernünftig wären,
weil sie von ihnen selbst getroffen werden, also unabhängig
von ihrer jeweiligen Qualität" (Lenzen 1976, 147).

Het nastreven en mogelijk maken van een situatie waarbij de
betrokkenen uiteindelijk verantwoordelijk zijn voor de leer-
planontwikkeling is daarom op zich nog geen voldoende le-
gitimatie van die beslissingen.

De legitimatieproblematiek zal daarom in belangrijke mate
'metadiskursieve' elementen blijven bevatten, dat wil zeg-
gen zich zelf voor diskursieve elaboratie lenen, zij het
op een ander niveau dan dat van de betrokkenen in een on-
derwijs-leersituatie. De uiteindelijke legitimatie dient
in belangrijke mate gezocht te worden in de inhoudelijke
'Begründung' en 'Rechtfertigung' van de -al dan niet dis-
kursief- genomen beslissingen.

Hierbij kan wederom aangesloten worden bij de denkbeelden
van Lenzen. Hij stelt namelijk voor deze 'Begründungen' en
'Rechtfertigungen' op te vatten als 'herrschaftliche' in-
gangen van de kant van de onderwijskunde in het leerplan-
ontwikkelingsproces. Hieronder worden inhoudelijke bij-
dragen aan de leerplanontwikkeling verstaan, die op grond

van een expliciete maatschappelijke analyse gerechtvaardigd worden. Dergelijke ontwerpen leveren de basis voor de vorm en de inhoud van leerplannen of delen daarvan, waaraan door de direkt-betrokkenen gerefereerd kan worden. Beslissingen kunnen dus als gelegitimeerd worden beschouwd, wanneer ze genomen zijn (1) door de direkt-betrokkenen, (2) onder verwijzing naar ter zake relevante 'Begründungen' en 'Rechtfertigungen'.

Het optimaliseren van besluitvormingsprocessen, zoals bijvoorbeeld door het Lot-project beoogd werd, kan op grond van het bovenstaande als een noodzakelijk onderdeel van leerplanontwikkelingsprocessen gezien worden. De ontwikkeling van een geheel van criteria van inhoudelijke aard wordt er echter allesbehalve overbodig door gemaakt. Zoals nog zal blijken kan daarbij van een door positivistische onderwijskundigen beoogde neutraliteit ten aanzien van de onderwijsinhouden geen sprake zijn. De eerder in deze paragraaf besproken denkbeelden van normatief- en geesteswetenschappelijk-pedagogische aard kunnen beschouwd worden als zulke theorieën over de inhoud van het onderwijs en hebben in de praktijk als bronnen van 'Begründungen' en 'Rechtfertigungen' gefungeerd. Tegen beide benaderingswijzen zijn echter grote bezwaren gerezen. Juist vanwege dit inhoudelijke karakter missen zij hun invloed echter niet op de hedendaagse theorieën over de inhoud van het onderwijs die in de volgende paragraaf behandeld worden. Be-doeld worden de opvattingen van Robinsohn en Blankertz.

2.3. Theorievorming inzake onderwijsinhouden: De opvattingen van Robinsohn en Blankertz

Het is een taak van de onderwijskunde 'Begründungen' en 'Rechtfertigungen' te leveren voor beslissingen over onderwijsinhouden. Deze traditioneel pedagogische opgave is binnen de positivistische onderwijskunde op de achtergrond geraakt. Het mag tot de verdiensten van Robinsohn gerekend worden deze taak weer in de belangstelling gebracht te hebben (Manz 1975, 18).

te hebben (Manz 1975, 18).

In deze paragraaf komen de opvattingen van Robinsohn en van Blankertz aan de orde. Laatstgenoemde kunnen als een kritische voortzetting van de eerstgenoemde beschouwd worden. Aangezien beide onderwijskundigen grote invloed hebben gehad op de geografische leerplanontwikkeling wordt hieraan steeds een afzonderlijke paragraaf gewijd.

2.3.1. Het werk van de afdeling voor pedagogiek en psychologie van het 'Institut für Bildungsforschung' van de Max Planck Gesellschaft te Berlijn

2.3.1.1. Situaties, kwalifikaties en curriculuminhouden

Uitgangspunt van Robinsohn's werk is de noodzaak "den geltenden 'Bildungskanon' den Erfordernissen unserer Zeit entsprechend zu aktualisieren, und die Möglichkeiten zu prüfen, eine solche Revision mit Hilfe von Methoden zu vollziehen, welche Entscheidungen über die Inhalte des Bildungsprogramms aus Beliebigkeit und Diffuser Tradition hinaus in Formen rationaler Analysen und - soweit möglich - objektiver Alternativen heben". (1967, 1)

Robinsohn's voornaamste streven is beslissingen over de inhoud van het onderwijs tot stand te laten komen langs de weg van rationele analyse.

Het gaat er volgens Robinsohn om de leerlingen door middel van het onderwijs uit te rusten voor het beheersen van levenssituaties. Dit kan gerealiseerd worden door hen een bepaalde hoeveelheid kennis, inzichten, houdingen, vaardigheden, kortom kwalifikaties te laten eigenmaken. Hij stelt dan ook dat het doel van het curriculumonderzoek derhalve is, methoden te vinden en toe te passen, waardoor deze situaties alsmede voor het beheersen hiervan gewenste kwalifikaties en de opleidingsinhouden, waarmee deze kwalifikaties bereikt worden, in optimale samenhang geïdentificeerd kunnen worden (Robinsohn 1967, 45).

Robinsohn onderscheidt drie groepen van criteria, die een rol spelen bij de selectie van onderwijsinhouden, nl. (1) de betekenis van een onderwerp in het systeem der wetenschappen; (2) de werkelijkheidsontsluitende potenties ervan en (3) hun relevantie in specifieke toepassingskaders (Robinsohn 1967, 47, Zie ook: Kellersohn 1971, 749 e.v.).

Uit het bovenstaande blijkt dat vakwetenschappelijke overwegingen reeds in de eerste fase van de leerplanontwikke-

ling een rol spelen. In dit opzicht volgt Robinsohn's medewerkster Doris Knab een andere weg (Knab, 1969, 1971, 1973). Zij meent dat in het curriculumplanningsproces niet genoeg onderscheid kan worden gemaakt tussen de volgende twee beslissingsniveaus: (1) De beslissing inzake de vraag wat kinderen moeten leren en waarom zulks wenselijk is, (2) de beslissing over de curriculuminhouden die als meest geschikte middelen bij het bereiken daarvan beschouwd kunnen worden.

Slechts in deze laatste fase spelen volgens haar vakwetenschappen een rol.

Deze stellingname roept onmiddellijk de vraag op waarop de te onderscheiden situaties en kwalifikaties dan wél gebaseerd moeten worden. Robinsohn en Knab geven op deze vraag niet meer dan een vaag antwoord. Zimmer gaat een stap verder (Zimmer 1971, 1973). Teneinde situaties te kunnen typeren heeft hij een driedimensionaal model ontwikkeld.

In de eerste plaats onderscheidt hij een aantal 'Bereiche', zoals economie, bestuur en justitie. Dit zijn gebieden waarmee elke burger te maken heeft.

De tweede dimensie bestaat uit factoren die in meerdere situaties een verklarende funktie kunnen hebben. Gedacht kan worden aan psychologische eigenschappen van individuele factoren of kenmerken van het funktioneren van grote groepen mensen tezamen, zoals burokratiseringstendenties. Tenslotte zijn er 'indikatoren'. Dit zijn aanvullende gegevens met betrekking tot de geschetste verschijnselen, waardoor deze bijvoorbeeld in een groter kader geplaatst worden. De noodzakelijke gegevens hiervoor moeten aan de verschillende wetenschappen ontleend worden. Tevens kan gebruik worden gemaakt van 'Expertenbefragungen'.

Aan deze zelfde bronnen worden overigens ook de kwalifikaties ontleend. Bij afwezigheid van verder gedetailleerd onderzoek volstaat de auteur met het noemen van enkele voorbeelden hiervan. Vermeld worden het vermogen om grote hoeveelheden informatie overzichtelijk te kunnen schematiseren; het vermogen een mathematische bewijsvoering in niet-mathematische termen te kunnen vertalen; het vermogen tot het kunnen formuleren van axioma's en om kartografische data in ruimtelijke voorstellingen te kunnen omvormen. Alleen reeds het feit dat Zimmer bij de analyse van situaties en kwalifikaties gebruik maakt van wetenschappelijke gegevens, wijst erop dat van een scherpe scheiding tussen 'vraag-' en 'aanbodegegevens', waarvoor Doris Knab pleitte,

geen sprake is.

Met betrekking tot het laatste element, het verbinden van kwalifikaties en curriculumelementen, is Zimmer nog korter. Er moeten hiertoe, zo stelt hij, aanvankelijk op een intuïtieve basis, later op basis van empirisch transferonderzoek, vakdidaktische hypothesen worden geformuleerd. Robinsohn en zijn medewerkers komt de verdienste toe, een weg aangegeven te hebben voor een fundamentele curriculumherziening op lange termijn. Hun programma is echter zo veelomvattend dat de kans op spoedige resultaten gering is. Robinsohn heeft echter een weg aangegeven, die door Duitse schoolgeografen met beide handen is aangegrepen om uit de impasse te komen waarin het vak zich aan het einde der 60er jaren bevond.

2.3.1.2. De doelstellingendiskussie in het aardrijkskundeonderwijs

Vooraf na de historische Kieler Geographentag in 1969³⁰ is er in de Duitse schoolgeografenwereld een fundamentele bezinning op gang gekomen over de doelstellingen van dit vak (Geipel 1975). Deze diskussie bouwde onder meer voort op de reeds aanwezige geschriften, zoals Bestandsaufnahme (1969), Ernst (1970), Friese e.a. (1970), Geipel (1968, 1969), en Hendinger (1970, 1971).

Het waren voornamelijk de voornoemde auteurs die de denkbeelden van Robinsohn in de geografische curriculumdiskussie geïntroduceerd hebben. "Waarom zou de schoolaardrijkskunde niet de moed hebben het schema van de geografische waarneming 'vom Kopf auf die Füße' te zetten, op de voeten van de mens, die door het landschap loopt, de eigenschappen daarvan 'nach seinem Bilde' waardeert, selekteert, mogelijkheden en beperkingen daarvan in zijn dienst stellend" (Geipel 1969, 46 ev.).

Het gaat om wat hij noemt het ontwikkelen van 'Leistungswissen' in tegenstelling tot 'Verfügungswissen', namelijk het doceren van die informatie waarmee de leerlingen het benodigde instrumentarium ontwikkelen om, uitgaande van hun belangstelling op dat ogenblik, zichzelf geleidelijk beter in de wereld te kunnen handhaven. Vanuit deze gedachtengang selekteert hij ten behoeve van een leergang in het kader van de 'Arbeitslehre' een zevental industrietakken, die tezamen een goede doorsnede van het industriële leven geven. Het gaat erom dat de leerlingen de binnen deze fabrieks-

takken geldige vestigingsplaatsoverwegingen, hun ontwikkeling in de tijd en hun maatschappelijke en landschappelijke inkadering gaan begrijpen en tevens gewapend worden tegen mono-kausaal denken in het algemeen (Geipel 1969, 146).

Reeds in 1968 had Geipel de aandacht van de geografenwereld gevestigd op de noodzaak in algemene termen te omschrijven wat leerlingen door hun scholing zouden moeten bereiken, om zich vervolgens af te vragen "Was kann nur die Geographie erreichen?" (Geipel 1968, 42). Enkele jaren later zou hij deze vraag herhalen en als antwoord geven dat het in de eerste plaats om inzichten in de ruimtelijke sociale planning gaat (Geipel 1972, 437). Hierbij dacht hij onder meer aan:

1. Veranderingen in het spreidingspatroon van de bevolking onder invloed van de toegenomen regionale en sociale mobiliteit.
2. Aanpassing van de historisch gegroeide nederzettingsstructuur aan de aktueel geldende behoeften.
3. Standplaatsverandering van arbeidsplaatsen, zoals die mede veroorzaakt wordt door nieuwe energiebronnen, verkeersmiddelen en ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en van de technologie.
4. Grotere vrije tijd en veranderend bestedingspatroon hiervan.
5. Ontstaan van een moderne agrarische structuur.
6. Ontstaan van een aan de sociale behoeften en de technische mogelijkheden aangepaste bestuursstructuur.
7. Het ekologisch evenwicht in het fysisch milieu.
8. Het gebruik van het geografisch milieu en de natuurlijke hulpbronnen.
9. Aspecten van de ruimtelijke ontwikkelingsplanning in onderontwikkelde landen.
10. Ontstaan van funktioneel zinvolle grenzen om het behoud van de vrede te garanderen.
11. De belangen van mensen in andere landen.

Het ontwerpen van leerplannen waarin deze en soortgelijke thema's centraal stonden werd in de zeventiger jaren als de voornaamste opgave voor de vakdidaktiek beschouwd en de voorheen sterk 'länderkundlich' gekoncipieerde leerplannen werden alom bekritiseerd (Hendinger 1970, Schulze 1970). Van groot belang was voorts het R.C.F.P. (Raumwissenschaftliches Curriculum-Forschungs Projekt), dat uit een aantal losse onderwijs-leeractiviteiten bestaat. Bij de

selectie hiervan hebben bovenstaande thema's een grote rol gespeeld (Geipel 1978).

Mede om aan te geven dat het in het aardrijkskunde-onderwijs niet om geografie omwille van de geografie gaat, werd uitgegaan van 'Daseinsbereiche' (of 'Situationsbereiche' danwel 'Situationsfelder'); 'Daseinsgrundfunktionen' (ook wel 'Daseinsfunktionen' of 'Grunddaseinsfunktionen') ten behoeve waarvan de leerling 'Verhaltensdispositionen' moet verwerven (Hendinger 1971, 9).

Onder 'Daseinsbereiche' worden door een zekere mate van overeenkomst gekenmerkte complexen van levenssituaties en daarbinnen optredende problemen verstaan. Als zodanig werden onderscheiden: gezin, beroep, publieke leven (Öffentlichkeit) en vrije tijd (Ernst 1970, 87).

Onder 'Daseinsfunktionen' worden door eveneens een zekere mate van homogeniteit gekenmerkte complexen van levensfuncties verstaan, die in vrijwel alle sociale groepen aanwezig zijn. Doorgaans wordt hierbij teruggegrepen op de funktieclassificatie van Ruppert en Schaffer (1969): Zij onderscheidden wonen, werken, verzorging, recreatie en verkeer. Bauer voegt hier nog aan toe 'gezondheidszorg' en 'kunstzinnige vormgeving' en het mijns inziens nogal andersgeaarde 'identificeren van konfliktsituaties' (Bauer 1969, 462). Met name door van het begrip Daseinsfuncties uit te gaan was er een sterke wederzijdse toenadering ontstaan tussen de 'Robinsonschool' en de sterk 'sozial-geographisch' geïnspireerde curriculumhervorming. Dit bleek onder meer tijdens een van de vele bijeenkomsten in de Reinhardswaldschulde, waar zowel door Doris Knab als door Frans Schaffer referaten werden gehouden (Schulze 1979, 4).³¹

De 'Verhaltensdispositionen' tenslotte omschrijven op normatieve wijze het wenselijke gedrag van de leerlingen in hun latere maatschappelijke posities. Met het aan Von Hentig ontleende, maar vrij algemeen toegepaste begrip 'emancipatie', is door Ernst een indeling van dergelijke 'Verhaltensdispositionen' gemaakt. Daarnaast verzamelde hij een aantal geografische grondinzichten, die een bijdrage kunnen leveren aan het realiseren van hetgeen de 'Verhaltensdispositionen' beogen. In schema 2.4. worden beide aan elkaar gerelateerd. De door Ernst geformuleerde 'Verhaltensdispositionen' zijn later herhaaldelijk gebruikt (Rössler e.a. 1970, 162; Verband Deutscher Schulgeographen 1970, 332).

Schema 2.4.: De relatie tussen 'Verhaltensdispositionen'
en vakspecifieke grondinzichten (Bron: Ernst 1970)

	1. Het kunnen analyseren en beoordelen van de factoren die een rol spelen bij de begrenzing van ruimten	2. Het bezitten van het vermogen de ruimtelijk bepaalde natuurlijke factoren in hun samenhang met menselijke factoren te kunnen overzien	3. Het bezitten van het vermogen de mogelijkheden en beperkingen van de huidige stand en de toemerkte klankeittverbanden in te zien	4. Het vermogen bezitten om de invloeden van veranderingen in economisch en sociaal opzicht te kunnen beoordelen	5. Het kunnen herkennen en beoordelen van vestigingsplaatsproblemen in landbouw en industrie	6. Bereid en in staat zijn tot het beschermen van het landschap en het kennen van de welvaartsbevorderende werking van bepaalde natuur- en ruimtetactoren	7. Het vermogen beschikken door vreedelingeoverkeer aangepaste gebieden te kunnen beoordelen	8. Over het vermogen beschikken functionele relaties in regionale conceptiegebieden te overzien en inzicht hebben in de noodzaak van ruimtelijke ordening	9. Over het vermogen beschikken het wereldvoedselvraagstuk en de wereldvolkingsontwikkeling kritisch te kunnen beoordelen	10. Over het vermogen beschikken krisishaarden in de wereld, zoals die uit maatschappelijke spanningen voortvloeien, te kunnen onderkennen
1. Vermogen en bereidheid tot oriëntatie in een verwetenschappelijkte wereld										
1.1. Met beheersen van cultureel en maatschappelijk belangrijke vaardigheden										
1.2. Verwerven van basiskennis en denkvaardigheid, ten einde operationele wijze met hypothesen, theorieën, modellen en elementaire onderzoeksmethoden te kunnen omgaan	•									
1.3. Vermogen ook abstrakte informatie kritisch te kunnen beoordelen en het bezitten van de bereidheid tot verdere en hogere scholing										
2. Vermogen en bereidheid tot rationeel gedrag in de hedendaagse en toekomstige wereld										
2.1. Vermogen tot onderkennen van de door de natuur gegeven mogelijkheden voor het menselijk bestaan		•			•					
2.2. Bereidheid tot beroeps- en woonplaatswisseling, alsmede het vermogen tot zinvolle vrijetijdsbesteding				•			•			
2.3. Begrip van technische fabricageprocessen en hun sociaal-economische voorwaarden		•	•	•	•		•	•		
3. Vermogen tot kritische deelname aan de ontwikkeling van de democratische samenleving										
3.1. Ontwikkeling van weerstand tegen systeemdwang, maar ook van gevoeligheid voor de wederkerige afhankelijkheid van mensen onderling			•		•	•			•	
3.2. Het bewustzijn van het konfliktpotentieel van planning en het bezitten van het vermogen planningsproblemen in economisch, sociaal en cultureel opzicht rationeel tegemoet te kunnen treden						•		•		
3.3. Vermogen tot kooperatie en communicatie en bereidheid tot verantwoordelijk sociaal gedrag en rationeel gefundeerd politiek handelen			•		•	•		•	•	•

In de verschillende Duitse vaktijdschriften, vooral in de Geographische Rundschau, zijn in de periode van 1970-1975 tal van pogingen gepubliceerd om curriculumonderdelen volgens deze methodiek te vervaardigen.

Birkenhauer (1974, 499) spreekt van een "Siegeszug der Daseinsgrundfunktionen". Hij stelt mijns inziens echter terecht dat hun mogelijke betekenis sterk overschat is. In het gunstigste geval zijn ze bruikbaar als 'Suchinstrumente' en 'Motivationshorizonte'. Ze worden hierbij respectievelijk gebruikt voor de selectie en groepering van thema's en ter bevordering van de aansluiting aan de ervaringswereld van de leerlingen. Met andere woorden de inhoudelijke structuur van een geografisch leerplan dient elders aan ontleend te worden. Wanneer zulks eenmaal is geschied "bilden (sie) ein aposteriorisch (d.h. nach Festlegung der Inhalte) akzentsetzendes Prinzip" (Birkenhauer 1974, 503).

De hierboven aangeraakte problematiek inzake de rol van de 'Daseinsgrundfunktionen' raakt de grondslagen van het model van Robinsohn, met name waar het de relatie tussen situaties en vakwetenschappen betreft. Het was vooral Herwig Blankertz die samen met zijn medewerkers zich diepgaand met dit probleem heeft beziggehouden. In de volgende paragraaf wordt op zijn opvattingen ingegaan.

2.3.2. Het werk van de 'Arbeitsgruppe Didaktik' aan de universiteit van Münster'

2.3.2.1. De konstruktie van een vakdidaktisch 'Struktur-gitter'

De geografische leerplanontwikkeling in de Duitse Bonds-Republiek stond sterk onder invloed van het werk van Robinsohn c.s. Aangezien diens denkbeelden in toenemende mate objekt van onderwijskundige kritiek werden, bleven ook in de geografische leerplanontwikkeling kontroversen niet uit. De kritiek op het werk van Robinsohn en diens medewerkers is voornamelijk afkomstig van de 'Arbeitsgruppe Didaktik im Fachbereich Erziehungswissenschaft' van de universiteit van Münster. Leden hiervan zijn Herwig Blankertz, Gösta Thoma, Frank Achtenhagen, Gilbert Meyer en Dieter Lenzen.

Hieronder wordt eerst ingegaan op enkele belangrijke aspecten van de aanpak van Blankertz en de zijnen. Tevens zullen de verschillen met de benaderingswijze van Robinsohn worden geaksentueerd.

Het onderscheiden van situaties, kwalifikaties en inhouden berust volgens Meyer op een cirkelredenering. Voor leerlingen relevante (toekomstige) situaties kunnen niet on-

afhankelijk van kwalifikaties bepaald worden. Verder stelde hij dat de discussies over de wenselijk geachte kwalifikaties en die over de meest relevante kenniselementen elkaar impliceren zo ze al niet samenvallen. Dezelfde overtuiging bracht Lenzen ertoe een 'educatieve Ver-fahrensweise' te koncipiëren ('educere'(L) betekent te voorschijn brengen). Uitgangspunt hiervan is dat de vak-inhouden reeds een reservoir van na te streven kwalifikaties bevatten, die in een groot aantal situaties bruikbaar zijn. Het is mogelijk steeds voor verschillende inhouden aan te geven tot welke kwalifikaties ze leiden.

Dit laatste duidt erop dat er sprake is noch van 'scientisme' - wetenschap wordt omwille van de wetenschap als bron van relevante onderwijsinhouden gezien - noch dat er voor gepleit wordt de bijdrage van de wetenschappen uit onafhankelijk daarvan geformuleerde situaties en kwalifikatie-eisen 'af te leiden'. Tegelijkertijd wordt afstand genomen van de mediërende rol van de 'Expertenbefragung', die volgens Robinsohn nog wel ideologiekritische toetsing behoeft, maar die in latere operationalisering van diens denkbeelden een centrale rol is gaan innemen, waardoor het gevaar van aanpassingsdidaktiek vergroot werd.

Uitgangspunt voor het leerplanontwikkelingsproces zijn de verschillende wetenschapsdisciplines. Blankertz ziet zijn methode derhalve primair als vakdidactisch, zonder hiermee evenwel ook op langere termijn een uitspraak vóór vakkenonderwijs en tegen vakkenintegratie te willen doen.

De wetenschappen dienen opgevat te worden als onderdelen van de samenleving. Maatschappelijke conflicten worden dan ook in de wetenschappen gereproduceerd, al kan dit evenzeer door hun versluiering gebeuren. De interpendentie tussen maatschappelijke kondities en wetenschappelijke theorievorming wordt door Blankertz en de zijnen tot een centraal element van het curriculumontwikkelingsproces gemaakt. Dit gebeurt in hoofdlijnen door de afzonderlijke vakwetenschappen te vragen een 'Bedingungsanalyse' te maken, teneinde hun maatschappelijke en pedagogische betekenis te verantwoorden (Thoma 1975, 464).

Ten behoeve van de ontwikkeling van een leerplan in de arbeidsleer onderscheidt Blankertz een viertal van zulke 'Bedingungs-factoren', namelijk (1) Objectiveerbare veranderingen in levenssituaties, zoals deze door de discipline in kwestie onderkend worden ; (2) mogelijke weerstanden tegen verandering vanuit de bestaande instituties; (3) politiek-maatschappelijke postulaten en (4) socio-kultureel,

anthropologische vooronderstellingen met betrekking tot de groep waarvoor het onderhavige leerplan bestemd is (Blankertz 1977, 186).

De vakwetenschap kan aldus een aanbod aan het onderwijs doen, dat tot stand is gekomen door haar eigen begrippen en theorieën zowel wetenschapskritisch als pedagogisch te reflektieren. Dit aldus 'begründigt' en 'rechtvaardigt' aanbod kan de vorm van een 'Strukturkoffer' hebben. Dit wordt gepresenteerd aan degenen die bij een leerplanontwikkelingsproces betrokken zijn, die het op 'diskursieve wijze' aan hun eigen onderwijsvisie kunnen toetsen.

Uit het bovenstaande blijkt duidelijk het verschil in benaderingswijze tussen Robinsohn c.s. en Blankertz c.s.. Eerstgenoemde wilde uit de afzonderlijke wetenschappen kwalificerende elementen afleiden voor adequaat toekomstig handelen van de leerlingen in relevant bevonden maatschappelijke situaties; Blankertz vraagt de wetenschappen zélf expliciet te maken welke situaties in de maatschappij en de natuur onderkend kunnen worden met behulp van het voor een bepaalde discipline specifieke begrippenapparaat en welke omstandigheden tot instandhouding of verandering van deze situaties leiden. In het aandragen van mogelijkheden tot beheersing van deze situaties ligt de voorname kwalificerende taak van de wetenschappen.

Vooraf tegen de concrete uitwerking van de 'Strukturkoffer'-benadering zijn bezwaren aangevoerd. Zo bekritiseert Manz (1975) het op Blankertz' denkbeelden gebaseerde 'Curriculum Politik' (Schörken 1974) vanwege de poging om in het kader van een 'Bedingungsanalyse' inhoudsbeslissingen mede te toetsen aan wat genoemd wordt het 'Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland', in casu de grondwet. Deze kritiek is wat overtrokken omdat de inderdaad dubieuze 'hypothetische apologetische Selbstdarstellung' niet rechtstreeks maar als onderdeel van de Bedingungs-factoren in een Strukturkoffer uitmondt.

Met Hemmer en Zimmer (1975, 194) kan ingestemd worden, wanneer zij de toch nog grote willekeurigheid van de 'Bedingungsanalyse' en de daaruit resulterende 'Privatheit' van het Strukturkoffer kritiseren.

Naar mijn mening tenslotte blijft de wetenschapskritische toetsing van de verschillende wetenschappen op hun bruikbaarheid voor een 'emancipatorisch' onderwijsmodel on-

volledig indien vragen naar het wél of niet vertegenwoordigd zijn van bepaalde vakken en naar het maatschappelijk karakter van de huidige 'verkaveling' van de wetenschappen, buiten beschouwing blijven. In deze kan volmondig ingestemd worden met Robinsohn's pleidooi om althans op lange termijn een totale leerplanrevisie na te streven.

2.3.2.2. Het zoeken naar een 'Strukturgitter' voor de geografische vakdidaktiek

Het afleiden van 'Feinziele' via 'Grobziele' uit 'Richtziele', waartoe onder andere Christine Möller vakdidaktici heeft opgeroepen, gold volgens Meyer en Oestreich (1973) ook voor de geografische leerplanontwikkeling als een op lange termijn wenselijk ideaal.

Zij schreven dit toe aan het geschokte zelfvertrouwen binnen de geografenwereld. Wat was er immers meer nodig dan het vinden van onderwijskundige opgaven waarvoor uitsluitend de geografie de nodige kennisinhouden kan leveren. De geografische vakdidaktiek heeft zich hierdoor volgens Meyer c.s. in een konkurrentieslag met andere didaktieken gestort.

Het lijkt er volgens hen op dat verschillende concept-leerplannen (cf. Jonas 1971, 89) de krenten uit het aanbod van andere vakken pikken: "Een aanspraak op thema's als innovatie of ideologiekritiek kan elk vak doen gelden dat de leerling als specialisatiemogelijkheid wordt aangeboden. De oorspronkelijke betekenis van de algemene vorming, namelijk de kritiek op de individualiteitsbedreigende maatschappelijke machtsaanspraak, zou dan in de kritiek op de maatschappelijke functie van de geografie tot uitdrukking moeten komen. Een overzicht van geografische leerdoelen kan dus, onze kritiek in een slotthese samenvattend, niet gelegitimeerd worden door een poging hun onvervangbaarheid te bewijzen. Dit zou wel eens onmogelijk kunnen zijn. Zo'n legitimatie dient veeleer gezocht te worden in het aantonen van de wetenschapspropedeutische en wetenschapskritische dimensie van die leerdoelen" (Meyer, Oestreich 1973, 97).³²

De kritiek van Meijer is onder andere door Hendinger overgenomen. In het gezamenlijke leerplanontwerp van de staten Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein en Niedersachsen, waarin zij in hoge mate de hand heeft gehad, komt vrijwel geen

verwijzing naar algemene leerdoelen meer voor (Hendiger e.a. 1973, 483; Funk 1973, 122).

Blijkens een van haar publikaties (Hendinger 1973, 85) is ze ten dele teruggekomen op de inhoud van het pamflet van de werkgroep 'Grundsatzfragen', waarvan ze deel uitmaakte (Verband Deutscher Schulgeographen 1970, 332) Ze zegt sterk onder invloed gekomen te zijn van de opvattingen van Blankertz en de zijnen. Bij het opstellen van een leerplan moet volgens haar primair worden uitgegaan van die thema's en inhoud die vakgeografen het meest zinvol achten ter ontsluiting van de werkelijkheid.

Ze grijpt daarbij terug op een aantal reeds enige tijd daarvoor door Hoffmann (1971, 28) onderscheiden zuilen, te weten sociale en fysieke geografie, economie en arbeidsleer, politiek en ruimte, topografie en overige instrumentarium, zoals kaartlezen, en interpretatie van statistische bronnen. De leerling moet spiraalsgewijs langs deze zuilen omhoog klimmen. Langs deze spiraal is een aantal geografische leerdoelen ('Richtziele') met toenemende graad van complexiteit aangebracht.

In schema 2.5. is bij wijze van voorbeeld een lijst met Richtziele weergegeven. Deze is ontleend aan het uiteindelijke leerplanontwerp van de stad Hamburg (Richtlijnen 1974) en verschilt in enkele ondergeschikte opzichten van het oorspronkelijke ontwerp van Hendinger. (Zie : Verband Deutscher Schulgeographen 1975, 350).

Het opstel van Meyer en Oestreich was 5 jaar geleden nog provokatief, nu lijkt het algemeen aanvaard. Schulze (1978, 85) stelt terecht dat het aanvaarden van het algemene leerdoel "Fähigkeit und Bereitschaft zur rationalen Orientierung in der verwissenschaftlichten Welt" niet impliceert dat men het dan automatisch eens is over het vakspecifieke doel "Luftbilder interpretieren können." Wanneer leerlingen luchtfoto's moeten kunnen interpreteren, moet niet getracht worden dit uit algemene doelstellingen af te leiden, maar dient zulks rechtstreeks bediscussieerd te worden.

Hij vervolgt: "Ergebnis: Die generellen Lernziele leisten die von ihnen erwartete Legitimierung nicht. Erst auf der Stufe der fachlichen Lernziele sind die Formeln hinreichend konkret; erst dort können die Entscheidungen pro und contra fallen. Die legitimierenden Bemühungen müssen also direkt den fachlichen Lernzielen gelten. Damit verlagern sich ein wesentlicher Teil der curricularen Aufgaben auf die Fachdidaktik. Der Fachdidaktiker bestimmt die

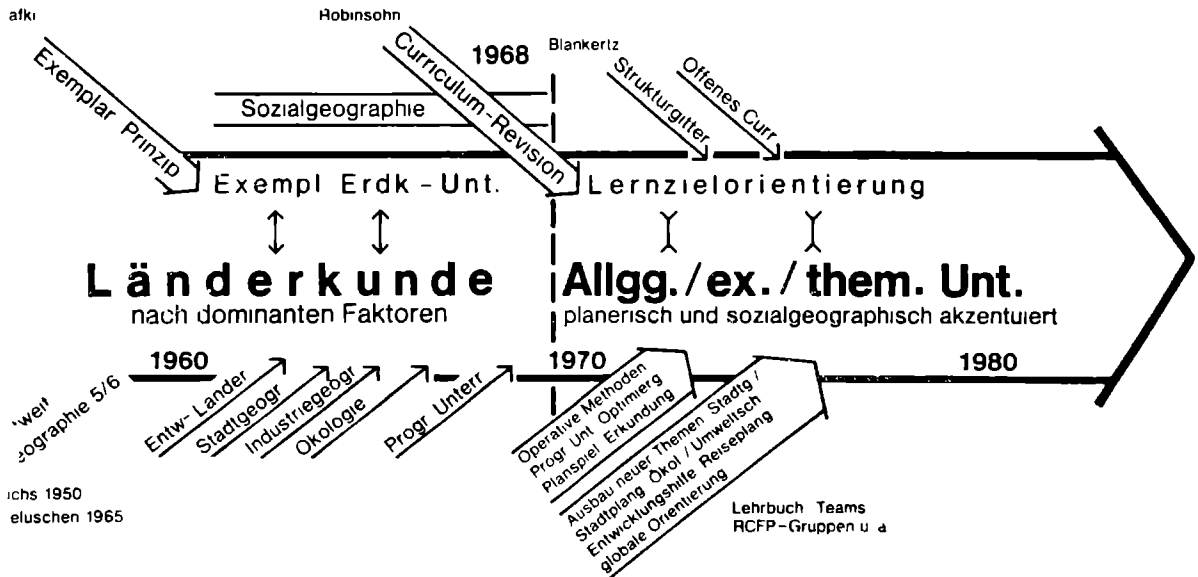
Schema 2.5.: Grondslagen van het geografisch curriculum
in de Sekundarstufe 1. (Bron: Richtlijnen 1974)

<u>Richtziele</u>	<u>klas</u>	<u>regionale toepassingen</u>
1. Oriëntatie met behulp van eenvoudige rasters, plattegronden op de globe, de continenten en de staten.	alle	gehele wereld
2. Kennismaking met de ruimtelijke bepaaldheid van de bestaans-funkties en hun ruimtelijke konsekwenties.	5/6	nabije omgeving
3. Kennis van ordeningssystemen, inzicht in de kausale samenhangen van de ruimtelijk werkzame factoren.	alle	gehele wereld
4. Inzicht in de ruimtelijke veranderingen, veroorzaakt door het optreden van verschillende sociale groepen.	7/8	voornamelijk midden Europa
5. Kennis van en inzicht in de complexe structuur van politieke en economische ruimten en hun vervlechting.	8/9	V.S., U.S.S.R., China, E.E.G., Ontwikkelings-landen
6. Opmerken, bediskussiëren en beoordelen van planningstaken in gebieden met uiteenlopende ontwikkeling.	9/10	Nabije omgeving, industrielanden en ontwikkelingslanden
7. Kennis van geo-ekologie en de noodzaak tot milieubescherming.	alle	nabije omgeving, wereld
8. Kennis van eenvoudige modellen van de ontsluiting en de verandering van de ruimte.	alle	nabije omgeving, wereld

Qualifikationen, die mit Hilfe dieses Faches ganz oder teilweise erreicht werden können und von denen er überzeugt ist, dass sie pädagogisch wichtig sind. Mit entsprechenden Begründungen bietet er sie der Diskussion an. Diese Auffassung von der tragenden Rolle der Fachdidaktiken verbindet uns mit dem Konzept von Blankertz und Meyer; sie trennt uns von Robinsohn, der die bestehenden Fächer als Hindernisse für durchgreifende Reformen angesehen hat. Die Ableitungsstrategie ist gescheitert und damit auch das kunstvoll-künstliche Hierarchisieren der Ziele: Das Lernzielgebäude fällt zusammen. Was bleibt, sind die fachlichen Lernziele". (Schulze 1978, 85-86)

In zijn recente 'kritische Zeitgeschichte' werkt hij deze these verder uit, en illustreert bij de ontwikkelingsgang vanaf de zestiger jaren door middel van onderstaand schema (Schulze 1979,3)

Schema 2.6. De ontwikkeling van de leerplanontwikkeling binnen het vak aardrijkskunde in de Duitse Bondsrepubliek. (Bron: Schulze 1979,3)



Het bovenstaande citaat van Schulze roept echter de nodige twijfels op. Op zich is het een groot goed dat de maatschappelijke verantwoording van onderwijsinhouden niet (meer) plaatsvindt door een verwijzing naar vermeende afleidingsregels van vakspecifieke uit algemene doelen, maar in plaats daarvan door een evaluatie van de immanente waarde van die inhouden zelf. Of anders gezegd: De maatschappelijke verantwoording van de bijdrage van de geografie aan het onderwijs moet in de eerste plaats plaatsvinden door een bezinning op de bijdrage van de geografie als wetenschap aan maatschappelijke ontwikkelingen. De grote vraag is echter of degenen die met nauwelijks herholende vreugde (cf. Schulze) melding maken van het hernieuwde primaat van de vakdidaktiek bereid of in staat zijn tot het voeren van deze discussie.

Wanneer men met dit gegeven in het achterhoofd het Hamburger leerplanontwerp aan een kritische beschouwing onderwerpt, dan moet vastgesteld worden dat een expliciete verwijzing naar wetenschapstheoretische, methodologische en maatschappelijke keuzevragen ontbreekt. Het is te hopen dat de uitvoerige introductie van Blankertz' ideeën in de geografie door Schrand (1978) met name waar het de maatschappij-kritische analyse van geografische vakinhouden gaat, navolging zal vinden. ³³ Het gevaar is niet denkbeeldig dat Blankertz' denkbeelden ideologisch worden misbruikt om geografische benaderingswijzen, die door de discussie in de 70er jaren uit de gratie zijn geraakt, in casu de landschapsgeografische, weer in ere te herstellen (Filipp 1978, 7 en 150). Er is overigens geen reden te veronderstellen dat dit in het bovenstaande geval aan de hand is.

In de volgende paragraaf worden de opvattingen van Robinsohn en vooral die van Blankertz nader bekeken, en mede gerelateerd aan de eerder besproken normatieve en geesteswetenschappelijke pedagogiek. Doel daarvan is tot een uitspraak te komen over aard van de onderwijskundige legitimatieproblemen, of met andere woorden de vraag te beantwoorden welke inhoudelijke criteria bij beslissingen over de inhoud van het onderwijs gehanteerd dienen te worden.

2.4. Legitimatie vereisende beslissingsmomenten bij de selectie van onderwijsinhouden

Volgens Blankertz behoort het tot de taak van de vakdidactieken beslissingen inzake de inhoudsbepaling van het onderwijs te legitimeren door aan de verschillende wetenschapsdisciplines ontleende inzichten via een 'Bedingungsanalyse' op hun maatschappelijke en pedagogische relevantie te toetsen en te selekteren.

Door mede uit te gaan van de kennistheoretische status van onderwijsinhouden lijkt het erop dat we een belangrijke stap verder gekomen zijn in ons onderzoek naar de legitimatie van deze inhouden. Ondanks het feit dat hierover allermint eenduidige opvattingen bestaan, wordt het althans in principe mogelijk een discussie over de legitimiteit van een bepaald leerstofaanbod te voeren. Om dit verder toe te lichten wordt hetgeen dat over de normatieve pedagogiek gesteld is gememoreerd.

Bij het afleiden van onderwijsinhouden bleken twee typen gedragsregels gebruikt te worden, namelijk deductie en doel-middelenanalyse.

Deductie veronderstelt dat de meer praktische aanwijzingen inzake de inhoud van het onderwijs reeds in de globale doelstellingen opgesloten liggen. Bij doel-middelen analyse wordt zulks niet geacht het geval te zijn. Zoals uit Robinsohn's opvattingen bleek is het de taak van de onderwijskunde langs empirische weg de kennisinhouden te zoeken, die in onderscheiden situaties tot bepaalde kwalifikaties leiden.

De meeste kommentatoren zijn het er nu over eens dat laatstgenoemde gang van zaken op zijn minst omslachtig is, maar tegelijkertijd worden ook principiële bezwaren genoemd. Een daarvan is het feit dat een doel-middelen analyse tot een cirkelredenering kan leiden.

Deze overwegingen voeren weer ten dele naar het spoor van de eerstbenoemde categorie van gedragsregels, namelijk die van deductieve aard. Men kan zich namelijk afvragen aan welke voorwaarden 'algemene doelstellingen' moeten voldoen indien de 'middelen' om deze te bereiken hierin reeds (gedeeltelijk) opgesloten dienen te liggen, zodat deze hieruit 'gededuceerd' kunnen worden.

Anders gezegd: Het gaat er niet om procedures te ontwikkelen om uit doelstellingen 'tout court' onderwijsinhouden af te leiden; het gaat er daarentegen om zodanige

doelstellingen te kiezen die reeds verwijzingen naar de onderwijsinhouden bevatten.

Zo redenerend zou een doelstelling als: 'De leerlingen moeten kritisch denken' inadekwaat zijn, terwijl 'De leerlingen kennen de voornaamste principes van de logika' wel hanteerbaar is. Men kan achteraf vrijblijvend discussiëren over de vraag of logika een middel is dat tot kritisch denken leidt; men kan echter niet op wetenschappelijk verantwoorde weg aantonen dat het bepleiten van kritisch denken de voornaamste regels der logika impliceert.

Op grond van het bovenstaande kan gekonkludeerd worden dat adequate doelstellingen omschrijvingen zijn van wenselijke onderwijsinhouden en werkwijzen. Het onderscheid tussen 'doelstellingen' enerzijds en 'inhouden' anderzijds is mijns inziens dan ook niet houdbaar, tenzij men met de term doelstellingen uitsluitend die inhoudsomschrijvingen wil aanduiden, die geformuleerd zijn in termen van na te streven leerlingengedrag (van Westrheden 1976).

De geesteswetenschappelijke pedagogiek heeft aangegeven waaraan dergelijke doelstellingen ontleend kunnen worden, namelijk aan het geheel aan cultuurinhouden dat een bepaalde samenleving bezit. Deze cultuurinhouden worden voorgesteld als kennisinhouden, waarden en overige vaardigheden, die een weerspiegeling vormen van hetgeen er in een samenleving omgaat danwel een uitdrukking zijn van de wijze waarop de voornaamste 'machten' binnen die samenleving deze laatste weerspiegeld willen zien.

Deze uitspraak behoeft een nadere toelichting. De mens heeft in zijn handelend omgaan met zichzelf, de natuur en zijn medemens een materiële infrastructuur geschapen. Tegelijkertijd heeft hij/zij zich voortdurend op zijn/haar daden bezonnen. Het resultaat van deze bezinning omvat verklaringselementen, waarden en normen, oordelen en vooroordelen, en is dus zowel cognitief als emotioneel. Materiële infrastructuur en zingeving leggen tezamen de basis voor wat antropologen onder cultuur verstaan (Keesing 1965,32).

Wanneer genoemde zingevingselementen 'gemeengoed' van meerdere mensen worden (gemaakt) kan er sprake zijn van groepsvorming. In dit overdrachtsproces heeft het onderwijs een belangrijke functie vervuld. Wanneer in dit verband van kulturoverdracht wordt gesproken wordt onder cultuur, in tegenstelling tot bovenstaande omschrijving van het

anthropologisch kultuurbegrip, primair verstaan één specifieke wijze om de werkelijkheid te interpreteren.

De geesteswetenschappelijke pedagogiek heeft de maatschappelijke bepaaldheid van het onderwijs principeel erkend en tot uitgangspunt van haar denken gemaakt. Tegelijkertijd heeft zij een autonome positie geclaimd waar het de behartiging van de belangen van het kind betreft. Zij hield zich het recht voor pedagogische principes te ontwerpen waarmee weliswaar op lange termijn de door de maatschappij gestelde doelen bereikt kunnen worden, maar die harmoniëren met de ontwikkelings(fasen) van het kind. Hierbij was het onder meer de taak van de 'vakdidaktieken' uit de wetenschappen die inzichten te selecteren waarin de maatschappelijke aanspraken het best tot uitdrukking komen en verder er zorg voor te dragen dat de onderwijsinhouden niet achter lopen op de wetenschappelijke ontwikkelingen.

Blankertz heeft hier een belangrijke opgave aan toegevoegd, en wel een kritische bewustmaking van de al dan niet verborgen maatschappelijke effecten van de inhoud van het 'schoolse leren'. Hiermee heeft hij een brug geslagen tussen kennistheorie en wetenschapskritiek aan de ene en de legitimatie van onderwijsdoelstellingen aan de andere kant.

De selectie en legitimatie van onderwijsinhouden is daarom in hoge mate het probleem geworden van het zoeken naar adequate benaderingswijzen van de werkelijkheid, waarbij de pedagogische relevantie uiteraard onverkort als criterium blijft gehandhaafd.

Tussen de wens de ervaringswereld van de leerling te structureren via de logische structuur van de inhoud en tevens bij deze ervaringswereld aan te sluiten door uit te gaan van de psychologische structuur daarvan hebben evenwel van oudsher spanningen bestaan.

Voor de meeste onderwijskundigen is op het moment echter niet meer de vraag relevant of van de leerstof of van de leerling moet worden uitgegaan, maar hoe aan beide elementen ontleende, zeer gevarieerde aanspraken verenigd kunnen worden. ³⁴

Zo beklemtoonde Dewey (1899), de pleitbezorger bij uitstek voor een meer op de leefsituatie van de leerlingen afgestemd onderwijs de betekenis van wetenschappelijke kennis.

Anderzijds kan van de naoorlogse reactie op de 'social studies' in de V.S. gezegd worden dat ze in hoge mate wetenschapsgeoriënteerd is, terwijl tegelijkertijd bijzonder veel aandacht wordt besteed aan het motiveren van de leerlingen (Taba 1962).

In de wijze waarop de belangen van leerling en leerstof verenigd worden, kunnen twee, gedeeltelijk onderling op gespannen voet staande tendenzen onderscheiden worden. De eerste is vooral leerpsychologisch gericht en streeft naar een zodanige structurering van de leerstof dat een optimale aansluiting bij de reeds aanwezige cognitieve structuur van de leerling wordt verkregen. De reeds besproken ideeën van Ausubel zijn hier onder meer representatief voor.

De tweede is meer inhoudelijk gericht en wil de keuze van de onderwerpen in het onderwijs sterk aan de interesses van de leerlingen overlaten, mede in de veronderstelling dat wanneer de nieuwsgierigheid van de leerling eenmaal gewekt is, het naar verhouding makkelijk is het leerproces te beïnvloeden. Deze opvatting komt in de buurt van die van Bruner, al heeft hij later toegegeven dat de onderwerpkeuze in zijn eigen 'Man, a course of study' deze pretentie bepaald niet waarmaakt (Adams, 1976). Tenslotte zij nog opgemerkt dat men zich, voor een goede inschatting van het begrip 'ervaringswereld' dient te realiseren dat veel ervaringen en zogenaamde spontane uitingen van het kind doordrongen zijn van maatschappelijk bepaalde begrippen, (voor)oordelen en verklaringsaanzetten (Moser 1974, 76).

2.5. Nabeschouwing

De 'leerstof' waarmee leerlingen te maken krijgen behoort resultante te zijn van een tweetal beslissingsprocessen, ieder met eigen criteria. In de eerste plaats gaat het om het selekteren uit het ge-

heel van tot de cultuur behorende kenniselementen, houdingen en overige vaardigheden. Hierbij spelen primair kennistheoretische overwegingen een rol. Centraal staan vragen als 'Wat kan als meest adequate voorstelling van de werkelijkheid gelden' en 'Welke vaardigheden zijn het meest relevant om zich in de werkelijkheid te kunnen handhaven'.

In de tweede plaats gaat het om het selekteren van die kenniselementen, waarden en overige vaardigheden die door leerlingen behorend tot uiteenlopende leeftijds-, intelligentie- en sociale groepen relevant worden gevonden dan wel aansluiten bij hun ervaringswereld en/of interesses. Hierbij spelen primair ontwikkelings- en leerpsychologische alsmede onderwijssociologische gegevens een rol.

Veel onderwijskundigen hebben de reeds in hoofdstuk een besproken visie van Tyler op de selectie van doelstellingen overgenomen. Volgens Tyler zijn er drie bronnen van doelstellingen, namelijk studies over leerlingen, studies over het hedendaagse leven buiten de school en studies afkomstig van vakspecialisten. Aan alle kunnen doelstellingen ontleend worden die vervolgens onderwijsfilosofisch en leerpsychologisch 'gefiltreerd' worden.

De kritiek die van verschillende kanten op deze benaderingswijze is geuit wordt door de inhoud van dit hoofdstuk ondersteund. Volgens Johnson (1971, 37) kunnen aan twee van de door Tyler onderscheiden variabelen, namelijk 'leerling' en 'maatschappij' wel criteria ontleend worden ten behoeve van de beoordeling van onderwijsinhouden, doch 'cultuur' kan als de enige bron daarvan gelden. Robinsohn spreekt om dezelfde reden over 'die illegitime Trias', wanneer hij het over Tyler's driedeling heeft (Robinsohn 1971, 62).

Het selekteren van onderwijsinhouden uit het geheel van tot de cultuur behorende kenniselementen, waarden en vaardigheden op basis van kennistheoretische, ontwikkelingspsychologische en onderwijssociologische criteria is een centrale opgave voor de curriculumontwikkeling. Het eerste criterium zal onderwerp zijn van nadere studie in hoofdstuk drie. Het tweede komt eerst in een latere fase aan de orde en wel om eenmaal geselecteerde kennisdoelen te transformeren in voor een concrete leerlingen-groep relevante lesactiviteiten.

DE MAATSCHAPPELIJKE BETEKENIS VAN ONZE KENNIS. AANZETTEN TOT EEN KULTUUR-KRITISCHE BENADERING VAN DE WERKELIJKHEID

3.1. Inleiding

Hiervoor werd op bladzijde 81 gesteld: "Het gaat er niet om procedures te ontwikkelen om uit doelstellingen 'tout court' onderwijsinhouden 'af te leiden'; het gaat er daarentegen om zodanige doelstellingen te kiezen die reeds verwijzingen naar de onderwijsinhouden bevatten." Het bleken uitsluitend 'kultuurinhouden' te zijn die aan deze omschrijving voldoen. Hieronder werden verstaan de kennisinhouden, waarden en overige vaardigheden met behulp waarvan de leden van een specifieke groep, bijvoorbeeld een samenleving, zich binnen die groep handhaven en hun bestaan in die groep zingeven. Gekonkludeerd werd dat het niet alleen de taak is van de curriculumontwikkelaar pedagogische criteria te ontwikkelen voor het beoordelen van de over te dragen leerstof: Onder meer door toedoen van Blankertz heeft deze beoordeling mede een kennistheoretisch en wetenschapskritisch karakter gekregen. In dit hoofdstuk worden ten behoeve van deze laatste beoordeling criteria ontwikkeld.

Alvorens hiermee een aanvang te maken zal in paragraaf 3.2. ingegaan worden op de discussie die zich rond de kultuuroverdrachtsfunctie van het onderwijs heeft afgespeeld. In feite is de discussie over de inhoudsbepaling van het onderwijs in belangrijke mate bepaald door de vraag of 'socialisatie' dan wel 'individuele ontplooiing' voorop diende te staan. Nagegaan zal worden in hoeverre het tegenover elkaar plaatsen van deze begrippen een zinvol onderscheid van onderwijsinhouden mogelijk maakt.³⁵

In paragraaf 3.3. belanden we in het primair als kennis-theoretisch en wetenschapskritisch op te vatten probleemveld van dit hoofdstuk.

Het uitgangspunt daarbij is dat mensen van oudsher getracht hebben visies op de werkelijkheid, zoals die onder meer in mythen, volkswijsheden, verhalen en doktrines besloten liggen, aan criteria te toetsen om aldus een onderscheid tussen wetenschappelijke en niet-wetenschappelijke kennis van de werkelijkheid te verkrijgen. Tegelijkertijd dient in navolging van Horkheimer, Habermas e.a. de idee van een 'unified science' verworpen te worden. Het gaat hierbij uiteraard niet om de erkenning van het feit dat er uiteenlopende disciplines zijn, zoals de chemie, de psychologie en de geografie, maar dat aan de wetenschapsbeoefening uiteenlopende 'Interessen' ten grondslag kunnen liggen. Gepoogd wordt aan te tonen dat deze 'Interessen' opgevat kunnen worden als belangen en belangstellingssferen van de respektievelijke onderzoekers, waardoor er verschillende 'paradigma's' onderscheiden kunnen worden.

Elk van deze paradigma's levert een eenzijdig beeld van de werkelijkheid op. Hier wordt ervoor gepleit de komplementariteit van de verschillende 'Erkenntnisinteressen' centraal te stellen, waarmee de basis gelegd wordt voor een 'kultuurkritische' onderwijsvisie, die in paragraaf 3.4. aan de orde komt.

Uiteraard kan binnen het bestek van dit betoog geen systematisch onderzoek plaatsvinden van de 'discussie' tussen de verschillende aanhangers van de verschillende opvattingen. Daarom wordt primair de relevantie daarvan voor de inhoudsproblematiek van het onderwijs aangegeven.

3.2. Socialisatie en individuatie in onderwijskundig perspectief

Verschillen in opvattingen over de wenselijke inhoud van het onderwijs zijn mede gebaseerd op uiteenlopende aannames over de relatie individu en samenleving. In het ene uiterste wordt verondersteld dat het geluk van het individu afhangt van de mate waarop het erin slaagt maatschappelijk voorgeschreven rollen te vervullen. In het andere uiterste wordt de kwaliteit van de samenleving afgemeten aan de mate waarin de individuen die er deel van uitmaken zich volledig kunnen ontplooiën.

Binnen de eerste opvatting wordt van het onderwijs verwacht dat het de leerlingen voorbereid op hun maatschappelijk te vervullen rollen. In het tweede geval zal het onderwijs ruimte moeten scheppen voor de leerling om te ontdekken waar zijn of haar interessen liggen en zal het zich daar primair naar moeten richten.

3.2.1. De begrippen socialisatie en individuatie.

Volgens Emile Durkheim is de primaire functie van de school de aanpassing van de leerlingen aan de maatschappij waarin ze leven. Elke samenleving is volgens hem in het bezit van een sociale structuur. Deze sociale structuur openbaart zich in denkbeelden, die kinderen geacht worden zich eigen te maken en in rollen, rolverwachtingen en gedragspatronen die ze aan moeten leren (Matthijssen 1972, 38).

Dit proces wordt 'socialisatie' genoemd. Parsons, die er zich uitvoerig mee heeft beziggehouden, definieert dit begrip als volgt: "The learning of any orientation of functional significance to the operation of a system of complementary role-expectations." (gec. in Brands e.a. 1977, 197)

Van Kemenade hanteert eveneens deze omschrijving (1968, 8-9). Hij voegt eraan toe dat we te maken hebben met "het proces waardoor de kennis en de beheersing van de verhoudingen, normen, waarden, vaardigheden en maatschappelijke technieken, nodig voor een adequate vervulling van de rollen behorende bij bepaalde posities in een sociaal systeem, worden overgedragen". In dit verband noemt hij onderwijs "geprofessionaliseerde socialisatie" (Van Kemenade 1968, 17).

Durkheim's visie is zowel deskriptief als normatief. Vanuit wat later het struktureel-funktionalisme genoemd zou worden, worden de integratiebevorderende krachten in de maatschappij, zoals onderwijs en arbeidsdeling, gezien als onderdelen van een welhaast natuurlijk 'homeostatisch' mechanisme, dat individuele mensen voor anomie behoedt.³⁶

Deze visie is moeilijk verenigbaar met opvattingen van meer psycho-analytische en kognitieve aard. Deze zien resp. aangeboren driften en het menselijk verstand als de voornaamste aanzetten tot menselijk handelen.

Freud maakte bijvoorbeeld een onderscheid tussen 'id'-impulsen -levensdrift (libido) en doodsdrift (thanatos) - en 'über-ich', het geheel van aan het sociale milieu ontleende morele kodes (Baldwin 1967, 317).

De struktureel-funktionalistische socialisatietheorie wordt verweten van het bestaan van eerstgenoemde 'id'-impulsen te abstraheren (Wrong 1961). Hierdoor wordt een ernstige bedreiging voor de ontplooiing van het individu gekreëerd, namelijk 'vervreemding', (Horton 1968; van Steenberg 1969).³⁷

Diverse auteurs hebben daarom ook erop gewezen dat een socialisatietheorie zowel aan de integratieve als aan de individualiserende tendenties aandacht moet schenken. Zo stelt bijvoorbeeld Thurlings (1969, 223) dat "anomie de bedreiging inhoudt van de individuele behoeften aan zekerheid en controle, terwijl vervreemding de blokkering impliceert van de authentieke menselijke natuur." Vooralsnog is het begrip 'individuatie' te veel een tegenbegrip gebleven dat onbewust nonkonformisme, protest en onaangepastheid tot normen verheft en uitgaat van een fiktieve mens, die in een sociaal vacuüm, dus geheel onafhankelijk van ieder ander mens, beslissingen neemt. Voor een deel is de tegenstelling aanpassing-autonomie dan ook vals.

Zuiver autonoom zou een mens slechts een kort bestaan kunnen leiden. Daarentegen zien velen in de geborgenheid in de kinderperiode een belangrijke, zij het allesbehalve voldoende voorwaarde voor het bereiken van een relatieve zelfstandigheid in latere jaren. Het vermogen keuzemomenten te kunnen onderkennen vereist het zich eigengemaakt hebben van een kommunikatiesymboliek (taal), die onafhankelijk van het subjeekt bestaat. Men zal de voorwaarden voor een eigen identiteit dan ook niet alleen in het individu, maar ook in diens relatie

tot andere individuen moeten zoeken, binnen de kontekst van zowel geïnstitutionaliseerde als ook informele relaties. "Erst durch die Beziehung auf den Menschen Paul als seinesgleichen bezieht sich der Mensch Peter auf sich selbst als Mensch. (Marx, gec. in Klaassen, 1973, 253).³⁸

3.2.2. Socialisatie en individuatie als onderwijsdoelstellingen.

In de regel worden zienswijzen die de socialiserende functie van het onderwijs benadrukken in maatschappelijk opzicht konservatiever beoordeeld dan die welke individuele ontplooiing voorop stellen. Door middel van een vergelijking van enkele personen die bij uitstek als exponenten van deze zienswijzen beschouwd kunnen worden, zal de juistheid van deze stellingname onderzocht worden. Het gaat hier respectievelijk om Wilhelm von Humboldt en John Dewey.

Het streven naar individuele ontplooiing vindt men met name bij neo-humanisten als Kant, Wilhelm von Humboldt en Schiller. Zij bepleitten de 'veredeling' van de mens door kunst, cultuur en (geestes)wetenschap. Het cultuur-ideaal was individualistisch en aristokratisch.

Nagestreefd werd de vorming van een zedelijk autonoom mens. Het Grieks nam de plaats in van het Latijn. De 'Latijnse school' werd 'gymnasium'.

Via Dilthey en Schleiermacher heeft het neo-humanistische denken grote invloed gehad op het pedagogische denken in Duitsland in de eerste helft van de 20ste eeuw, de reeds vermelde geesteswetenschappelijke pedagogiek.

Von Humboldt beoogde onmiskenbaar de individuele ontplooiing van alle leden van de samenleving.³⁹

Hij hoopte hiermee te bereiken: "Eine Freisetzung des Individuums aus den unangemessenen Machtsansprüchen und Regelungen des Staates, um das gleiche Recht der Individuen auf Entfaltung ihrer Menschlichkeit, ihrer Anlagen und Kräfte, und um die öffentliche Gleichstellung der Menschen aller Religionen" (gec. in Kerstiens 1974, 16). Desondanks stelt Klafki dat "diese im Prinzip freiheitliche, gesellschaftliche Schranken kritisierende, emanzipatorisch gemeinte Bildungstheorie zum Mittel und zur Selbstrechtfertigung des sich gegen die Arbeiterschaft abschirmenden Besitzbürgertums degenerierte" (Klafki 1976, 41) Ofschoon het neo-humanisme bij uitstek individuele ontplooiing (indivduatie) voorstond, leidde het volgens Klafki tot maatschappelijke aanpassing.

Bij John Dewey en een aantal andere aanhangers van de 'progressive education movement' zien we bijna het omgekeerde. Deze beweging verzette zich tegen de formalisering van het onderwijs.⁴⁰ Door het onderwijs meer te betrekken op de leefsituatie van de leerlingen hoopte Dewey de oudere 'Gemeinschafts'-idealen enigszins te herstellen. Met de leerlingen beter op hun maatschappelijk functioneren voor te bereiden beoogde hij echter geenszins een aanpassing van de leerlingen aan de maatschappij: Veel maatschappelijke problemen vloeiden zijn inziens voort uit een stagnerende communicatie tussen de leden van de maatschappij. In zijn 'School and society' (1899) omschreef hij de school als een 'embryonale samenleving' waarin leerlingen uit verschillende leeftijdsgroepen samen werken aan gemeenschappelijke projecten. Dewey streefde er onder andere naar de maatschappij zoveel mogelijk in de school te brengen om aldus de leerlingen beter op hun maatschappelijk functioneren voor te bereiden. Hij beoogde daarmee een verandering van die maatschappij in progressieve richting te bewerkstelligen.

Naar aanleiding van deze summiere aanduiding van twee doorgaans als tamelijk verschillend beschouwde onderwijsvisies, rijst daarom de vraag of in plaats van naar doelstellingen als 'individuele' en/of 'socialisatie' niet primair naar het maatschappelijke effect van het onderwijs gekeken moet worden. In dit verband wordt de scherpe kritiek begrijpelijk op bepaalde, progressief ogende onderwijshervormingen in Engeland, waarvoor ook in Nederland toenemende belangstelling bestaat.

Het 'Newsom Report' heeft een vrij drastische verandering van het onderwijs aan kinderen van lage tot gemiddelde intelligentie ingezet. Het vakkenonderwijs maakt in toenemende mate plaats voor 'social studies curricula', waarin onderwerpen behandeld worden als 'Living with other people', 'Ourselves', 'Strike or Bargain', 'You and your town', 'Living with the mass-media' (Shipman 1971, 57). Rogers vindt dat een aantal van deze curricula een on-akademische geest ademt. Het lijkt erop dat er een generatie 'Newsom-Children' ontstaat die een voortgezet onderwijs ontvangt dat aanzienlijk verschilt van dat van de meer intelligente groep.

Dit verschil heeft niet alleen betrekking op onderwijsstrategie, -methoden en -technieken - een volledig te rechtvaardigen en redelijk verschil - , maar bovendien op onderwijskundige doelstellingen (Rogers 1968, 17).

Aldus zien we niet alleen toenemende verschillen tussen de oude 'Grammar-School' en nieuwe 'Secondary Modern School', maar ook binnen de 'Comprehensive Schools' wordt in sommige gevallen door 'streaming' een dergelijk resultaat bereikt (Bell 1971, 18; Smith 1971).

Een ander symptoom van dit verschil is het gemak waarmee over 'low ability learners' wordt gepraat en waarmee deze worden afgeschilderd als "at best apathic, at worst rebellious" (Hall 1976, 265).

Ten gevolge van deze kritiek hoort men van sommige vertegenwoordigers van politiek links, dat altijd de 'Progressive education movement' gesteund heeft, wel eens pleidooien voor een 'comprehensive system of education', met meer aandacht voor de 'higher forms of thought', die bij vakkenintegratie ten behoeve van de 'low ability learners' teveel overboord worden gezet (White 1971, 273). Als sommige vertegenwoordigers van links naar onderwijskundig konservatieven standpunten tenderen, terwijl in de maatschappelijke realiteit onderwijskundig progressivisme aan invloed wint, wordt duidelijk dat het niet zinvol is te spreken over onderwijskundige doelstellingen zonder de maatschappelijke kontekst daarvan mede in het betoog te betrekken.

Als aanduiding van tegenstellingen in visies op onderwijskundig handelen zijn de begrippen socialisatie en individuatie niet zonder meer adequaat. Daarentegen is het van groot belang te weten hoe de leerlingen op hun persoonlijke en maatschappelijke funktioneren worden voorbereid. Een belangrijke rol speelt daarbij de manier waarop de onderwijshouders de maatschappij en het funktioneren van de individuele mensen daarin, dus ook van de leerling zelf, nu en later, weergeven. Dit onderwerp staat centraal in de volgende paragraaf. Uitsluitend binnen dit kader krijgt de relatie tussen individu en samenleving, tussen individuele vrijheid en maatschappelijke gebondenheid of tussen individuatie en socialisatie specifieke inhoud.

3.3. Aanzetten tot een kennistheoretische discussie van onderwijsinhouden

In deze paragraaf staat Habermas' opvatting met betrekking tot de 'Erkenntnisinteressen' van de wetenschapsbeoefenaar centraal. Habermas verzet zich tegen de 'unified science'-gedachte: De idee dat wetenschapsontwikkeling een rechtlijnig proces is, waarbij een steeds grotere accumulatie van kennis optreedt.

Deze opvatting is zeker niet door Habermas geïntroduceerd. In 1962 heeft Kuhn reeds het begrip paradigma gebruikt om de konstellatie van meningen, methoden en regels, die een groep wetenschapsbeoefenaren hanteert, aan te duiden. Binnen zo'n paradigma zijn bepaalde probleemstellingen 'normaal' en bepaalde waarnemingen 'anomalieën' wanneer zij niet (meer) kloppen met de heersende theorie. Als dergelijke 'anomalieën' te talrijk worden, kan er een wetenschappelijke crisis optreden, eventueel gevolgd door een paradigmawisseling (Bertels 1973, Van Schilfgaarde 1970 en Lammers 1973).

Habermas' verdiensten zijn dat hij in zekere zin een 'typologie' van dergelijke paradigma's gemaakt heeft en vooral dat hij heeft aangetoond dat een dergelijke paradigmawisseling niet 'toevallig' geschiedt, maar met bepaalde 'Interessen' samenhangt. Habermas maakte overigens dankbaar gebruik van een reeds uit 1937 daterend artikel van Horkheimer, getiteld 'Traditionelle und kritische Theorie'. Het begrip 'Interesse' is moeilijk vertaalbaar. Vaak wordt van 'kennisleidend belang' gesproken, waarbij gerefereerd wordt aan het belang dat bepaalde maatschappelijke groeperingen bij het kiezen van een specifieke benaderingswijze van de werkelijkheid hebben. Daarnaast verliest Habermas echter ook de (subjektieve) belangstelling van de wetenschapsbeoefenaar niet uit het oog.

Habermas onderscheidt de volgende 'Erkenntnisinteressen' (1974 a, oorspr. 1965, 151)

1. Een 'technisch Erkenntnisinteresse', belichaamd in de empirisch-analytische wetenschappen, met de bedoeling een hogere mate van effectiviteit in de sfeer van de doel-middelenrelaties te bewerkstelligen.

2. Een 'praktisch Erkenntnisinteresse', belichaamd in dehistorisch-hermeneutische wetenschappen, met de bedoeling meer onderling begrip tussen kommunikerende groepen en individuen mogelijk te maken.
3. Een 'emanzipatorisch Erkenntnisinteresse', belichaamd in de 'kritisch georiënteerde' wetenschappen, met de bedoeling een samenleving met minder sociale ongelijkheid te bewerkstelligen.

Elk van deze 'Erkenntnisinteressen' heeft een lange traditie: een nadere toelichting van deze benaderingswijzen zou tot een uitgebreide wetenschapstheoretische discussie kunnen leiden. Er zal daarom grote terughoudendheid betracht worden bij het behandelen van de verschillende 'stromingen'. Waar nodig wordt in voetnoten dieper op de problematiek ingegaan.

3.3.1. Het 'technisch Erkenntnisinteresse'

De essentie van het 'technisch Erkenntnisinteresse' is volgens Habermas gelegen in het feit dat "erfahrungswissenschaftliche Theorien die Wirklichkeit unter dem leitenden Interesse an der möglichen informativen Sicherung und Erweiterung erfolgskontrollierten Handelns erschliessen". (Habermas 1974 a, oorspr. 1965, 157) Dit komt overeen met de doelstellingen van de moderne empirische wetenschap, die in de meeste handboeken omschreven worden als het verklaren, voorspellen en daardoor mede beheersbaar maken van empirische verschijnselen. (De Groot 72, 5)⁴¹

De vraag wat evenwel onder 'verklaren' verstaan dient te worden heeft de aanhangers van deze richting veel hoofdbrekens gekost en is eigenlijk nooit geheel bevredigend beantwoord.

Zo meenden de klassieke empiristen - ondermeer kan gedacht worden aan Bacon, Mill en Comte - dat het de taak van de 'positieve' wetenschap was theologische en metafysische spekulaties omtrent de werkelijkheid te vervangen door uitsluitend langs de weg van de waarneming verkregen uitspraken.⁴² De essentie van het wetenschappelijk verklaren was voor het klassieke empirisme het ontdekken van de voorafgegeven wetten in de natuurlijke en sociale werkelijkheid, zoals die door de zintuigen geregistreerd wordt.

Deze pretentie is ook binnen het positivisme steeds verder afgezwakt. Zo is de mogelijkheid tot het verifiëren van uitspraken door deze op 'basisuitspraken' van onbetwifelbare zekerheid te herleiden, waarvoor de logisch-positivisten van de 'Wiener Kreis' hadden gepleit, overtuigend door Popper verworpen (1969, 1971).⁴³

De 'Wiener Kreis' legde de nadruk op de konstruktie van wetenschapstalen. Popper beklemtoonde daarentegen de rekonstruktie van het onderzoeksproces, dat daaraan voorafgaat. (Sniijders 1970, Van der Dussen 1971, Nobel 1974) Volgens de klassieke empiristen begon wetenschap bij de observatie en klassifikatie van externe gegevens. Volgens Popper daarentegen ligt het begin van het onderzoeksproces bij de onderzoeker zelf, en wel bij het opstellen van een hypothetisch deduktief systeem van uitspraken, die slechts aan één voorwaarde behoeven te voldoen, namelijk potentieel weerlegbaar zijn.

In het systematisch en konsekvent trachten te weerleggen van zijn eigen uitspraken, ziet Popper de kern van de arbeid van de wetenschapsbeoefenaar.

Dit streven, het falsifikatieprincipe, is uitdrukkelijk niet bedoeld als middel om zinvolle van zinloze uitspraken te onderscheiden. Het heeft als zodanig een heel andere funktie dan het verifikatieprincipe van de logisch-positivisten. Algemene uitspraken, zoals 'koper zet uit bij verhitting' kunnen onmogelijk geverifieerd worden. We zijn immers nooit in staat alle koper te onderzoeken. De keuze van het falsifikatiebeginsel is een konventie. Wie zich hieraan niet wenst te konformereren speelt een ander, niet per definitie zinloos spel. Basisuitspraken in bovenstaande zin zijn daarom ook niet nodig. De vraag of een bepaalde uitspraak waar is of niet waar, wordt op grond van konventie, dus altijd voorlopig en herroepbaar, beantwoord.

Ofschoon Popper stellig geloofde in de eenheid van de wetenschappen, was hij in tegenstelling tot de klassieke empiristen overtuigd van de generieke heterogeniteit van fysisch-biologische en sociale verschijnselen. Uitgangspunt van elke vorm van wetenschapsbeoefening is het doen van uitspraken, waarin uiteenlopende meningen, gebeurtenissen en verschijnselen gerelateerd worden. Aldus tot stand gekomen relaties kunnen uitgedrukt worden in de vorm van wetten. Dit geldt zowel voor fysisch-

biologische als voor antropogene verschijnselen. In beide gevallen stelt de wetenschapsbeoefenaar de wet op. Wetenschappelijke wetten zijn daarom altijd benaderingen van de werkelijkheid; theoretische konstrukties.

Als de verschijnselen waarop de wetten betrekking hebben van fysisch-biologische aard zijn mag men echter aannemen dat de uitgesproken verbanden betrekking hebben op in de materie besloten liggende verbanden van kausale aard. Alle verbanden die in de antropogene werkelijkheid verondersteld worden, gaan daarentegen terug op intentioneel menselijk handelen en zijn derhalve niet noodzakelijk. Er wordt dan van stochastische regelmatigheden gesproken.

Het is dus van groot belang te weten of de verschijnselen waarover men uitspraken doet van fysisch-biologische of van antropogene aard zijn. In een aantal gevallen zal er hierover tussen de wetenschapsbeoefenaren snel konsensus ontstaan. In andere gevallen kunnen grote problemen rijzen. Te denken valt bijvoorbeeld aan de discussie over de rol van de erfelijkheid. In het volgende hoofdstuk zal voorts blijken dat de visie dat staten fysisch-biologische verschijnselen zijn, een rol van betekenis heeft gespeeld in de negentiende eeuw. Er zijn zo voorbeelden te over van het overschatten van de invloed van vermeende fysisch-biologische wetmatigheden. Anderzijds geldt hetzelfde voor het overschatten van de invloed van de mens, bijvoorbeeld waar het het gebruik van natuurlijke hulpbronnen betreft.

De vraag is evenwel wat men zich bij sociale wetten moet voorstellen. Een voorbeeld ter illustratie. In wat wel de 'spatial-analysis'-traditie in de geografie genoemd wordt streeft men onder meer naar het onderkennen en verklaren van patronen in het menselijk gedrag in de ruimte. Zo wordt de verkeersintensiteit wel beschouwd als een functie van de omvang van de betrokken steden en hun onderlinge afstand. Net als de 'wet op de zwaartekracht', naar analogie waarvan de betrokken geografen tot dit verband zijn gekomen, kunnen de verschijnselen waarop de wet in kwestie betrekking heeft, zoals het verkeer, beheersbaar worden gemaakt.

Tevens wordt het mogelijk voorspellingen te doen over de te verwachten verkeersstroom die een eventuele nieuwe weg zal veroorzaken. Hierin ligt nu volgens Popper de betekenis van zulke uitspraken. In tegenstelling tot profetieën over de maatschappij in haar totaliteit, worden relaties gelegd tussen verschillende verschijnselen, vervolgens

worden deze relaties empirisch onderzocht, waarna ze de basis vormen voor wat hij de kern van de maatschappelijke dienstverlening van de wetenschap beschouwt, namelijk 'piecemeal engineering'.

Popper's eigen zienswijze - uitspraken zolang voor wetenschappelijke geldig te houden totdat ze gefalsificeerd zijn - is eveneens aan kritiek onderworpen.⁴⁴

De ontwikkeling die zich binnen het positivisme tot op de dag van vandaag heeft voorgedaan, wordt door Holzkamp (1972) dan ook "Der Rückzug der moderne Wissenschaftslehre" genoemd. De objectiviteitspretentie moest bij het streven naar wetenschappelijke ontsluiting van de werkelijkheid steeds verder prijs gegeven worden.

In de dagelijkse praktijk van het wetenschappelijk onderzoek hangt het aanvaarden of verwerpen van een theorie af van de doorgaans niet expliciet gemaakte betekenis die aan observatiegegevens wordt toegekend.

Habermas vraagt zich af wanneer men nu zal gaan twifelen aan de geldigheid van een theorie.

Dit zal dan het geval zijn, wanneer de uitkomsten van op een bepaald onderzoek gebaseerde handelingen niet meer tot het gewenste resultaat leiden. De empirische geldigheid van uitspraken is derhalve gebaseerd op criteria zoals 'effektiviteit' en 'bruikbaarheid'.

Dergelijke criteria zijn volgens Habermas inherent aan de maatschappelijke noodzaak tot het verrichten van arbeid. Omdat deze noodzaak tot nu toe in elke samenleving aanwezig was, was het altijd vrij eenvoudig consensus te bereiken omtrent de wijze waarop over materiele processen een technische beschikkingsmacht verkrijgbaar is. (Habermas 1974b, oorspr. 1968, 56).

Door deze consensus binnen de groep van wetenschapsbeoefenaren is echter het eraan ten grondslag liggende 'Interesse' in de vergetelheid geraakt. Dit werd hiervoor in navolging van Habermas als technisch omschreven. Uitsluitend binnen dit kader hebben de methodologische principes, zoals die onder meer door Popper geformuleerd zijn, betekenis. Door zich bij zijn wetenschapsbeoefening (onbewust) te laten leiden door een exclusief 'technisch Erkenntnisinteresse' heeft de mens zich weliswaar in hoge mate aan de dwingelandij der natuur kunnen onttrekken, maar het effect ervan op het sociale vlak is problematisch. Hierop wordt nu nader ingegaan.

3.3.2. Het 'praktisch Erkenntnisinteresse'

Als de onderzoeker probeert een statistisch gevonden verband te verklaren, dan kan hij of zij dit doen door uit te gaan van bepaalde aannames met betrekking tot het 'wezen' van de mens, bijvoorbeeld als zijnde 'homo economicus'. Als de onderzoeker meent dat het postuleren van een homo economicus hem of haar in staat stelt bijvoorbeeld een optimaal ruimtelijk spreidingspatroon te ontwerpen, dan heeft een dergelijk patroon een normatieve betekenis. Als het vervolgens als uitgangspunt voor het ruimtelijk beleid wordt gebruikt, dan volgt een confrontatie met de waarden en belangen van de individuele aktoren, die door dit beleid beïnvloed worden. Hieruit kan blijken dat de 'assumpties' van de onderzoeker en de politicus geheel anders zijn dan die van de burgers in kwestie. Een beleid dat op eerstgenoemde assumpties berust kan dan ook uitsluitend doorgevoerd worden, indien men over voldoende formele macht beschikt.

Een wetenschappelijke benaderingswijze nu die naar de 'intentionaliteit' van de handelende subjekten zoekt, wordt volgens Habermas geleid door een 'praktisch Erkenntnisinteresse'. In plaats van de term 'praktisch' wordt ook wel het begrip 'kommunikatie' gebruikt. Kommunikatie vereist immers dat mensen elkaars bedoelingen en werkelijkheidspercepties begrijpen. Pas als zulks is geschied kan komen vast te staan of de sociale beheersingstechnieken door de hierin geobjektiveerde subjekten in overeenstemming met hun doelstellingen worden ervaren.

De 'behavioural revolution' in de geografie kan worden opgevat als een zich overigens in alle andere sociale disciplines evenzeer voltrekkende poging om langs de weg van 'behaviouraal' onderzoek de bedoelingen en werkelijkheidspercepties van aktoren (weer) bij het geheel van wetenschappelijke activiteiten te betrekken (van den Bosch 1977b). Het gebruik van het woord 'weer' hangt samen met het feit dat deze zienswijze ten dele teruggrijpt naar wat globaal de fenomenologische wetenschapstraditie kan worden genoemd. Hieraan zal in het kort enige aandacht worden geschonken.

Een belangrijke historische aanzet loopt via Kant, de neo-Kantianen Rickert en Dilthey naar Max Weber. Menselijke handelingen moeten niet met behulp van een natuurwetenschappelijke methode bestudeerd worden.

Daarentegen dient aan de hand van dokumenten en dergelijke een rekonstruktie beproefd te worden van de redenen en motieven van die handelingen en wel op zodanige wijze dat die handelingen opgevat kunnen worden als doel-rationele of (subiëktief) doel-irrationele voortvloeisels van deze redenen en motieven. Aldus kan de wetenschap de verschijningsvorm der dingen overstijgen en het 'zurück zu den Sachen' waarmaken. Het via 'eidetisch onderzoek' of 'Verstehen' van het wezen der dingen is de centrale doelstelling van de fenomenologie (Coenen 1975).⁴⁵

Het gaat er in deze wetenschapstraditie niet om bruikbare kennis te verwerven met oog op de beïnvloeding van processen, doch om een intersubjektieve konsensus over het toekennen van betekenis aan bepaalde handelingsstructuren mogelijk te maken.

Ruimtelijk gezien is dit het interpreteren van vreemde culturen, het gedrag van mensen in andere landen, sociaal-historisch gezien het zich eigenmaken van de betekenis van tradities, waarden, normen en institutionaliseringen. In dit verband wordt felle kritiek geleverd op het 'Europacentrisme' dat in de westerse beschaving en haar wetenschapsbeoefening het toppunt van civilisatie zag (Lemaire 1976).

Daarentegen wordt beoogd met behoud van de pluriformiteit aan waardeoriëntaties, een kommunikatie tussen mensen mogelijk te maken en ethocentrisme op te heffen.

De term 'ethocentrisme' is in dit verband het eerst gebruikt door Sumner. Hij omschreef het begrip zo : "Ethocentrism is the technical name for this view of things in which one's own group is the center of everything, and all others are scaled and rated with reference to it.... Each group thinks its own folkways the only right ones and if it observes that other groups have other folkways, these excite its scorn" (gec. in Lemaire 1976, 464).⁴⁶

Nu is er met name van de kant van de aanhangers van meer positivistisch georiënteerde benaderingswijzen herhaaldelijk op gewezen dat het 'Verstehen' niet de basis vormt voor een geheel nieuwe wetenschappelijk benaderingswijze, doch een noodzakelijk onderdeel is van het positivistische verklaringsmodel, namelijk waar het om het formuleren van hypothesen gaat. Deze zienswijze wordt mijns inziens overtuigend door Apel weerlegd, die zich daarbij sterk op Dray

beroept (Apel 1973a, oorspr. 1968, 105 e. v.). In tegenstelling tot de positivistische wetenschapsopvatting, die naar het formuleren van 'Gesetzhypothesen' streeft, gaat het hier om de 'Explikation von Handlungssituationen'. In dit verband kan eveneens het begrippen naar ideografisch-nomothetisch genoemd worden. Overigens dienen de verschillen tussen 'fenomenologisch', 'idiografisch' en 'behavioraal' versus 'positivistisch', 'nomothetisch' en 'normatief' onderzoek niet verabsolueerd te worden. Hier is sprake van een ideaal-typisch onderscheid: In uitspraken over de sociale werkelijkheid zijn alle elementen in meerdere of mindere mate aanwezig.

Door de wijze waarop binnen de hermeneutische methode van historische bronnen wordt gebruik gemaakt, wordt een wetenschapsbeoefenaar die deze methode gebruikt, wel eens vergeleken met een tolk. Deze vergelijking geeft exakt aan waarin volgens Habermas de tekortkoming ligt van het praktische 'Erkenntnisinteresse': "Mögen auch die Geisteswissenschaften ihre Tatsachen durch Verstehen erfassen, und mag ihnen auch wenig daran liegen generelle Gesetze aufzufinden, so teilen sie doch mit den empirisch-analytischen Wissenschaften das Methodebewusstsein: Eine strukturierte Wirklichkeit in theoretischer Einstellung zu beschreiben. Der Historismus ist zum Positivismus der Geisteswissenschaften geworden" (Habermas 1974a, oorspr. 1965, 149).

Een historisch hermeneutische wetenschap streeft er immers naar de activiteiten van groepen en individuen te 'verstehen' vanuit de waarden en normen waarop deze zich beroepen. De vraag of dit beroep geldig is en belangrijker nog, die of het uitgangspunt, namelijk dat menselijk handelen in laatste instantie op waarden of normen te herleiden valt, geldig is, blijft onbeantwoord. Daarom is het volgens Habermas noodzakelijk om een derde 'Erkenntnisinteresse' te introduceren, het emancipatorische.

3.3.3. Het 'emancipatorisch Erkenntnisinteresse'

De belangrijkste opgave voor wetenschap die vanuit een emancipatorisch 'Erkenntnisinteresse' vertrekt ligt in het onderzoeken van de maatschappelijke achtergronden van de uiteenlopende waarden en normen die ter verklaring van het menselijk handelen aangevoerd worden. Aan deze opgave ligt de veronderstelling ten grondslag dat

sommige van deze waarden ten onrechte als verklaringsgrond worden gezien en dat door een dergelijke handelwijze de ware verklaringsgrond versluierd wordt. Het kan immers zijn dat de leden van een samenleving bepaalde ontwikkelingen in die samenleving aanvaarden, omdat ze konform zijn aan gangbare waardeuitgangspunten. In werkelijkheid gaan bedoelde ontwikkelingen echter in tegen de belangen van een groot deel van de leden van die samenleving. In het kader van een emancipatorisch 'Erkenntnisinteresse' wordt ernaar gestreefd zulke waarden als 'ideologieën' aan de kaak te stellen. Bij de inhoudsbepaling van het begrip ideologie grijpt Habermas terug op denkbeelden van Marx.⁴⁷

Marx' ideologiebegrip ligt enerzijds in het verlengde van het denken hierover bij de aanhangers van een 'positieve' wetenschap, terwijl het er anderzijds afstand van neemt. Volgens zowel Bacon, Comte en Feuerbach wordt onze kennis van de werkelijkheid door idolen van uiteenlopende aard vertroebeld. Feuerbach besteedt in dit verband uitvoerige aandacht aan de rol van de religie, die hij als een vorm van menselijke projectie ziet. Marx sluit hierbij aan, doch tracht aan te tonen dat het niet 'zomaar' ideeën zijn, die het menselijk bewustzijn vertroebelen, maar dat deze ideeën begrepen dienen te worden vanuit hun maatschappelijke functie, bijvoorbeeld om het spanningsveld tussen produktiekrachten en produktieverhoudingen te versluieren. Hij bekritiseert Feuerbach dan ook als zijnde ahistorisch (Lenk 1967, 34-35).

Ideologie wordt bij Marx opgevat als: "gesellschaftlich notwendiges falsches Bewusstsein, sofern man die Subjektseite betrachtet, und gesellschaftlich notwendiger Schein, wenn man vom Gegenstand des ideologischen Bewusstseins spricht. Der Terminus 'gesellschaftlich notwendig' bedeutet nicht einen naturgesetzlichen Zwang zum falschen Bewusstsein, sondern eine objektive Nötigung, die von der Organisation der Gesellschaft selbst ausgeht, wenn die Gesellschaft den Individuen anders erscheint, als sie in Wahrheit ist, wenn bestimmte Oberflächenphänomene ihre innere Organisation verdecken; der ideologische Schein ist ein objektiver Schein, weil die Divergenz von Wesen und Erscheinung der Gesellschaft genetisch auf den Widerstreit zwischen Produktivkräfte und Produktionsverhältnissen zurück verweist" (Schnädelbach 1968, 83).⁴⁸

Na deze summierende weergave van enkele aspecten van het ideologiebegrip wordt teruggekeerd naar de behandeling van Habermas' 'emancipatorisch Erkenntnisinteresse'. Hij meent dat een emancipatorische sociale wetenschap zich tot taak moet stellen: "zu prüfen, wann die theoretischen Aussagen invariante Gesetzmässigkeiten des sozialen Handelns überhaupt und wann sie ideologisch festgefrorene, im Prinzip aber veränderliche Abhängigkeitsverhältnisse erfassen. Soweit das der Fall ist, rechnet die Ideologiekritik, ebenso übrigens wie die Psychoanalyse, damit, dass die Informationen über Gesetzeszusammenhänge im Bewusstsein des Betroffenen selber einen Vorgang der Reflexion auslöst; dadurch kann die Stufe unreflektierten Bewusstseins, die zu den Ausgangsbedingungen solcher Gesetze gehört, verändert werden. Ein kritisch vermitteltes Gesetzeswissen kann auf diesem Wege das Gesetz selbst durch Reflexion zwar nicht ausser Geltung, aber ausser Anwendung setzen" (Habermas 1974a, oorspr. 1955, 158-9).

De emancipatorische potenties van de wetenschap dienen gerealiseerd te worden langs de weg van de reflexie. Reflexie brengt een verandering tot stand in de voorwaarden, waaronder het valse bewustzijn kan functioneren. Informatie over de ideologische functie van bepaalde opvattingen kan opgevat worden als een bron van 'storende factoren', waardoor de ceteris paribus clausule niet meer opgaat en de wetmatigheid zijn geldigheid verliest. (Men denke bij wijze van illustratie aan het feit dat het geven van informatie over 'verborgen verleiders' in de reclame, het verkoopbevorderende effect te niet kan doen, omdat één van de condities daarvan buiten werking gesteld wordt) (De Boer 1975, 6 e.v.).

De functie die een aldus opgevatte wetenschap heeft ten opzichte van de maatschappij in haar totaliteit wordt vergeleken met de rol die een dokter in het algemeen en een psychoanalyticus in het bijzonder kan vervullen ten opzichte van individuele mensen. "In jedem Gespräch zwischen Menschen kommt es vor, dass der eine nicht mehr versucht, den Anderen in seinen Intentionen hermeneutisch ernst zu nehmen, sondern ihn als ein Quasi-Naturereignis objektiv zu distanzieren, wo er nicht mehr versucht, die Einheit der Sprache in der Kommunikation herzustellen, sondern vielmehr das was der Andere sagt, als Symptom objektiver Tatbestände zu werten, die er von aussen, in einer Sprache, an der der Partner nicht teilnimmt, zu er-

klären vermag. Karakteristisch für diesen partiellen Abbruch der hermeneutischen Kommunikation zugunsten objektiver Erkenntnismethoden ist das Verhältnis des Arztes zu seinem Patienten, insbesondere das des Psychotherapeuten zum Neurotiker". (Apel 1973a, oorspr. 1968, blz.123).

Hiermee is tevens het verschil aangegeven met de activiteiten van een beoefenaar van de hermeneutische geesteswetenschap welke eerder in dit betoog vergeleken werden met die van een tolk.⁴⁹

Voor de methodische aspecten van de ideologiekritiek waarover Habermas zich helaas nauwelijks heeft geuit is onder meer het 'strukuralisme' relevant.

Een strukturalistische zienswijze tracht volgens Bakker (1971, 399) een visie te geven op een systeem van elementen. De interesse ligt daarom niet speciaal bij de elementen van het systeem afzonderlijk, maar bij de relaties die de elementen in wisselende patronen verbinden.

"Alle strukturalisten zoeken in de menselijke realiteit naar stabiele en onveranderlijke factoren, die als aanknopingspunten voor waarlijk wetenschappelijke kennis kunnen dienen" (Corvez 1971, 8).

Verhelderend is tevens de volgende algemene karakteristiek van de strukturalistische werkwijze (Bertels 1973, 337):

1. De verschillende, vaak zeer uiteenlopende uitingen van de sociaal-kulturele intentionaliteit (attitudes, waardeoriëntaties en opvattingensystemen) worden opgevat als het ruwe materiaal (voornamelijk geschreven en andere bronnen).
2. Dit materiaal wordt door de wetenschapsbeoefenaar niet zonder meer als een geldige sleutel tot de werkelijkheid beschouwd. Gezocht wordt naar mogelijke codes die een ingang opleveren voor alternatieve interpretaties.
3. Via 'trial and error' wordt gezocht naar modellen die zowel uitgangspunt zijn voor de verklaring van het manifeste menselijke gedrag, maar die eveneens verborgen potentiële handelingstendenties postuleren, waarbij als richtsnoer geldt dat "geen bericht uit het verleden of heden...als uitgediept (kan) worden beschouwd, tenzij het ook gespiegeld is in het licht van macht en ongelijkheid, in het perspectief van een minderheid die macht probeert te houden of te emanciperen onder het mom van een strijd voor het algemeen belang".

Strukturalistische zienswijzen hebben met de eerder onderscheiden natuurwetten gemeen dat ze uitspraken doen over 'limitations on performance' (Sprout 1965), onafhankelijk van de menselijke intentionaliteit. Het verschil met natuurwetten is gelegen in de ontologische status van de desbetreffende uitspraken. Natuurwetten doen uitspraken over processen die geacht worden in de materie opgesloten te liggen, ongeacht de vraag of we hun ware karakter ooit zullen kennen; strukturalistische uitspraken als hier bedoeld, hebben daarentegen betrekking op de antropogene werkelijkheid.

Uitgaande van bovenstaande omschrijving kan het historisch materialisme een strukturalistische benaderingswijze worden genoemd. De subjektieve preferenties van de individuele actoren en de inrichting van de samenleving, zoals die uit de activiteiten van deze actoren volgt, worden immers geherinterpreteerd in het licht van een theorie inzake sociale ongelijkheid. Waar eerdere benaderingswijzen de menselijke intentionaliteit in meer of mindere mate als verklaringsgrond van het menselijk handelen aanvoeren, worden in het historisch materialisme bewustzijnsinhouden zélf nader onderzocht en verklaard.

Ondanks het feit dat Habermas zich sterk op Marx beroept is er tussen hem en een deel van de linkse beweging vergaande onenigheid ontstaan over het feit dat eerstgenoemde van mening is dat 'bewustwording' en 'reflektie' de belangrijkste wegen zijn naar maatschappijhervorming, terwijl de laatstgenoemde de 'klassenstrijd' voorop plaatst. Deze tegenstelling uit zich ook in de pogingen om een 'emancipatorische' onderwijsvisie te ontwikkelen. Ofschoon hijzelf van de onderwijskundige relevantie van zijn werk overtuigd was, heeft Habermas deze nooit nader gekoncretiseerd. Er zijn de laatste jaren echter wel diverse publikaties verschenen die de relevantie van het werk van Habermas voor het onderwijs expliciteren. Andere auteurs hebben hierop voortgebouwd.⁵¹ Genoemd kunnen worden ondermeer Mollenhauer (1969), Lempert (1972) en Giesecke (1973).⁵² Von Werder kan als vertegenwoordiger gezien worden van de stroming die ook in het onderwijs de 'klassenstrijd' centraal wil stellen.⁵³

3.4. Een cultuur-kritische visie op onderwijsinhouden

Uit de vorige paragraaf is onder meer gebleken dat mensen van oudsher hebben getracht hun sociale en natuurlijke omgeving op wetenschappelijke wijze te beschrijven en te verklaren. Dit kan op verschillende manieren gebeuren, hetgeen ten dele samenhangt met de maatschappelijke betekenis van de verworven kennis. Het is onder meer Habermas' verdienste dat hij de relatie tussen mens- en wetenschapsopvattingen expliciet heeft gemaakt in zijn theorie van de verschillende 'Erkenntnisinteressen'.

De inhoud van het onderwijs kan opgevat worden als een selectie uit de totale kennis die op een gegeven moment in een gegeven samenleving geaccumuleerd is en/of aan de 'openbaarheid' prijsgegeven mag worden. Met behulp van deze kennis wil de samenleving zich op een door haar gewenste wijze aan de leerlingen 'voorstellen' en deze leerlingen toerusten met adequate vaardigheden. Degenen die rechtstreeks bij de kennisoverdracht betrokken zijn, de opstellers van het leerplan, de schoolboekauteurs en de docenten, zijn zich vaak amper bewust van de maatschappelijke effecten van de door hun bemiddeling overgedragen kennis.

Hier wordt er nu voor gepleit de door het onderwijs over te dragen kennis te baseren op een synthese van de verschillende wetenschapsopvattingen, zoals die door Habermas onderscheiden zijn.

In deze paragraaf wordt een poging gedaan concreet aan te geven hoe men te werk zou kunnen gaan bij het realiseren van zo'n synthese. In de verschillende reeds aangehaalde publikaties (Habermas 1974ab, Apel 1973ab, De Boer 1975) worden hiertoe aanzetten gegeven. Hierop wordt verder gebouwd waarbij er meer dan bij deze au-

teurs het geval is, naar gestreefd is, een procedure te ontwikkelen die direkt kan worden toegepast bij het bestuderen van problemen van uiteenlopende aard en die ook bruikbaar is om de inhoud van het huidige onderwijs op mogelijke eenzijdigheid te onderzoeken. Een centraal element in de nagestreefde synthese is de overtuiging dat aan wetenschappelijke uitspraken over de werkelijkheid verschillende afwegingsprocessen ten grondslag dienen te liggen.

Hier wordt ervoor gepleit dat een leerling in plaats van zonder meer de duidingen te aanvaarden, die binnen een bepaalde cultuur aan gebeurtenissen van uiteenlopende aard gegeven worden, een houding ontwikkelt van waaruit hij/zij deze duidingen voortdurend kritisch onderzoekt in het licht van bedoelde afwegingsprocessen. Om deze reden wordt dit streven 'cultuur-kritisch' genoemd.

Mijns inziens kan op basis van het voorafgaande een drietal dimensies onderscheiden worden, waarop zich deze afwegingsprocessen afspelen. Omdat dergelijke afwegingsprocessen problematisch zijn, worden de dimensies spanningsvelden genoemd. Deze spanningsvelden en de bijbehorende afwegingsprocessen worden hieronder beschreven.

1. In hoeverre zijn de te verklaren verschijnselen van fysisch-biologische dan wel van antropogene aard.

De mens heeft zich geleidelijk van de dwingelandij van de natuur weten te verlossen door zich rekenschap te geven van de aard van de door de natuur uitgeoefende invloeden. Enerzijds heeft dit ertoe geleid dat hij zich ervan bewust werd dat bepaalde handelingen onuitvoerbaar zijn, anderzijds kon de invloed van de natuur door bepaalde technische ingrepen 'geneutraliseerd' worden. We dienen er dus van uit te gaan dat de natuur de mens beperkingen oplegt, ongeacht de vraag of deze zich daarvan bewust is of niet, maar dat de mens wél over het vermogen beschikt deze invloeden en de daaraan ten grondslag liggende wetmatigheden te kennen. Ook met betrekking tot de antropogene werkelijkheid zijn wetten geformuleerd. Hieraan dient evenwel een heel andere betekenis toegekend te worden dan aan 'natuurwetten'. Aan natuurverschijnselen liggen wetmatigheden van een kausaal karakter ten grondslag. Met betrekking tot het menselijk handelen als zodanig kunnen slechts stochastische wetten worden geformuleerd, onder verwijzing

naar bepaalde assumpties ten aanzien van het 'wezenlijke' van de mens (bijv. de homo economicus).

2. In hoeverre komen de assumpties van wetenschapsbeoefenaars ter verklaring van regelmatigheden in de antropogene werkelijkheid overeen met de 'definitie van de situatie' van de subjecten waarop deze regelmatigheden betrekking hebben.

De wetenschapsbeoefenaar zal moeten nagaan in hoeverre zijn of haar aannames met betrekking tot de waarde - uitgangspunten van het menselijk handelen door behaviouuraal onderzoek geschraagd worden.

Uitgangspunt daarbij is dat generaliserende uitspraken met betrekking tot de antropogene werkelijkheid altijd betrekking hebben op de resultaten van intentioneel menselijk handelen en hun betekenis verliezen indien de subjecten andere doeleinden zouden gaan nastreven.

3. In hoeverre zijn de assumpties van wetenschapsbeoefenaars getoetst op hun maatschappelijke effecten.

Van een theorie over de antropogene werkelijkheid mag verlangd worden dat zij opheldering verschaft over de sociale gevolgen van de erin gekconceptualiseerde verschijnselen, en bovendien dat zij een kader vormt om het bewustzijn van de betrokken actoren op de aanwezigheid van ideologische momenten te onderzoeken. Dit laatste kan onder meer gebeuren door de effecten van de handelingen van de individuele actoren die voortvloeien uit hun 'definition of the situation' te onderzoeken op door deze ongewilde of althans onbedoelde (neven)effecten, die tot vergroting van de sociale ongelijkheid leiden.⁴⁸

Het laatste spanningsveld bevat twee opdrachten. In de eerste plaats worden patronen in de antropogene werkelijkheid gekconceptualiseerd vanuit een theoretische notie van sociale (on)gelijkheid. In de tweede plaats vindt een ideologiekritisch onderzoek van de 'definitie van de situatie' door de afzonderlijke actoren plaats.⁵⁵

3.5. Nabeschouwing

Uitgangspunt voor dit hoofdstuk was het gegeven dat de inhoud van het onderwijs moet worden opgevat als een selectie uit het geheel van kenniselementen, waarden en overige vaardigheden waarmee mensen zich binnen een groep kunnen handhaven en waarmee ze hun bestaan zingeven. Van oudsher heeft onderwijs een functie gehad bij het overdragen van de kenniselementen, waarden en overige vaardigheden die aldus een bijdrage leveren aan de instandhouding van groepen van uiteenlopende aard. Mensen hebben zich echter eveneens van oudsher gebogen over de vraag aan welke voorwaarden een wetenschappelijke konstruktie van de werkelijkheid moet voldoen, ten dele onafhankelijk van de vraag of het resultaat bijdraagt tot de instandhouding van de groep waartoe de betrokken wetenschapsbeoefenaren horen.

In dit hoofdstuk werd ervoor gepleit de inhoud van het onderwijs te ontleen aan de resultaten van de pogingen die zijn ondernomen om tot zo'n wetenschappelijk valide wereldbeeld te komen. Met behulp daarvan zouden de leerlingen toegerust kunnen worden, zich ten aanzien van in groepen van uiteenlopende aard gangbare werkelijkheidsinterpretaties kritisch op te stellen.

Een 'unified'-science gedachte werd verworpen. Dit maakt het aangeven van de criteria waaraan een wetenschappelijk verantwoord wereldbeeld moet voldoen niet eenvoudig. In aansluiting op Habermas' 'Erkenntnisinteressen', werden drie spanningsvelden onderscheiden waarbinnen zich afwegingsprocessen voltrekken die aan de tot standkoming van dit wereldbeeld voorafgaan.

In hoofdstuk vier zullen deze afwegingsprocessen gevolgd worden bij de selectie van doelstellingen voor een concreet onderwijsproject.

KONKLUSIE DEEL EEN

De thematiek van deel een was de selectie en legitimatie van onderwĳsinhouden. Daartoe werden in hoofdstuk één drie gangbare benaderingswijzen van de leerplanontwikkeling behandeld. Gebleken is dat elk daarvan slechts in beperkte mate bijdraagt tot inzicht in de criteria met behulp waarvan onderwĳsinhouden geselecteerd kunnen worden.

Het 'rationele curriculumontwikkelingsmodel' levert primair aanwijzingen op over de vraag hoe uitgaande van bekende doelstellingen onderwijsprocessen op rationele wijze gestalte kunnen krijgen. Daarbij werden diskutabele uitgangspunten gepostuleerd met betrekking tot de bronnen waaraan doelstellingen ontleend dienen te worden (Tyler) en de mogelijkheid uit globale doelstellingen steeds konkretere af te leiden.

De 'wetenschapsstructuur-leerplanvisie' gaat uit van de pedagogische waarde van de begrippenstructuur van de verschillende wetenschapsgebieden. Ook hier werden problemen gesignaleerd. Deze betroffen in de eerste plaats het gevaar dat onvoldoende aandacht wordt besteed aan het bestaan van meerdere wetenschapsopvattingen; in de tweede plaats het gevaar dat de samenhang tussen de verschillende wetenschappen op de achtergrond raakt en, in samenhang

hiermee, in de derde plaats het gevaar dat bestaande schoolvakken hun eenmaal ingenomen plaats op de urentabel van de scholen door een oneigenlijk beroep op het wetenschapsstructuur-leerplan zullen trachten te rechtvaardigen.

De 'school- en praktijknabije leerplanvisie' blijkt ten slotte primair het uitgaan van resp. de ervaringswereld van de leerling en de inbreng van de overige bij de schoolpraktijk betrokkenen, bij de selectie van onderwijsinhouden te bepleiten.

In hoofdstuk twee werd een andere invalshoek gekozen, namelijk de vooral in Duitsland gevoerde discussie inzake de legitimiteit van onderwijsinhouden. Als centrale vraag daarbij gold: 'Wie beslist op grond waarvan, waarover'.

De problematiek waarop we stuitten toen de 'Verfahrenslegitimation' en de 'Diskursieve Legitimation' tegenover elkaar gesteld werden bleek voornamelijk betrekking te hebben op de 'wie'-vraag. In dit verband werd de eerder besproken 'praktijknabije leerplan-visie' in het perspectief van verdere maatschappelijke democratisering geplaatst. In het kader van het huidige betoog gaat de aandacht minder uit naar de 'wie'-vraag dan naar de 'waarover'- en 'op grond waarvan'-vragen. In dit verband moet de behandeling van de normatieve en geesteswetenschappelijke pedagogiek gezien worden.

Deze benaderingswijzen hebben ondanks hun verscheidenheid gemeen, dat ze zich in de eerste plaats met de inhoudsproblematiek bezighouden. Het behoeft dan ook geen verbazing te wekken dat Robinsohn en Blankertz ten dele naar elementen van beide teruggrijpen.

Robinsohn verwerpt de mogelijkheid konkrete onderwijsinhoud uit algemene doelstellingen te deduceren. Hij wil een empirisch controleerbare, rationele doel-middelenrelatie leggen tussen maatschappelijke situaties (1), ten behoeve van competent handelen in deze situaties wenselijke kwalifikaties (2) en hiertoe leidende onderwijsinhouden (3).

Blankertz twijfelt aan de uitvoerbaarheid van zo'n allesomvattende curriculumherziening, zeker op korte termijn. Hij draait de benaderingswijze van Robinsohn om: Wetenschapsdisciplines impliceren belangrijke kwalifikaties en dragen bij aan het konceptualiseren van een groot

aantal maatschappelijke situaties. Wetenschappen moeten hun aanbod aan het onderwijs selekteren op basis van een wetenschapskritisch onderzoek naar hun eigen maatschappelijke implicaties.

Daarnaast wordt het belang van pedagogische criteria onderstreept, met behulp waarvan de onderwijsinhouden op hun relevantie voor de belevingswereld van de leerlingen getoetst worden.

Aan het einde van hoofdstuk twee konden de 'waarover'- en 'op grond waarvan' vragen althans in principe beantwoord worden. Gesteld werd dat de leerstof waarmee kinderen te maken krijgen resultante behoort te zijn van twee beslissingsprocessen. In het eerste gaat het om de selectie van voor het toekomstige functioneren van de leerlingen relevante kennis op grond van kennistheoretische en wetenschapskritische overwegingen; Het tweede heeft betrekking op de selectie van voor de belevingswereld van de leerlingen relevante kennis op grond van ontwikkelings- en leerpsychologische alsmede onderwijssociologische criteria.

In hoofdstuk drie werd dieper ingegaan op het eerstgenoemde beslissingsproces. Uitgangspunt vormde het gegeven dat mensen over opvattingen beschikken, die hun handelingen richting en zin geven. Deze vormden een bestanddeel van wat 'cultuur' genoemd werd, en werden gezien als resultaat van de bezinning van 'de mens' op zijn handelen en omgaan met zichzelf, de medemens en de natuur, hetgeen resulteerde in een groot aantal (volks)wijsheden, (voor)oordelen, fabels en sprookjes, waarden en normen, fantasieën en theorieën.

Tegelijkertijd hebben mensen voortdurend geprobeerd hun kennis van de werkelijkheid te systematiseren en te toetsen aan bepaalde criteria, mede om aldoende een globaal onderscheid tussen wetenschappelijke en niet-wetenschappelijke kennis te kunnen maken. Aan de aldus gedichotomiseerde kennis werden vaak kwalifikaties meegegeven als waar-onwaar, zinvol-zinloos, geldig-ongeldig, wezen-verschijningsvorm, klassebewustzijn- vals bewustzijn etc. De ongelijksoortigheid van de onderscheiden criteria duidt er al op dat een eensluidende bepaling van de essentie van wat wetenschappelijke kennis genoemd kan worden ontbreekt. Het zoeken naar een wetenschappelijk gefundeerde beschrijving en verklaring van natuurlijke en menselijke verschijnselen heeft zoals we zagen dan ook niet tot een

Éénduidig wereldbeeld geleid.

Toepassing van wetenschappelijke criteria levert dus lang niet altijd éénduidige resultaten op, omdat ze ten dele op gespannen voet staan. De kennis van de werkelijkheid, zoals die onder meer in het onderwijs wordt overgedragen, wordt meestal maar zeer ten dele aan één of meer van deze criteria getoetst. Deze toetsing onttrekt zich bovendien veelal aan de waarneming van de leerling.

Het alternatief, dat in hoofdstuk drie in eerste aanzet werd uitgewerkt, en dat cultuurkritisch genoemd werd, is gebaseerd op een poging de aan onze kennis van de werkelijkheid ten grondslag liggende 'Interessen' te expliciteren. Aldus werd beoogd de basis te leggen voor de ontwikkeling van een minder eenzijdige visie op de werkelijkheid. Daartoe werd een drietal spanningsvelden onderkend, waarbinnen zich steeds bepaalde afwegingsprocessen moeten voltrekken.

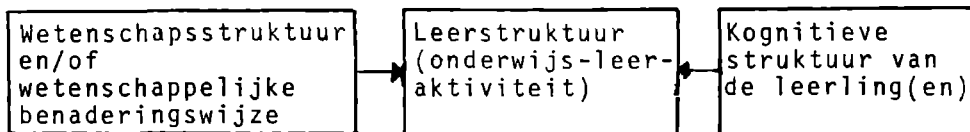
Deze afwegingsprocessen zijn:

1. In hoeverre zijn de te verklaren verschijnselen van fysisch-biologische dan wel van antropogene aard.
2. In hoeverre komen de assumpties van wetenschapsbeoefenaren ter verklaring van regelmatigigheden in de antropogene werkelijkheid overeen met de 'definitie van de situatie' van de subjecten waarop deze regelmatigigheden betrekking hebben.
3. In hoeverre zijn de assumpties van de wetenschapsbeoefenaren getoetst op hun maatschappelijke effecten.

Binnen elk van deze spanningsvelden dient een beslissing genomen te worden met betrekking tot één aspect van ons kennisverwervingsproces. Van een cultuurkritisch wereldbeeld is nu sprake, indien dit gebaseerd is op uitspraken, die onderworpen zijn aan elk van de drie afwegingsprocessen. Onderwijs kan cultuurkritisch genoemd worden indien dit wereldbeeld, alsmede de wijze waarop het tot stand komt, tot uitgangspunt gemaakt wordt van het legitimeren van onderwijsinhouden.

In het volgende hoofdstuk zal bovenstaande werkwijze op enkele aspecten van de politieke geografie toegepast worden - met name rond de kwestie van het nationale bewustzijn - met de bedoeling concrete vakspecifieke doelstellingen te formuleren voor een onderwijs-leerpakket.

Behalve op grond van hun kennistheoretische en wetenschapskritische relevantie dienen onderwijsinhouden gelegiti-meerd te worden met behulp van ontwikkelings- en leerpsychologische criteria ten einde hun relevantie voor specifieke categorieën van leerlingen vast te stellen. De samenhang tussen deze variabelen en de vormgeving van het uiteindelijke onderwijs-leerproces wordt zeer inzichtelijk gemaakt in het model van Novak (1966; in de versie van Knoers; 1973)



Dit model zal structuurbepalend zijn voor deel twee van dit betoog.

In deel twee zullen daarom drie stappen worden gezet. In de eerste plaats zullen aan de hand van een cultuurkritische benadering van de politieke geografie onderwijsinhouden geselecteerd worden. Daarna wordt onderzocht welke de betekenis is van deze inhouden voor de ontwikkeling van een bepaalde leerlingen categorie, namelijk leerlingen uit de hogere klassen van het basisonderwijs en tenslotte wordt met behulp van deze gegevens een lessenplan ontworpen en geëvalueerd.

DEEL TWEE

'ER ZIJN GRENZEN....' EEN POGING
TOT KONKRETISERING VAN EEN KUL-
TUUR-KRITISCHE ONDERWIJSVISIE

Inleiding

In deel één van deze studie werd een theoretisch kader ontwikkeld ten behoeve van de selectie en legitimatie van concrete onderwijsinhouden. Het konfronteren van uitlopende benaderingswijzen van de werkelijkheid binnen het kader van het spanningsveldenmodel nam hierbij een voorname plaats in. De thans voorliggende opgave behelst het konkretiseren van het voorafgaande naar onderwijsleeractiviteiten. Dit werd, uitgaande van het model Novak/Knoers, geacht in een drietal fasen te verlopen.

De indeling van deel twee komt met deze drie fasen overeen. De eerste fase behelst de inhoudsbepaling van de concrete doelstellingen (hoofdstuk 4). In de tweede fase worden deze doelstellingen gekonfronteerd met beginsituatievariabelen ten einde een optimale aansluiting op de 'belevingswereld' van de leerlingen die tot de doelgroep behoren mogelijk te maken (hoofdstuk 5). Eerst in de derde fase krijgt de onderwijsleersituatie gestalte en vindt een evaluatie van de gestelde doelen plaats (hoofdstuk 6).

Alvorens in het kort in te gaan op de inhoud van de verschillende hoofdstukken dient nog een opmerking gemaakt te worden over het niveau van het onderhavige leerplanontwikkelingsproces. Daartoe wordt de in hoofdstuk één gemaakte indeling in herinnering gebracht, die varieerde van lesgebeuren (lesplan) tot onderwijsoverstijgend niveau (onderwijsleerplan). Indien de in het voorafgaande ontwikkelde visie op de inhoudsbepaling van het onderwijs tot uitgangspunt gemaakt zou worden van een alomvattende revisie van bestaande onderwijsleerplannen, het bestaande vakkenonderscheid inbegrepen, dan zou niet alleen een verdere detaillering ervan vereist zijn, maar waren bovendien talrijke additionele keuzen noodzakelijk. Dit betreft onder meer de bepaling van de concrete thema's waarop een cultuurkritische benaderingswijze beproefd wordt, alsmede de wijze waarop ontwikkelingspsychologische en leertheoretische principes toegepast dienen te worden om tot een longitudinale opbouw van de verschillende programmaonderdelen te komen.

Een dergelijk onderzoek is hier niet aan de orde. Ondanks het feit dat het gemis aan duidelijkheid inzake de implicaties van een cultuurkritische zienswijze voor het gehele onderwijsleerplan de keuzemomenten op lagere niveaus tot op zekere hoogte vrijblijvend maakt, beperkt deze studie zich tot het niveau van het projekt- en/of

lessenplan. Een belangrijke overweging hierbij is dat het welslagen van kultuurkritisch onderwijs niet alleen afhangt van de gekozen thema's, maar ook van de wijze van behandeling daarvan.

Het thema dat in het nu volgende betoog centraal zal komen te staan, en dat het uitgangspunt vormt voor het projekt 'Er zijn grenzen....', is de mate waarop nationale categorieën bewust of onbewust ons denken over en handelen in de ruimtelijke werkelijkheid konditioneren. In bijlage A wordt dieper op de achtergronden van dit projekt ingegaan.

Uit het bovenstaande mag afgeleid worden dat de keuze van dit thema ten dele arbitrair is. Er zijn echter voldoende overwegingen die vóór opname ervan in een denkbeeldig kultuurkritisch onderwijs-leerplan pleiten. Eén daarvan is het feit dat de meesten van ons zich niet of nauwelijks bewust zijn van de aantoonbare invloed die de 'kompartementalisatie' van de wereld in nationale staten op ons denken heeft, hetgeen tot eveneens aantoonbare problemen leidt.

De introductie van dit thema op de basisschool, via ons projekt 'Er zijn grenzen....' werd vooral ingegeven door het feit dat reeds op jonge leeftijd de kiem van deze 'nationale bias' van het denken gelegd lijkt te worden.

In hoofdstuk vier wordt het bovenstaande thema met behulp van het spanningsveldenmodel 'kultuurkritisch' benaderd. In de eerste plaats wordt onderzocht hoe sommige toonaangevende Westerse schrijvers op het terrein van politiek en geschiedenis de begrippen 'natie' en 'volk' omschreven hebben. De aldus geïventariseerde denkbeelden worden representatief geacht voor de verschillende wijzen waarop in 'onze' kultuur over deze thematiek gedacht wordt. Binnen de geografie heeft de politieke geografie zich met deze en aanverwante begrippen beziggehouden. Hoewel in hoofdstuk vier ingegaan wordt op de vraag tot welke inzichten dit zoal geleid heeft, wordt de bijdrage van de politieke geografie gestructureerd in het kader van afwegingsprocessen zoals die binnen het kader van het spanningsveldenmodel dienen plaats te vinden. Dit hoofdstuk zal resulteren in een aantal vakspecifieke doelstellingen.

In hoofdstuk vijf worden deze vakspecifieke doelstellingen geherformuleerd tot voor leerlingen uit de bovenbouw van

de basisschool 'haalbare' kwalifikaties in de vorm van 'behavioural objectives'.

Daartoe wordt een aantal studies samengevat van voornamelijk ontwikkelingspsychologische aard om inzicht te verwerven in de manier waarop kinderen in de leeftijds-klasse van zes tot twaalf jaar denken over een aantal facetten van het thema dat in het onderhavige projekt centraal staat. Tegelijkertijd worden de geformuleerde 'behavioural objectives' geoperationaliseerd in de vorm van een test. Met behulp hiervan kan worden nagegaan in hoeverre de leerlingen beschikken over de kwalifikaties waarnaar in de verschillende 'behavioural objectives' wordt verwezen.

In hoofdstuk zes wordt onderzocht of de geformuleerde 'behavioural objectives' 'haalbaar' zijn met behulp van een aantal onderwijs-leeractiviteiten, die deel uitmaken van het projekt 'Er zijn grenzen....'. Hierbij wordt uitgebreid ingegaan op de resultaten van een evaluatieprojekt dat in een aantal basisscholen heeft plaatsgevonden.

De stappen die in deel twee van deze studie worden gezet, dienen niet uitsluitend gezien te worden in het licht van de selektie en legitimering van de inhoud van één bepaald projekt: Ze beogen tevens 'model' te staan voor de verdere ontwikkeling van de onderwijsgeografie als zodanig.

EEN BIJDRAGE VAN DE POLITIEKE GEOGRAFIE AAN HET FORMULEREN VAN KULTUURKRITISCHE ONDERWIJSDOELSTELLINGEN

4.1. Inleiding

Ik herinner me dat ik op de lagere school veelvuldig oorlogje speelde met mijn vriendjes. Er werd dan een, wegens gebrek aan topografische kennis en het rechtlijnige verloop van de speelplaatstegels noodgedwongen vereenvoudigde kaart van de wereld getekend. Vervolgens werd het gebied verdeeld onder een aantal landen, die elkaar de oorlog moesten verklaren. Dit resulteerde na verloop van tijd in het winnen of verliezen van grondgebied. De rol van Rusland was het minst begeerd en Amerika of Nederland wonnen meestal.

Voor zover het onderwijs in het begin van de vijftiger jaren daartoe gelegenheid bood, werd onze strategische discussie een enkele maal tijdens de aardrijkskundeles - tussen de rund-veeteelt in Friesland en de schapenteelt op de Drentse hei door - voortgezet. De onderwijzer vertelde dan over de Russen die zouden komen en over de Amerikanen die ons hadden bevrijd.

Dit alles speelde uiteraard lang voordat ik het onderwijs als 'geprofessionaliseerde socialisatie' (van Kemenade 1968) leerde zien en me verdiept had in oorzaken en gevolgen van nationalistisch denken. Niettemin bevat bovenstaande jeugdhervorming alle elementen die ons in dit hoofdstuk zullen bezighouden.

Daar zijn in de eerste plaats de voorstellingen die de gewone mensen, politici, diplomaten etc. van hun eigen land hebben. Hierbij wordt niet zozeer gedacht aan kwalificaties als Nederlanders zijn gastvrij, ijverig, zuinig, ongebonden, humorloos...., maar meer aan de (impliciete) criteria op grond waarvan het bestaan van Nederland als natie en de Nederlanders als volk gerechtvaardigd worden.

In de tweede plaats is daar de kennis van zaken omtrent de gevolgen van het bestaan van staten en grenzen. Veel mensen menen dat grenzen aanzienlijk aan invloed ingeboet hebben nu oorlogen binnen Europa voorbij zijn en de grenskontrolle soepeler wordt.

Daar is tenslotte de betekenis van het onderwijs bij het instandhouden en veranderen van (kinderlijke) opvattingen. Belangrijker nog dan de vraag naar de feitelijke richting waarin dat gebeurt, is de konstatering dat onderwijzers en leraren zich daarvan soms amper bewust zijn.

Het thema, dat in het tweede deel van deze studie centraal staat - de nationale gerichtheid in ons denken over en handelen in de ruimte - is tamelijk controversieel. Over de grondslag van het nationalisme wordt zeer uiteenlopend gedacht. Voor Renan goldt "A nation is a soul, a spiritual principle". Daarentegen noemt Huxley een natie: "a society united by a common error as to its origins and a common aversion to its neighbours" (gec. in Schafer 1955, 7). De meeste mensen ervaren 'saamhorigheidsgevoelens' tussen zichzelf en hun landgenoten als iets vanzelfsprekends.⁵⁶ Het onderwijs laat zich doorgaans niet onbetuigd bij het versterken daarvan. Ook verschillende wetenschappen, met name de geografie en de geschiedenis,

laten zich vaak door het bestaan van nationale kaders leiden. Dit geldt niet in de laatste plaats voor de politieke geografie waarop hieronder ingegaan wordt.

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt:

In paragraaf 4.2. staat de vraag centraal hoe in heden en verleden het bestaan van naties en volken gelegiti-meerd is. Het gaat er met andere woorden om te achter-halen waarop mensen zich beroepen hebben als ze -met instemming- zichzelf en anderen tot één staatsvolk uitriepen. Er is hier sprake van een -oppervlakkig- onderzoek naar denkbeelden over het ontstaan en de betekenis van de natie binnen 'onze' cultuur. Er zal niet worden vastgesteld hoe representatieve delen van de Nederlandse bevolking over het Nederlander-zijn als zodanig denken. Wel zullen enkele grondslagen geïnventariseerd worden waar-op sommige toonaangevende auteurs op het gebied van geschiedenis en politiek de natie als zodanig hebben trachten te funderen. Daarna zal in een aantal stappen worden nagegaan hoe de politieke geografie de politieke kompartementalisatie van de wereld heeft beschreven en verklaard. Hierbij spelen de in hoofdstuk drie onderscheiden spanningsvelden een grote rol. Om zo goed mogelijk uit te laten komen dat de politieke geografie zélf in hoge mate beïnvloed is door buiten-wetenschappelijke denkbeelden en een cultuur-kritische houding bepaald niet altijd vanzelfsprekend was, zal tijdens het onderzoek naar de spanningsvelden voortdurend verwezen worden naar de ontwikkeling van de politieke geografie als zodanig.

De drie spanningsvelden betreffen de volgende vragen: In hoeverre zijn de te verklaren verschijnselen- in het onderhavige geval de politieke kompartementalisatie van de wereld in staten en het nationale bewustzijn van de bewoners van die staten- van fysisch-biologische dan wel van antropogene aard; In hoeverre komen de assumpties die wetenschapsbeoefenaren -hier politiek-geografen- maken ter verklaring van bepaalde regelmatigheden over-een met de 'definitie van de situatie' van de subjecten waarop deze betrekking hebben en tenslotte; In hoeverre zijn de aannames van de wetenschapsbeoefenaar getoetst op hun maatschappelijke achtergronden en effecten.⁵⁷ Deze drie spanningsvelden vormen de uitgangspunten voor het resterende deel van dit hoofdstuk.

In paragraaf 4.3 vangen we ons onderzoek aan met een beschouwing van de zogenaamde 'klassieke benaderingswijze' van de politieke geografie, zoals die onder meer bij de grondvester Ratzel aangetroffen wordt. Een belangrijke plaats neemt hier het onderzoek in naar de natuurwetten, die aan de ontwikkeling van de staat ter grondslag werden geacht te liggen. Ingegaan wordt op de wijze waarop de op zich al niet houdbare relatie tussen fysisch-biologische en politieke verschijnselen, door de aanhangers van de geopolitieke school geperverteerd is. Mede op grond hiervan is de politieke geografie als de studie van de relatie tussen 'natuurlijke' en 'politieke' processen sterk bekritiseerd.

Vervolgens komt in paragraaf 4.4, het tweede spanningsveld aan de orde. Er zal onder meer gezocht worden naar een antwoord op de vraag in hoeverre de uitspraken van politiek geografen 'getoetst' zijn aan de betekenis die de politieke actoren aan hun eigen handelen geven. Daarbij komt aan de orde welke vooronderstellingen gemaakt worden in de theoretische konstrukties van de politieke geografie met betrekking tot de 'definition of the situation' door de actoren.

Aanknopingspunt is hier het werk van Hartshorne, Gottmann en Jones, die het ontstaan van politiek-ruimtelijke eenheden in belangrijke mate herleiden tot 'ideeën' in de hoofden van de betrokken actoren. In de meest recente ontwikkelingen waarop vervolgens wordt ingegaan, worden de politiek-ruimtelijke processen nog nadrukkelijk gerelateerd aan de uitgangspunten van het politieke handelen van de verschillende actoren. Daarbij wordt onder meer verwezen naar de waarde-uitgangspunten, de belangen en de werkelijkheidspercepties van deze actoren.

In dit verband wordt het model van Cohen en Rosenthal als meest belovende uitgangspunt voorgesteld. Dit model blijft echter onbevredigend omdat het niet boven de intentionaliteit van de politieke actoren uitstijgt. Na deze konklusie wordt het derde spanningsveld geïntroduceerd.

In paragraaf 4.5. wordt daarom de relatie onderzocht tussen de ontwikkeling van de staat en eventueel daaraan ten grondslag liggende belangen enerzijds en de mogelijk versluierende rol die het nationale bewustzijn ten aanzien van deze belangen kan vervullen anderzijds.

Op basis van deze analyse wordt het model van Cohen en Rosenthal geamendeerd. Tenslotte zullen doelstellingen voor het projekt 'Er zijn grenzen...' geformuleerd worden.⁵⁸

4.2. De rechtvaardiging van de natie

De begrippen 'volk' en 'natie' hebben voor vrijwel elke burger een bepaalde betekenis. In deze betekenis ligt doorgaans niet alleen een verwijzing naar de aard van deze begrippen besloten; tevens wordt ermee het bestaan van volken en naties in het algemeen en dat van het eigen volk in het bijzonder gerechtvaardigd. Deze betekenissen kunnen herleid worden tot een aantal katagorieën. Deze reflektieren ten dele de wijze waarop door vooraanstaande auteurs op het gebied van politiek en geschiedenis over volken en naties gedacht is. In deze paragraaf wordt een aantal van dergelijke categorieën waarmee het bestaan van volken en naties gerechtvaardigd is, genoemd. Deze categorieën zijn achtereenvolgens van metafysische, van fysische, van biologische, van antropologische, van economische en van kultuur-historische aard.

4.2.1. Metafysische grondslagen van de natie.

Er zijn uit het verleden vele gevallen bekend, waarin een nationaal bewustzijn door middel van een beroep op God gelegitimeerd werd. Bekende voorbeelden zijn Jeanne d'Arc, die zich bij haar streven naar herstel van de macht van het huis Valois op hemelse stemmen beriep en Jan Hus, die aan de vermeende goddelijke wil tot soevereiniteit van Bohemen uiting gaf. Verder zou God eveneens N. Amerika voorbestemd hebben tot natie (John Quincy Adams); hetzelfde geldt voor Italië (Mazzini).

In 1930 schreef Herbert Adams Gibbons: "The good Lord put us in a certain country in the same way he put us in a certain family". (gec. in Schafer 1955, 20)

Daarnaast doet zich het verschijnsel voor dat verschillende naties zich beroepen op de speciale status van 'uitverkoren volk'. Zo spreekt Mozes in het boek Deuteronomium (14: 22) over zijn volgelingen uit dat de kinderen van Israël een heilig volk zijn, dat door God boven alle andere naties ter wereld uitverkoren is. In 1917 citeerde de Franse nationalist Barrès de

elfde eeuwse paus Urbanus 2, waar deze de Fransen het uitverkoren volk noemt. Cromwell meende eveneens dat de Engelse superioriteit een goddelijk zegel droeg.

Behalve naar een goddelijke oorsprong wordt ook naar metafysische krachten verwezen bij de grondvesting van de natie. Zo sprak Edmund Burke (1729-1797) over de natie als een historische en organische persoonlijkheid, die drager was van de 'moral essences' van vroegere en levende generaties. Hegel (1770-1831) sprak van een 'geestelijk organisme', Renan (1823-1892) van een historische wil tot samenleven binnen de natie en Barrès (1862-1923) verwees naar aangeboren banden met de bodem.

4.2.2. Fysische grondslagen van de natie.

Aan de orde zijn hier die zienswijzen die het ontstaan van naties herleiden tot de eigenschappen van het fysisch milieu, in het bijzonder klimaat en landvormen. Deze opvatting leefde zowel in de geschriften van de Griekse, Romeinse en Arabische klassieken als bij de 'Verlichtingsauteurs' in de 18de en 19de eeuw.

Aristoteles werkte een model uit waarin de ideale staat benaderd werd (Kasperson, Minghi 1969, 13). De twee criteria hierbij waren bevolkingsomvang en kwaliteit van het grondgebied. Vanwege de waarde van 'direkte democratie' was de optimale omvang het aantal mensen (=vrije mannen) dat tegelijkertijd toegesproken kon worden. Zijn beschouwing over de klimatologische grondslag van 'de politieke geleding van de wereld baseerde hij mede op Hippocrates. Aangezien spiritualiteit en intelligentie werden geacht af te nemen naarmate het klimaat óf warmer óf kouder werd, kon Hellas als een optimale combinatie van beide gezien worden en was dit voorbestemd tot wereldheerschappij (Gottmann 1973,24). De opvattingen van Strabo kwamen hier sterk mee overeen, alleen was volgens hem Italië het meest aangewezen land om de wereld te besturen.

Bodin (1530-1596) beschouwde klimaat en topografie eveneens als belangrijke determinanten van het nationale karakter. Ofschoon reeds genuanceerder en minder deterministisch legde De Montesquieu (1688-1755) eveneens een band tussen klimaat en politieke organisatie. In zijn 'Sur l'esprit des lois' stelde hij dat koudere

klimaten democratie stimuleren en warmte tot despotisme leidt. Eilandbewoners zouden meer op vrijheid en onafhankelijkheid staan dan bewoners van het vasteland.⁵⁹

Elementen van dit denken vinden we voorts onder andere bij Rousseau. Hij (en na hem vele Franse revolutionairen) hechtten daarom ook veel waarde aan het vaststellen van natuurlijke grenzen, met name rivieren. Ook een geograaf als Ter Veer (1947) was hiervan een fervent voorstander.

Fysisch-deterministische denkbeelden zijn zeer hardnekkig. Harold en Margaret Sprout halen ter illustratie verschillende twintigste eeuwse diplomaten aan (1960). Zo zijn volgens Richard von Kühlmann "geografische ligging en historische ontwikkeling.... in zo'n mate deterministische factoren, dat ondanks de huidige veelomvattende veranderingen en de politieke partij die toevallig aan de macht is, de buitenlandse politiek van een land een natuurlijke tendens vertoont om op hetzelfde stramien terug te vallen".

4.2.3. Biologische grondslagen van de natie.

Voor Franse revolutionairen als Carnot en zijn Jacobijnse kameraden en voor Duitse patriotten als Fichte en Görres waren respectievelijk 'la loi naturelle' en 'Naturtrieb' de voornaamste rechtvaardiging van hun handelen. Ook trad hierbij racisme op. Voorheen had het begrip ras voornamelijk een fysiologische betekenis (Linnaeus). In toenemende mate werden aan het begrip volk raciale kenmerken toegeschreven, zodat iemand reeds vóór zijn of haar geboorte tot een bepaald volk kon worden gerekend. De 'zuiverheid' van een ras werd een politiek doel van de eerste orde. Voor negentiende eeuwse Duitse nationalistes als Arndt, Görres en Fichte was de vermeende gemeenschappelijke afstamming van alle Duitsers -de mythe van het Teutonische bloed- van groot belang. Bloedverwantschap als natievormende factor werd echter ook elders van grote betekenis geacht: "The history of the political ideas begins in fact with the assumption that kinship in blood is the sole possible ground of community in political function" (Sir Henry Maine, gec. in Shafer 1955, 35).

Voor Treitschke (1834-1896) waren 'ras', 'volk' en 'natie' synoniemen. Hiermee kon hij de annexatie van onwillige streken rechtvaardigen, wier nationaal bewustzijn nog heette te sluimeren. Hij motiveerde de verovering door Duitsland van Elzas-Lotharingen dan ook avant la lettre met het vals bewustzijn van de bewoners ervan. "Wij Duitsers, die én Duitsland én Frankrijk kennen, wij weten wat goed is voor de bewoners van de Elzas, beter dan de ongelukkigen zelf. Wij willen hen, tegen hun eigen wil in zichzelf laten worden".

De Franse psycholoog Gustave le Bon (1841-1931) hanteerde veelvuldig de term 'nationale ziel'. Hieraan voegde Arthur Keith (1866-1954) toe: De natuur isoleerde "mankind into herds and tribes and kept them isolated and pure for an endless period... by real and most effective barriers in the human heart" (gec. in Schafer 1955, 36). Ook Mc. Dougall (1871-1938) herleidde het ontstaan van naties gedeeltelijk tot aangeboren morele en intellectuele eigenschappen.

4.2.4. Het 'wezen van de mens' als grondslag van de natie.

Voor sommige auteurs is de mens een "poor, nasty, brutish and short creature" (Hobbes). Het handhaven van orde en discipline onder andere door een autoritair staatsapparaat is binnen deze visie de enige weg naar overleving van de menselijke soort. De verschillende staten staan onderling op gespannen voet, maar juist oorlogen of althans de dreiging daarvan versterken in hoge mate de nationale saamhorigheid, aldus Treitschke. Volgens andere auteurs zijn naties daarentegen het logisch voortvloeiende uit het aangeboren sociale karakter van de mens (Adam Smith). Zowel Schleiermacher als Barrès noemden de natie de meest superieure organisatievorm. Ook Franz Boas, een allesbehalve racistisch of nationalistisch denker, onderkende de natie als "community of emotional life, that rises from our everyday habits, from the form of thoughts, feelings and actions, which constitute the medium in which every individual can unfold freely his activities". (gec. in Schafer 1955, 51). In ditzelfde licht kan een uitspraak van Solovyev uit 1897 gezien worden: "Nationalism is an inner, inseparable property of the person... If we love a man, we must love his nation". (gec. in Kamenka 1976,9)

Tenslotte dient eveneens de opvatting genoemd te worden die het nationalisme naar analogie van de dierlijke territoriumdrift beziet. Deze laatste drift wordt reeds geruime tijd onderzocht onder meer door Lorenz en Tinbergen. Vooral de afgelopen tien jaar zijn publikaties verschenen van onder andere Ardrey (1966), die de bevindingen van dit onderzoek naar de menselijke samenleving extrapoleren.

Volgens Ardrey kunnen er twee vormen van politiek-territoriale organisatie onderscheiden worden, namelijk de 'biologische natie' en de 'noyeau'.

Eerstgenoemde is erin geslaagd de "agressieve energie" van de bewoners op het buitenland te richten. In de tweede overheersen daarentegen interne antagonismen (Ardrey 1966, 214). Ardrey beschouwt Frankrijk als een voorbeeld van de eerste en Italië van de tweede organisatievorm. Tot op zekere hoogte grijpt Ardrey terug op oudere ideeën van McDougall. Volgens deze zijn met name Alpine en Mediterrane "rassen" gekenmerkt door een sterk groepsinstinct, waardoor zich bijvoorbeeld in Frankrijk relatief snel een centraal bestuur kon ontwikkelen (Taifel 1969, 145).

4.2.5. Economische grondslagen van de natie

Vooraanstaande "burgerlijke" schrijvers uit de 18e eeuw beklemtoonden dat het de eerste taak van de natie was om de natuurlijke belangen van de bezittende klasse te beschermen (Locke). De nationale staat werd beschouwd als een onderneming die gebaseerd was op kapitaal en in het leven geroepen door de bezitters daarvan. Dezen zouden de staat daarom ook moeten leiden.

De nationale staat werd bij uitstek gezien als het middel waarmee de bourgeoisie haar doelstellingen kon bereiken, al moesten soms alliancies met de absolutistische vorsten worden aangegaan. Koning en burgerij vonden elkaar, omdat zij elkaar nodig hadden. De koning was afhankelijk van het geld der burgers om zijn staand leger en zijn toenemende stoet van ambtenaren te kunnen betalen; de burgers van hun kant zagen voor hun handel en bedrijf een groot voordeel in het afschaffen van de talloze tollens, in het onderdrukken van de roofzuchtige adel en in de toenemende kracht van de nationale staat om buiten-Europese gebieden te onderwerpen en eventuele konkurrenten uit het Europese buitenland op de internationale markt te beoorlogen (Romein 1954, 124).

De economische grondslag van de natie vinden we impliciet terug in de zogenaamde moderniseringstheorieën. Zo haalt Tilly (1975, 605) de historicus Cyril Black aan die stelt dat de ontwikkeling van de nationale staat op het politieke vlak de uitdrukking is van de wereldomvattende transformatie van instituties en menselijke relaties als gevolg van de industriële revolutie.

De voornaamste stelling van het Marxisme ten aanzien van de ontwikkeling van de natie is de overtuiging dat het ontstaan van nationale gevoelens ingegeven is door de belangen van de heersende klasse en door deze daarom ook worden gepropageerd.

In het werk van Marx over noodzaak, ontstaan en functies van de staat kunnen net als in de rest van zijn werk twee fasen onderscheiden worden. De eerste fase loopt tot ongeveer 1845, en wordt wat zijn denken over politieke fenomenen betreft gekenmerkt door een klassiek Hegeliaanse staatsopvatting (Valkhoff 1928). In deel een van de Duitse ideologie, daterend uit 1846 (herdruk 1972) wordt een aanzet gegeven tot de ontwikkeling van zijn latere staatstheorie. In deze publikatie geven Marx en Engels een historisch overzicht, waarin de concentratie van het eigendom een belangrijke plaats inneemt. Door deze behandeling van de bezitsverhoudingen in historisch perspectief wordt de weg vrij gemaakt voor een meer materialistische staatsopvatting.

In dit werk is overigens nog de invloed merkbaar van Smith, Fergusson, Saint Simon en Herder (Valkhoff 1928, 185).

Met deze auteurs is Marx van mening dat de mens in de eerste plaats deel van een gemeenschap is. Binnen deze gemeenschappen ontstaan politieke machtsverhoudingen, die in sterke mate bepaald zijn door de bezitsverhoudingen.

Uiteindelijk mondt de behandeling van de verschillende soorten eigendom uit in een bespreking van het particuliere eigendom. De belangenconflicten tussen de leden van de bezittende klasse onderling en tussen de bezittende en de niet-bezittende klasse zijn een voortdurende bedreiging van de stabiliteit van het systeem. Deze kan slechts binnen het juridische kader van de staat, door een zich als hoedster van het algemeen belang voorgeven- de overheid afgewend worden.

In Lenin's en Stalin's geschriften wordt de rol van de staat bij het kreëren en vergroten van afzetgebieden voor de zich snel expanderende industrie beklemtoond (Shafer 1955, 41). Het overheidshandelen wordt voorgesteld als liggend in het verlengde van de heersende produktieverhoudingen.⁶⁰ Het nationalisme, dat deze handelwijze in de ogen van de brede lagen van de bevolking legitimeert, wordt dan ook als een vorm van vals bewustzijn of ideologie gezien. Het voorstellen van een fundamentele tegenstelling tussen loonarbeid en kapitaal gekenmerkte samenleving als een volk of natie doet "zelfs een groot deel van degenen die tot de uitgebuite klassen behoren....instemmen met het systeem en een gedrag aan de dag leggen...., dat strijdig is met het gedrag dat hen zou moeten worden ingegeven, zoal niet door klassenbewustzijn, dan toch door klasseninstinkt" (Basso 1975).

4.2.6. Cultuur-historische en linguïstische grondslagen van de natie

De argumenten die hier aan de orde zijn, zijn onder meer door John Stuart Mill samengevat als 'identity of political antecedents; possession of a national history, and consequent community of recollections; collective pride and humiliation, pleasure and regret, connected with the same incidents in the past.' (gec. in Shafer 1955, 53). Een belangrijke voorwaarde is de aanwezigheid van een effectief communicatiepatroon, zodat contact tussen de leden van de groep wordt vergemakkelijkt en dat met leden van andere groepen relatief wordt bemoeilijkt. Het spreken van een gemeenschappelijke taal is een van de belangrijkste elementen van het communicatiepatroon (Deutsch 1966).

De samenwerking tussen een aanvankelijk vrij willekeurig samenstel van mensen leidt vaak tot het ontstaan van gemeenschappelijke waarden en normen, gebruiken en instituties, die aan het nageslacht worden overgedragen. De eenmaal ontstane groep wordt hierdoor versterkt en verschillen met andere groepen worden groter. Een belangrijke rol daarbij spelen zaken als (vermeend) nationaal karakter en nationale vooroordelen (Allport 1954; Duijker, Frijda 1960). In vrijwel elk land hebben de bewoners een bepaald beeld van zichzelf en van de bewoners van andere landen (Sodhi 1953). Ongeacht de vraag naar de juistheid

van deze beeldvorming (ingroup versus outgroup) is het een uiterst effectief middel bij de instandhouding van naties, en overigens vele anders gearde groepeeringsvormen.

Hiermee is het overzicht van aan nationalisme ten grondslag liggende ideeën voltooid. Met opzet zijn evaluerende opmerkingen vooralsnog achterwege gelaten. In de volgende paragrafen wenden we ons tot de politieke geografie en zullen we onderzoeken in hoeverre deze wetenschapstak aan een kritische evaluatie van deze en andere ideeën heeft bijgedragen.

4.3. Het eerste spanningsveld: In hoeverre zijn de grondslagen van nationale staten van fysisch-biologische dan wel van antropogene aard

De ontwikkelingen binnen de politieke geografie tonen bijna tot op de dag van vandaag aan dat het onderscheiden van verschijnselen op grond van een fysisch-biologische dan wel antropogene oorsprong uiterst problematisch is. In deze paragraaf wordt deze problematiek besproken en getracht dienaangaande enkele konklusies te trekken. Daartoe keren we terug naar de oorsprong van de politieke geografie. Er wordt een korte omschrijving van Ratzel's denkbeelden gegeven en deze wordt gerelateerd aan het tijdsbeeld. Vervolgens wordt ingegaan op het misbruik dat van deze denkbeelden is gemaakt door de aanhangers van de 'geopolitiek'. Op de grondslagen van het 'klassieke' politiek-geografische denken is veel kritiek gekomen. Deze laatste komt hierna aan de orde.

In steeds meer publikaties van Europese en Amerikaanse politiek-geografen komt de vraag centraal te staan in hoeverre het specifieke karakter van bepaalde ruimtelijke verschijnselen (bijvoorbeeld nederzettingstypen, weg Patronen, vormen van economisch bodemgebruik) gerelateerd kan worden aan bijvoorbeeld het verloop van politieke grenzen. Het objekt van de politieke geografie verschuift onder andere van het verklaren van de oorsprong van de staat als zodanig naar het onderzoeken van de gevolgen van het bestaan van staten. Daarbij wordt tevens

aangetoond dat het ontstaan van staten en grenzen het gevolg is van menselijke beslissingen, doch ook dat het resultaat van dergelijke beslissingen niet altijd in alle opzichten rationeel mag heten.

4.3.1. De relatie tussen de begrippen 'staat' en 'bodem' in de ontwikkeling van de 'klassieke' politieke geografie

Het ontstaan en de inhoudsbepaling van de politieke geografie moeten gezien worden tegen de achtergrond van het wetenschappelijke klimaat in de 19e eeuw, dat sterk gedomineerd werd door een natuur-wetenschappelijk wereldbeeld. Het was de tijd waarin onder meer publikaties als Darwin's *Origine of Species* (1859), Schäffle's *Bau und Leben des sozialen Körpers* (1875) en Spencer's *The Principles of sociology* (1896) verschenen.

De aandacht van geografen ging, net als die van vele andere wetenschapsbeoefenaren, in belangrijke mate uit naar het opsporen van de natuurlijke en biologische wetmatigheden die aan de verschijning der dingen, ook van menselijke origine, ten grondslag lagen. Volgens Hartsorne was er sprake van een mechanistisch en materialistisch universum, waarin de mens als ding bestudeerd werd (1939).

Er werd teruggegrepen op de ideeën die eerder al door de aanhangers van de 'Reine Geographie' (Buache, Gatterer en Zeune) geuit waren, maar toen nog effectief door Ritter bestreden konden worden. Deze ideeën hielden in dat geografen zich niet meer zouden moeten inlaten met de beschrijving van politieke eenheden, die in die dagen inderdaad zeer veranderlijk waren, maar daarentegen naar de natuurlijke geleiding van de aarde moesten zoeken. Dergelijke natuurlijke regio's werden opgevat als 'organismen', of zoals Butte het in 1811 uitdrukte: "De 'Räume' assimileren hun bewoners en de bewoners streven onophoudelijk naar de assimilatie van hun 'Raum'" (Hartsorne 1939, 45). Dit heeft tot een hoog oplopende discussie geleid over het bestaan van natuurlijke grenzen. Een belangrijk aspect hiervan was het konflikt tussen de aanhangers van droge versus die van natte grenzen. Buache had in 1756 voorgesteld bij het vaststellen van grenzen voortaan uit te gaan van de stroomgebieden van rivieren. Natuurlijke grenzen zouden in dat geval waterscheidingen zijn. Anderen bepleitten rivieren als grens.

Politieke leiders uit die dagen hebben dankbaar van de 'uitkomst' van dit debat gebruik gemaakt. Zo legitimeerde Danton hiermee de uitbreiding van het revolutionaire Frankrijk tot aan de Rijn.

Mede tegen deze achtergrond dient het werk van Ratzel - de grondlegger van de politieke geografie - beoordeeld te worden (Schöller 1977; oorspr. 1957). Ofschoon Ratzel kritiek had op het werk van Darwin en Haeckel heeft hij zich bepaald niet aan de invloeden van het 'natuurwetenschappelijke tijdperk' kunnen onttrekken. Bovendien is zijn werk door zijn tijdgenoten en volgelingen door een sterk natuurwetenschappelijk gekleurde bril waargenomen.

In zijn in 1882 verschenen werk "Anthropogeographie; Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte" komen onder meer drie thema's aan de orde. In de eerste plaats de spreiding van menselijke groepen over het aardoppervlak; in de tweede plaats de relatie tussen deze spreiding en de verscheidenheid aan fysisch-geografische kenmerken en in de derde plaats de invloed van fysische factoren, zoals die van het klimaat op het nationale karakter.

Uit deze thema's blijkt reeds dat de titel 'Anthropogeographie' tot op zekere hoogte misleidend is. Hij suggereert immers dat uitgegaan wordt van individuen en/of etnische groepen, terwijl de nadruk ligt op de studie van de gevolgen van het geheel aan fysische kondities op het menselijk handelen. Zo bestudeert Ratzel onder meer de overeenkomst tussen Eskimo's, Hottentotten, Bosjesmannen en Tasmanianen, om de natuurlijke grenzen van de oecumene te kunnen vaststellen.

In dit opzicht trad hij in het reeds vóór hem door onder meer De Montesquieu, Buckle en Demolins betreden spoor (Tatham 1957), die immers allen de lokatie van de voornaamste beschavingscentra aan de aanwezigheid van gematigd klimaat relateerden.

Ratzel achtte drie sets van geografische factoren aansprakelijk voor de ontwikkeling van het individu. Dit zijn situatie (Lage) - hieronder verstond hij de relatieve ligging van de ene ten opzichte van de andere menselijke groep -, ruimte (Raum) - dit is het begrensde deel van het aardoppervlak dat elke groep als 'resource' ter beschikking staat - en begrenzing (Rahmen) - waarmee

tot uitdrukking gebracht wordt dat er een lijn is die de legale machtsaanspraken van andere groepen aangeeft.

In zijn 'Politische Geographie' (1897) heeft hij vooral beide laatste factoren uitgewerkt. Elke menselijke groep heeft een deel van het aardoppervlak nodig om in leven te blijven. Dit is zijn 'Lebensraum'. De nationale staat is een van de uitdrukkingsvormen hiervan.

Ratzel beschouwde de staat daarom als een 'aardgebonden mechanisme': "Elke staat is een deel van de mensheid en een deel van de aarde." Hij vatte de groei van de staten samen met behulp van een zevental wetten (1896). In dit licht kan men ook andere uitspraken in zijn 'Politische Geographie' zien. Zo stelt hij onder meer: "Es liegt im Wesen der Staaten, dass sie im Wettbewerb mit den Nachbarstaaten sich entwickeln, wobei die Kampfpreise zumeist in Gebietsteilen bestehen. Landerwerb wird das Ziel der politischen Entwicklung..." (Ratzel 1897, 173).

Zoals nog zal blijken is later van Ratzel's denkbeelden gebruik gemaakt ten behoeve van fascistische propagandadoeleinden. Het is echter niet zonder meer juist Ratzel hiervoor aansprakelijk te stellen. Ofschoon hij lang niet altijd even duidelijk was in zijn uitvoerige werk (volgens Kasperson en Minghi ongeveer 1240 titels) moet men zijn opvattingen inzake Lebensraum primair opvatten als de beschrijving van de funktionele ruimtelijke organisatie op lokaal, regionaal of nationaal niveau.

Met betrekking tot het gebruik van de term wetten in verband met de groei van staten, merken Kasperson en Minghi (1969, 8) op, dat deze eerder als waarschijnlijkheidsrelaties dan als kausale verbanden gezien moeten worden. Ook hierbij geldt dat de materialistische zienswijze van zijn tijd hem tot het gebruik van biologische analogieën inspireerde.⁶¹

Ratzel's denken is van grote invloed geweest op de verdere ontwikkeling van de geografie. Mede door toedoen van zijn leerling Ellen Churchill Semple werd de studie van het fysisch milieu een centraal thema in de Amerikaanse geografie. In Frankrijk inspireerde zijn werk onder meer Vidal de la Blache, Brunhes en Vallaux, die overigens een aanzienlijk ruimere plaats inruimden voor de invloed van de mens.

Deze belangstelling gold echter in de eerste plaats Ratzel's 'Anthropogeographie'. Het waren vooral de Zweed Kjellén en de Duitser Maull die de 'Politische Geographie' weer in de herinnering brachten. In Maull's 'Politische Geographie', in 1924 verschenen en in 1956 in grotendeels ongewijzigde vorm herdrukt, wordt het onderscheid tussen politieke geografie en geopolitiek toegelicht.⁶² De politieke geografie is zijns inziens de leer van de 'Staatlichen Raumgegebenheiten' en de geopolitiek de toegepaste wetenschap, 'Kunstlehre' genaamd, van de 'politischen und staatlichen Raumerfordernissen'. Het is vooral de geopolitiek die de eerste helft van deze eeuw sterk in de belangstelling is komen te staan.

4.3.2. De geopolitiek en haar machtspolitieke ontarding

Het is verleidelijk om van Ratzel's 'Lebensraum' via de geopolitiek één rechte lijn te trekken naar het Nationaal Socialisme en andere fascistische diktaturen. Naar we achteraf kunnen vaststellen is Ratzel's 'dwaling', die hij overigens met vele tijdgenoten deelde, gelegen in de overwaardering van de natuurlijke en biologische grondslagen van het menselijk bestaan. Anderen, met name Kjellén en Maull hebben de strategische implicaties van dit denken op de voorgrond geplaatst en vooral hierdoor is de politieke geografie tot een ideologie van imperialistische mogendheden geperverteerd.

Om zich een goede voorstelling van de geopolitiek te kunnen maken dienen tijdsbeeld, pretenties, vooronderstellingen en misbruik onderscheiden te worden. Een der meest dringende vragen in de tijd rond de eerste wereldoorlog betrof de legitimiteit van de territoriale aanspraken van de afzonderlijke staten. Geleid door motieven van uiteenlopende aard zoals het rechtvaardigen van territoriale claims en het zoeken naar grondslagen voor een duurzame wereldvrede, werd gezocht naar algemeen aanvaarde normen voor het trekken van politieke grenzen. Het zoeken naar een zeker mondiaal machtsevenwicht speelde hierbij een belangrijke rol. Gezien de toenmalige (politiek-)geografische inzichten werden deze kondities vooral in de eigenschappen van het geografisch - vooral fysisch - milieu gezocht.

Reeds in 1890 was door de Amerikaanse admiraal Mahan in diens werk "The influence of seapower upon history,

1660-1783.", op het strategisch belang van de zeeën geweest. In het verlengde hiervan liggen Mackinder's publikaties uit 1904, 1919 en 1943. Hun doel was de strategische waarde van een aantal geografische factoren te inspecteren en op grond hiervan aanbevelingen te doen, die tot een machtsevenwicht zouden kunnen leiden.

Volgens Mahan waren zes factoren verantwoordelijk voor de ontwikkeling van de zeemacht, namelijk geografische ligging, fysische gesteldheid, territoriale omvang, bevolkingsgrootte, nationaal karakter en regeringsvorm. Kasperson en Minghi menen dat de denkbeelden van Mahan een grote rol gespeeld hebben bij de Amerikaanse expansionistische politiek in de Stille Oceaan en het Caraïbisch gebied.

Mackinder was er aanvankelijk van overtuigd dat het bezit van land uit strategisch oogpunt belangrijker was dan dat van zee. In zijn "The geographical pivot of history" (1904) omschreef hij het uitgestrekte gebied van Oost Europa en Centraal Azië ('pivotarea', later 'heartland') als de potentiële basis voor de wereldhegemonie. Indien dit gebied een alliantie zou aangaan met een van de zeevarende mogendheden, zoals Duitsland, dan zou er een overmachtige combinatie van land- en zeemacht ontstaan. Hij stelde dan ook: "Who rules in Eastern Europe commands the Heartland, who rules the Heartland, commands the world-island, who rules the world-island commands the world."

Benaderingswijzen als die van Mahan en Mackinder kunnen bekritiseerd worden op grond van een aantal uitgangspunten (Jones 1955; Hall 1955). Jones stelde dat het in strategische discussies draait om de vraag wie de macht heeft en hoe die macht gebruikt wordt. Een zee-mogendheid is evengoed in staat om een transportstelsel over land aan te leggen als een landmogendheid. Bovendien betekende de opkomst van de luchtmacht een extra complicerende factor, die De Seversky tot zijn "Airpower, key to survival" (1950) inspireerde. Al deze overwegingen en niet in de laatste plaats het soms nauwelijks verholen anti-kommunisme reduceerden de wetenschappelijke waarde van deze en andere geostrategische geschriften.

Echt gevaarlijk werden deze denkbeelden echter pas in het kader van de voornoemde geopolitiek. Bevatten de geopolitieke publikaties die over de hele wereld het

licht zagen, aanvankelijk min of meer empirische overwegingen van strategische aard; door toedoen van Haushofer en een hele reeks hem navolgende auteurs werden organische staatsideeën in toenemende mate aangewend om territoriale expansie van Duitsland te rechtvaardigen en zo mede de na Versailles danig gekrenkte vaderlandse trots te herstellen.

In zijn boek "Grenzen in ihrer geographischen und politischen Bedeutung" (1927) schrijft Haushofer onder meer: "Toen ik me laat in de herfst van 1918, tijdens de terugmars in de Duitse grensprovincies tussen de puinhopen het in vergelijking met andere volken gebrek aan grensbewustzijn van de op een ander gebied zo begaafde Duitse bevolking realiseerde; toen ik het blinde geloof in de beloften van haar vijanden zag en haar zelfbedrog betreffende de feiten van de voortdurende strijd om Lebensraum op deze aarde ondervond; toen deed de innerlijke noodzaak die ik zelf voelde, en die naar ik geloofde spoedig door mijn volk gevoeld zou worden, de impuls en het plan voor dit werk ontstaan.... Waarom stond het Duitse volk toe dat het verdrongen werd uit gebieden welke het in historische tijden bezet had en waarom bevatte de Republiek Weimar slechts een fractie van het Heilige Roomse Rijk van de Germaanse natie op haar hoogtepunt? Waarom gaf het Germaanse volk zo makkelijk zijn historische Lebensraum prijs? Waarom? Omdat het Duitse volk deze innerlijk nooit bezeten heeft als één volk, of deze als iets waardevols gezien heeft." (gec. in Strausz-Hupé 1942).

Haushofer's wereldbeeld en de daarop gebaseerde politieke richtlijnen verwijzen voortdurend naar twee geostrategische thema's, namelijk Mackinder's idee van het 'world-island' en Ratzel's visie op het ontstaan van grote staten, bestaande uit Noord-Zuid combinaties van continenten, het pan-regionalisme.

Mackinder's 'world-island' vormde het ruimtelijke kader voor de Duitse wereldhegemonie. Om dit één te maken moest Rusland onderworpen en de Britse hegemonie op zee beëindigd worden. Er zou gestreefd moeten worden naar een alliantie tussen Duitsland en de Sovjet Unie, een advies dat op bepaald hardhandiger wijze dan Haushofer bedoeld had uitgevoerd is.

Ratzel's invloed is onder meer terug te vinden in de nadruk die Haushofer legde op grote staten en het ontstaan van pan-regionalismen. Oost-Europa lag in de invloeds-

sfeer van de 'Europese geopolitieke wetten'. De Sovjet-Unie viel in de Aziatische invloedssfeer. Afrika en het Midden-Oosten vielen in de Europese invloedssfeer. Binnen Pan-Amerika, Pan-Eurafrika, Pan-Rusland en Pan-Oost Azië zou van een 'natuurlijke' taakverdeling sprake kunnen zijn.

De opkomst van de nationaal-socialistische diktatuur kan uiteraard niet worden toegeschreven aan de geopolitiek, maar deze heeft wel een belangrijke bijdrage geleverd aan de ideologische rechtvaardiging hiervan. Zelfs de kartografie werd ingeschakeld bij het aannemelijk maken van de territoriale expansie van Duitsland (Whittlesey 1942).

De geopolitiek leverde echter niet alleen in Duitsland een bijdrage aan de ideologische rechtvaardiging van een expansionistische politiek.

Toen de V.S. bij de tweede wereldoorlog betrokken raakten, was het eveneens de geopolitiek die voor een antwoord op de vele strategische vragen aangesproken werd. "Geopolitik is the masterplan, the instrument, what to conquer and how....It is late, but not too late to profit by the lessons of geopolitik" (Strausz-Hupé 1942, 264). In dit kader zou ook kunnen worden gezien de verschijning in 1943 van de derde versie van Mackinder's strategische zienswijze: 'The round world and the winning of the peace'. Slechts een Noordatlantische militaire samenwerking kon nog tegenwicht bieden tegen 'Heartland'. Hetzelfde stelde Spyckman in diens in 1944 postuum gepubliceerde werk 'The geography of peace'. Hierin werd aangedrongen op een strategische controle door de Verenigde Staten van de 'Rimland'-kusten van Mackinder's 'world-island'.

Dit streven is berucht geworden onder de naam 'containment policy'. Reeds tijdens de tweede wereldoorlog speelden deze denkbeelden onder meer mee in de Amerikaanse opstelling tijdens de konferentie van Yalta, toen de Europese invloedssferen van de Sovjet Unie en de V.S. werden vastgelegd. De expansionistische politiek van de V.S. in Oost-Azië heeft tot diep in de zeventiger jaren geduurd (Rhoads Murphey 1966).

Afgezien van enkele losstaande publikaties, zoals Goblet's 'Political Geography and the World Map' (1956), Walsh 'Wahre anstatt falsche Geopolitik für Deutschland' (1946)

en het idealistische 'Geopolitics and Geopacifics' (1951), waarin 'geopacifics' omschreven werd als "an attempt to base the teaching of freedom and humanity upon real geographic deductions", vindt geopolitiek, opgevat als het zoeken naar geografische argumenten voor politieke beslissingen, in wetenschappelijke kring nauwelijks meer aanhang.

Dit geldt eveneens voor het natuurlijke grenzen-koncept. In toenemende mate wordt het inzicht gedeeld dat : "The sacred 'natural' boundaries of France - the Rhine, the Alps, the Pyrenees - were established not by nature but by Louis XIV, his predecessors and successors, authoritarian rulers like Richelieu and republican patriots like Carnot" (Shafer 1955, 33).

De kritiek op het geopolitieke denken wordt adequaat door Schöller samengevat. "Der falsche Ansatz der Geopolitik liegt darin, dass sie die Naturfaktoren, die immer nur mittelbar und indirekt über Zwischenglieder zur Auswirkung kommen, in direkte Beziehung zum Staat und politischen Leben setzt, überbewertet und dabei nach 'Gesetzmässigkeiten' und praktischen Richtlinien des politischen Handeln strebt." (Schöller, 1977, 259)⁶³ Schöller verloochent niet dat geografische kondities een rol spelen bij politieke beslissingen en onder bepaalde omstandigheden bergketens betere grenzen zijn dan open vlakten. Elementen van het geografisch milieu kunnen voor regeringen strategische, economische of kulturele betekenis hebben, zodat deze bepaalde doelen beter kunnen bereiken wanneer dergelijke elementen tot hun grondgebied behoren.

Eveneens vanuit deze gedachtengang doet Cohen (1964, in gewijzigde vorm 1973) een poging nieuwe inhoud aan het begrip geopolitiek te geven, namelijk de studie van de interpretatie van het geografisch milieu in dienst van het machtspolitieke handelen. In dit licht moeten tenslotte ook studies van Sprout en Sprout (1965) en Russett (1967) gezien worden.

4.3.3. Marxistische kritiek op het geografisch materialisme

Het historisch materialisme is mede een reactie op het denken dat kenmerkend was voor het 'natuurwetenschappelijke tijdperk' (Jakubowski 1974). Het geografisch determinisme, dat zijn invloed in het denken van Ratzel en de

latere geopolitieke denkers niet gemist heeft, kan als een van de verschijningsvormen van het natuurwetenschappelijke denken gezien worden. Karl Wittfogel noemde het dan ook 'geografisch materialisme' en hij heeft er felle kritiek op geleverd, vertrekkend vanuit een historisch-materialistische visie.

Wittfogel heeft twee zaken trachten aan te tonen. In de eerste plaats de onderwaardering van de rol van de 'produktiewijze' als verklarende faktor in het werk van Von Richthofen, Ratzel en de geopolitici; in de tweede plaats het feit dat deze omissie niet toevallig is, maar gezien moet worden in samenhang met de toenmalige ontwikkelingsfase van het kapitalisme. Op beide kanten van Wittfogel's kritiek wordt ingegaan.

De kritiek van Wittfogel op Von Richthofen en Ratzel betrof niet de geografische kwaliteiten van hun werk- hiervoor had hij grote waardering-, maar hun visie op de diepere oorzaken van het menselijk handelen. Hier is sprake van "die Kombination eines nicht wirksamen geographischen Materialismus mit einem völlig haltlosen Eklektismus." Von Richthofen stelde dat "der Antrieb zu bestimmten Lebensformen (sich) entwickelt aus den natürlichen geographischen Verhältnissen..." (Siedlungs und Verkehrsgeographie, blz. 144).

Wanneer hij echter de stagnerende ontwikkeling van China verklaren wil, heet het: "Ich habe die feste Überzeugung, dass die Chinesen so lange in ihrem niedrigen Zustand bleiben werden, als sie in ihrer alten Religion verharren werden. Nichts als der Übergang zum Christentum wird sie aus diesen Zustand zu erheben vermögen." (Tagebücher aus China, blz. 144) Enerzijds worden materialistische, anderzijds idealistische verklaringen gehanteerd, het 'Reich der Arbeit' blijft evenwel buiten beschouwing.

Op dezelfde wijze bekritiseert Wittfogel de nauwe relatie die Ratzel in zijn Politische Geographie (blz.4) legt tussen bodem en staat, zonder voldoende aandacht te schenken aan de intermediërende rol van de produktiewijze. Ten gevolge van "die politische Organisation des Bodems, durch die der Staat zu einem Organismus wird in den ein bestimmter Teil der Erdoberfläche so mit eingeht, dass sich die Eigenschaften des Staates aus denen des Volkes und des Bodens zusammensetzen.

Die wichtigsten davon sind die Grösse, Lage und Grenzen, dann die Art und Form des Bodens sammt seiner Bewachung und seiner Gewässern und endlich sein Verhältnis zu den anderen Teilen der Erdoberfläche."

Hij vervolgt: "Ist ein Volk dergestalt natürlich in seinem Gebiet begründet, so entsteht es immer wieder neu mit den Eigenschaften, die aus seinem Boden heraus in es eingegangen sind und immer wieder neu eingehen: Die alten und die neuen Griechen sind Seefahrer und Kaufleute, Bewohner von Inseln und Küstensäumen, die Erdgenossen des 19. Jahrhunderts lieben ebenso die Freiheit in kleinen Staaten wie ihre Ahnen im 14. Jahrhundert."

Naast de kritiek op de onderwaardering van het arbeidsproces is er echter ook kritiek op de mogelijke rechtvaardigingsfunctie van het werk van Ratzel ten opzichte van de imperialistische expansiedrang.⁶⁴ Wat dit betreft moet er volgens Wittfogel een onderscheid worden gemaakt tussen Ratzel en Von Richthofen enerzijds en Kjellén en de andere geopolitici anderzijds. Eerstgenoemden schreven hun voornaamste werken in een tijd dat het imperialisme zich nog pas in een eerste fase van konsolidatie bevond. In Kjellén's tijd was het Europese imperialisme tot volle bloei gekomen, vandaar een zijn inziens konsekwentere ontkenning van het belang van de economische sfeer; pleidooien voor een nieuw soort absolutistische staatsvorm en het kreëren van gesloten belangengemeenschappen met een hoge mate van autarkie. (Wittfogel 1977, oorspr. 1929, 206).

4.3.4. Politieke geografie als de studie van de invloed van de staat op het geografisch milieu.

De weg waarlangs de politieke geografie zich volgens Ratzel zou moeten ontwikkelen is ook afgezien van de geopolitieke excessen, een doodlopende weg gebleken. Ofschoon de politieke geografie zich volgens Ratzel met de wisselwerking tussen geografisch milieu en staat diende bezig te houden, heeft hij zich ook en eigenlijk veel diepgaander, ingelaten met de vraag naar de invloed van ligging en karakter van de verschillende aardse gebieden op de ontwikkeling van de staat. De vraag naar de invloed van de staat op de inrichting van het geografisch milieu kreeg weinig aandacht.

De eerste vraag betreft vooral de aard van de staat zélf, terwijl de tweede vraag betrekking heeft op de landschapsvormende krachten. Om deze reden pleitte reeds in 1932 Hugo Hassinger voor het primaat van de tweede vraag binnen de politiek-geografische theorievorming. "Hier gilt es, die staatliche Komponente des Werdens der Kulturlandschaft klarzustellen, die räumlichen Ausdrucksformen des Staates, die der Kulturlandschaft als Merkmale ihrer Zugehörigkeit zu einem bestimmten Staat aufgeprägt sind, zu behandeln, den Staat als Zeichner des Kulturlandschaftsbildes zu kennzeichnen." (Hassinger 1977, oorspr. 1932, 235)⁶⁵

Ook aan de andere zijde van de Atlantische oceaan vonden soortgelijke ontwikkelingen plaats. Carl Sauer had er reeds toe bijgedragen dat meer aandacht werd geschonken aan de mens als landschapsvormende kracht. In zijn artikel "The impress of effective central authority upon the landscape" (1935) had Derwent Whittlesey er blijk van gegeven door deze denkbelden geïnspireerd te zijn.

Hij onderscheidde vier terreinen waarop sprake is van aantoonbare invloed van de staat : (1) Het streven naar politieke onafhankelijkheid en bescherming van de burgers (ligging nederzettingen, architectuur gebouwen, garnizoensnederzettingen, gekoncentreerde aanleg van woonwijken); (2) Speciale kenmerken van grenzen (al dan niet bewaakte grensposten, spoorweg-terminal, verschillen in huizentype en nederzettingvormen aan weerszijde van de grens, verdubbeling van het aantal voorzieningen); (3) Manifestaties van activiteiten van het centraal gezag (uniforme regels bij de aanleg van overheidsgebouwen, bewegwijzering, overheidsplanning in stedenbouw, stimulans okkupatie niet dichtbevolkte steden, ontwikkelings- en kolonisatieprojecten en ligging van de hoofdsteden); (4) Wettelijke bepalingen resulterend in landschapsveranderingen, via tariefbepalingen beïnvloeden van economische bedrijvigheid en subsidies op transportkosten.

In zijn vier jaar later verschenen "Earth and the State a study of political geography" (1939) bouwt Whittlesey zijn, wat later structureel-morfologische benaderingswijze genoemd zou worden (Ad hoc committee 1965) verder uit.

In het werk van Hassinger, Whittlesey en anderen wordt de basis gelegd voor een opvatting van staten en andere politiek-ruimtelijke eenheden als ruimtelijke konditiesystemen. In deze opvatting worden de functies van de grens in veel mindere mate door de aard van de lijn bepaald geacht, als door de kenmerken van de 'gemeenschappen' die erdoor gescheiden worden (Moodie 1957). Voorheen was de aandacht van de politieke geografie, waar het de grenzen betrof, voornamelijk gericht op de vraag naar de beste ligging van die en die grens. Staatsgrenzen worden niet meer bij voorbaat opgevat als barrières, doch als breukvlakken in de ruimtelijke organisatie. Naarmate deze laatste in het ene land sterker afwijkt van die in het buurland kunnen de grenzen zich sterker als barrières gaan voordoen. De overlast die grenspassage veroorzaakt is echter maar één van de facetten van de overwegend nationale gerichtheid van de ruimtelijke organisatie .

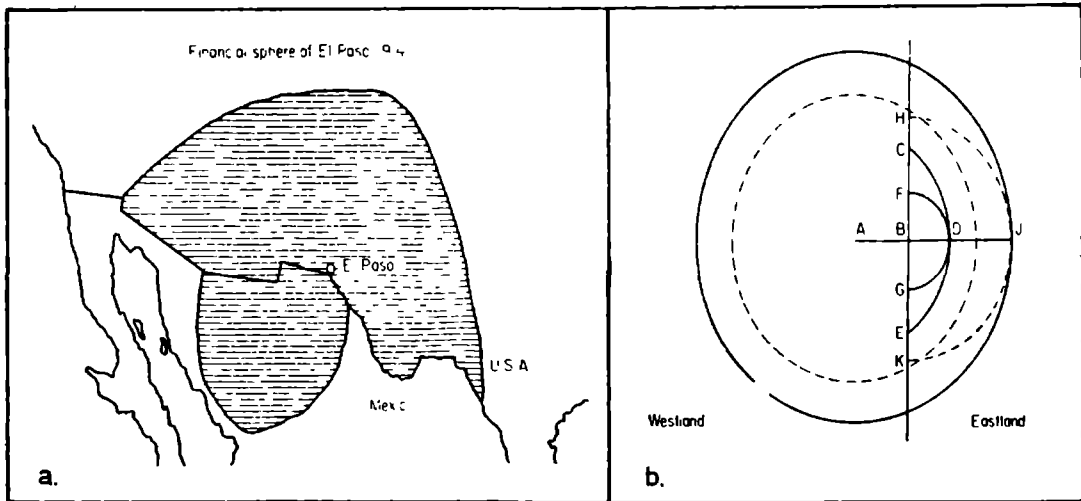
Dankzij de 'spatial analysis'- traditie binnen de geografie hebben we de beschikking gekregen over normatieve modellen om tot optimale vestigings- en distributiepatronen te komen. Met behulp hiervan kunnen uitspraken gedaan worden over de economische rationaliteit van de ruimtelijke organisatie , die uit de werking van het politieke systeem voortvloeit.

Er zijn verschillende case-studies van de economische nadelen van het grensverloop. Zo noemt Fawcett (1918) de volgens de 49^e breedtegraad getrokken grens tussen Canada en de Verenigde Staten van Amerika "absurd" en "a source of jokes as prolific as the mother-in-law". Jones (1932; 1937) heeft in dit gebied de gevolgen onderzocht die de aanwezigheid van de grens heeft gehad op de ontwikkelingen op het gebied van de nederzettings- en communicatiepatronen.

Ook in andere gebieden zijn dergelijke verschijnselen onderzocht. Allereerst moet Lösch' klassieke studie vermeld worden, van de invloed van de grens op de omvang van het verzorgingsgebied van bankinstellingen in El Paso, gelegen aan de Amerikaans- Mexicaanse grens. (Zie nevenstaande figuur 4.1a) Het empirisch gevonden patroon vertoont grote overeenkomst met het vooraf gekonstrueerde model. (Zie nevenstaande figuur 4.1b).

Hierin is de DJ de omvang van de door 'Eastland' geheven invoerrechten. De markt van A. in dit land wordt begrensd door de kromme CDE, indien de grens overal gepasseerd kan worden door de kromme FDG, indien zulks uitsluitend bij post B mogelijk is. De invloed van de grens wordt derhalve door Lösch gemeten door deze als afstandsvergroten- de faktor te beschouwen.

Fig.4.1. De invloed van de grens volgens Lösch. (Bron: Muir 1975)



Brigham (1919) sprak van 'boundaries of economic equilibrium'. Zijns inziens ontstonden in Europa dusdanig kleine staten dat het niet mogelijk was van 'economy of scale'voordelen te profiteren. Boggs (1940) heeft getracht de 'almost unimaginable multiplicity' van politieke grenzen meetbaar te maken. Hij ontwikkelde daartoe een 'interruptive factor'. Deze globale maatstaf geeft per grensgebiedseenheid van 1000 km² de totale lengte van de aanwezige politieke grenzen aan. Voor Noord-Amerika berekende hij de faktor 1,3; voor Europa, exclusief de USSR 7,3.

Ook zijn studies verricht naar twee weliswaar samenhangende, maar te onderscheiden verschijnselen, namelijk de invloed van politieke grenzen op het verloop van weg- en spoorverbindingen enerzijds en de intensiteit van het gebruik daarvan anderzijds.

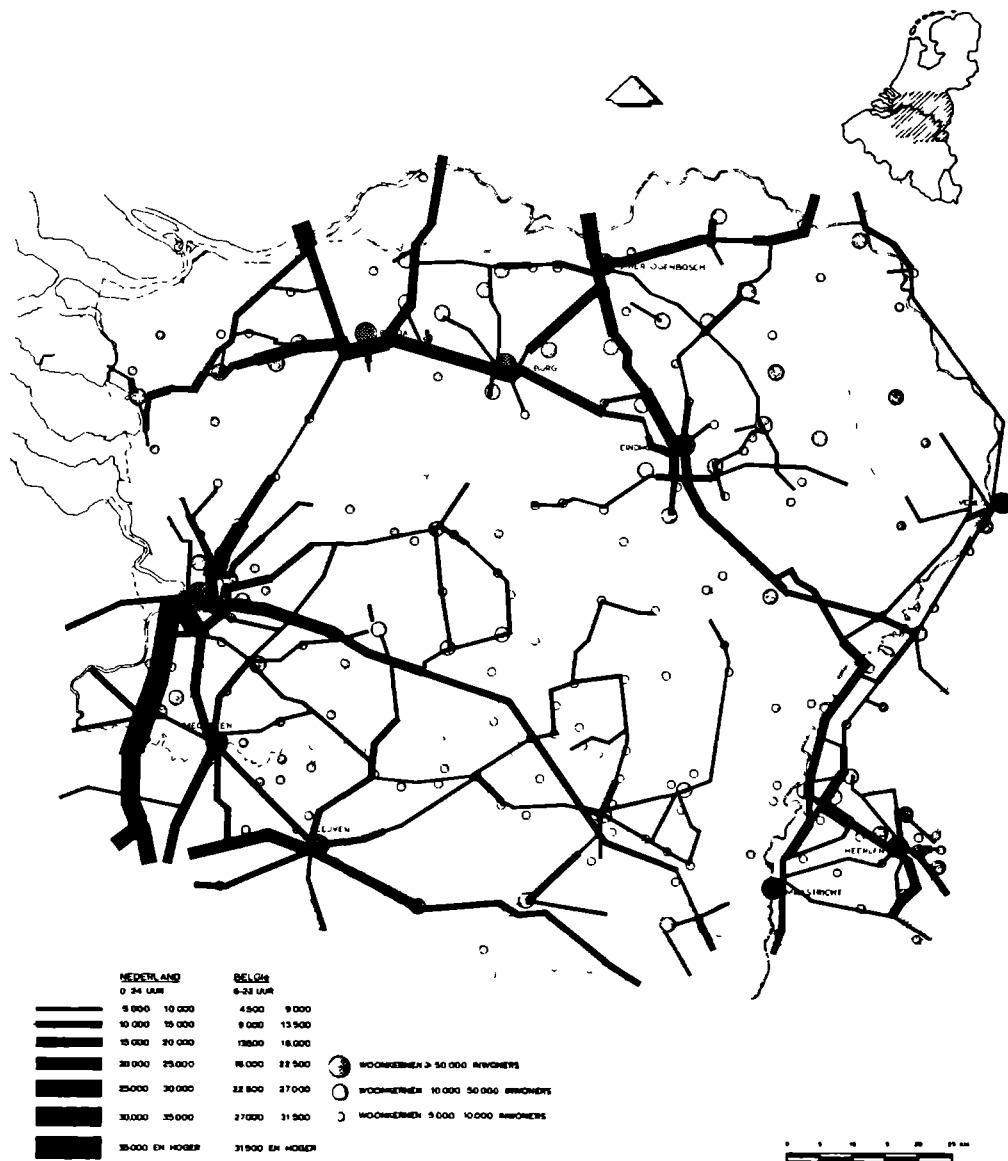
In de staat N. Dakota wordt de Amerikaans- Canadese grens door 15 spoorlijnen benaderd tot op een afstand van 10 km. Slechts twee daarvan passeren de grens. Een dergelijke situatie kan vrijwel overal ter wereld worden aangetroffen. Indien men over een kaart zou beschikken waarop de interlokale buslijnen binnen West-Europa staan aangegeven, dan zouden de grensstreken er welhaast vanzelf uitspringen als vervoersarme gebieden. Indien het verloop van gas- water- en elektriciteitsleidingen gevolgd zouden worden, zouden analoge patronen zichtbaar worden. De afbeelding op blz. 149 (Fig. 4.2.) illustreert de invloed van de grens op het verloop van kommunikatielijnen in het Belgisch- Nederlandse grensgebied alsmede het aantal grensoverschrijdingen. (Benelux Middengebied 1972).

Een eerste systematische meting van de invloed van grenzen op de kommunikatie dateert uit 1941 van de hand van Boggs. Dergelijk onderzoek heeft tot op zekere hoogte een 'counter- factual' karakter omdat de grens terwille van het onderzoek nu eenmaal niet tijdelijk buiten gebruik gesteld kan worden. McKay (1958) heeft dit probleem handig opgevangen door van een interactie- model uit te gaan, waarbij de mate waarop de grens optreedt als afstandsvergroten- de faktor gekwantificeerd werd. Gemeten werd de frekwentie van telefoongesprekken tussen de Canadese provincies Quebec en Ontario (respectievelijk Frans- en Engelssprekend gebied) en tussen Quebec en steden in de Verenigde Staten. De 'kulturele' grens bleek een afstandsvergroten- de faktor te hebben van 5; de internationale grens van 50. (verq. ook Minghi 1963).

In dit verband is ook een berekening vermeldenswaard in de 'Verkeersstudie Westerschelde' (1970). Hierin wordt op basis van de berekende verhouding tussen enerzijds afstand en anderzijds bevolkingsomvang nagegaan wat de omvang zou zijn van het verkeer tussen België en Zeeuws- Vlaanderen, indien er géén politieke grens zou bestaan. Deze bleek $2\frac{1}{2}$ maal zo groot te zijn dan in de huidige situatie het geval is.

Bovenstaande studies onderstrepen dat staten alle tot op zekere hoogte gesloten organisatiesystemen zijn. Dit wordt verder bevestigd door een heel andere categorie onderzoeken, en wel de zogenaamde 'before and

Fig. 4.2: Verloop en verkeersintensiteit van spoorwegverbindingen (1979) (bron: Benelux Middengebied 1972)



after approaches'. Hierin worden de veranderingen onderzocht in de ruimtelijke structuur van een grensgebied indien dit bij een ander land wordt ingelijfd. Klassiek in dit verband is Hartshorne's studie van Silesië (1933).

4.3.5. Konklusie met betrekking tot het eerste spanningsveld.

In zijn befaamde onderzoek 'A survey of the boundary problems in Europe' (1938) heeft Hartshorne definitief afgerekend met de idee van de natuurlijke grenzen. Zijn konklusies waren:

1. Er bestaat geen onderscheid tussen natuurlijke en kunstmatige grenzen. Alle grenzen zijn door mensen gemaakt.
2. Alle grenzen kunnen onderwerp van dispuut zijn.
3. Grensproblemen dienen in termen van menselijke problemen gesteld te worden.
4. Grensproblemen zijn doorgaans van minder belang voor de betrokken staten dan voor de bewoners van de grensstreken.

In plaats van politiek-ruimtelijke verschijnselen op te vatten als resultanten van natuurwetten, wordt er steeds meer gesproken over politiek-ruimtelijke konditiesystemen, waarin ruimtelijke verschijnselen theoretisch gerelateerd worden aan politiek-territoriale verschijnselen.⁶⁶ Gevonden spreidingspatronen kunnen eventueel gerelateerd worden aan normatieve economische modellen zodat uitspraken mogelijk worden over de aard van de aldus waar te nemen ruimtelijke konditionering en haar rationaliteit.

Dergelijke uitspraken hebben slechts een betrekkelijke waarde, zolang de betekenis van de veronderstelde politieke kondities voor de handelende subjekten, die door hun gedrag de ruimtelijke patronen in kwestie veroorzaken, niet bij de beschouwing wordt betrokken.⁶⁷

In dit betoog is gepoogd aan te tonen dat zich binnen de politieke geografie een belangrijke verschuiving heeft voltrokken ten gunste van de erkenning van de antropogene oorsprong van staten en hun grenzen en dus ook van de veranderbaarheid daarvan, mede in het licht van een discussie over de economische effecten van de grenzen.

Deze konklusie houdt een eenduidige beslissing in ten aanzien van het afwegingsproces dat in het kader van de behandeling van het eerste spanningsveld aan de orde was. De vraag in hoeverre nationale staten en hun begrenzing van fysisch-biologische oorsprong dan wel anthropogeen zijn, is ten gunste van laatstgenoemde mogelijkheid beantwoord.

Het zoeken naar wegen om de (negatieve) effecten van de politiek-ruimtelijke konditionering in het algemeen en van het voorkomen van grenzen in het bijzonder te relateren aan de doelstellingen, waardeoriëntaties en kennis van de betrokken actoren, vormt een rode draad door meer recente ontwikkelingen in het politiek-geografische denken, welke nu aan de orde zullen komen.

4.4. Het tweede spanningsveld: In hoeverre komen de assumpties van politiek-geografen ter verklaring van politiek-ruimtelijke verschijnselen overeen met de definitie van de situatie door de betrokken subjecten

In eerste instantie zal dieper worden ingegaan op de denkbeelden van Hartshorne. Ofschoon deze aanvankelijk de morfologische benadering van Whittlesey gevolgd had (Hartshorne 1935, 1938), nam hij hiervan later afstand (1950) omdat in deze benaderingswijze te weinig aandacht besteed werd aan de aard van de politieke processen.

Na de behandeling van de ideeën van Gottmann en Jones wordt ingegaan op de meest recente ontwikkelingen. Hierin neemt de analyse van politieke processen in hun ruimtelijke kontekst een centrale plaats in. Deze paragraaf culmineert in een behandeling van de systeembenadering van Cohen en Rosenthal.

4.4.1. De funktionele benaderingswijze: Hartshorne, Gottmann en Jones.

Nadat Hartshorne zich eerder voor de zogenaamde morfologische benaderingswijze had uitgesproken, gaf hij in 1950 een belangrijke stimulans tot een verdere ontwikkeling. De morfologische benadering draagt namelijk het risico in zich te blijven steken in een deskriptieve inventarisatie van landschapselementen van politieke aard, van vormen van staten en de kenmerken van hun grenzen. Zoals de titel van zijn bekende publikatie 'The functional approach in political geography' al aangeeft, gaat

Hartshorne uit van de funktionele bijdrage van de afzonderlijke elementen van de ruimtelijke organisatie aan de staat in zijn totaliteit. Daarbij onderscheidt hij externe en interne funkties.

De ontwikkelingen op economisch en sociaal gebied op een willekeurig stuk van het aardoppervlak kunnen nauwelijks begrepen worden, tenzij gekeken wordt naar de wijze waarop dit deel van de ruimte funktioneert binnen het bredere politiek kader van de staat. De staat tracht namelijk het funktioneren van de verschillende ruimtelijke elementen waaruit zijn territorium is opgebouwd (wegen en andere netwerken, hiërarchische verzorgingsstructuren, eventuele regio's met een eigen identiteit, arme en rijke gebieden etc.) zo goed mogelijk op elkaar af te stemmen. Het welslagen van deze onderneming hangt af van de vraag of de staat erin slaagt een evenwicht tot stand te brengen tussen twee elkaar tegenwerkende krachten, namelijk centrifugale en centripetale krachten.

Centrifugale krachten bemoeilijken een effectieve funktionele integratie. Bij deze krachten kan gedacht worden aan fysieke barrières, aanwezigheid van minderheids-groepen, slechte kommunikatiemogelijkheden tussen periferie en kern en regionale verschillen in welvaart, taal, godsdienst en gewoonten. De voornaamste centripetale kracht is volgens Hartshorne het feit dat de onderdanen van een staat om een bepaalde reden van zijn bestaansrecht overtuigd zijn. Hartshorne noemt dit de 'raison d'être' van de staat. Deze kan uiteenlopende gedaanten aannemen. In het ene geval berusten de bewoners van een gebied in de claims op dat gebied van een machtig potentiaat, beseffend dat verzet daartegen zinloos is; in het andere geval bezitten allen een gemeenschappelijk nationaal besef.

De externe funkties van de staat worden onderverdeeld in territoriale, economische, politieke en strategische relaties van een bepaalde staat met daarbuiten gelegen gebieden. De territoriale relaties hebben voornamelijk betrekking op de criteria met behulp waarvan de externe grenzen vastgesteld worden (Hartshorne 1938). Een daarvan kan bijvoorbeeld zijn een beroep op taalverwantschap tussen de bewoners aan weerskanten van de grens.

De economische relaties hebben vooral betrekking op handelsbelangen en buitenlandse investeringen; de politieke relaties op kolonialisme en andere vormen van politieke beïnvloeding en de strategische relaties op geopolitieke overwegingen.

De verschuiving van een structureel-morfologische naar een funktionalistische benaderingswijze komt eveneens tot uitdrukking in de definiëring van de politieke geografie. Hartshorne is minder geïnteresseerd in politieke factoren als 'landscape changing agents', maar bepleit een: "more geographical political geography", die hij omschrijft als: "The study of areal differences and similarities in political character as an interrelated part of the local complex of areal differences and similarities" (Hartshorne 1954). Verschillende andere geografen hebben voortgebouwd op Hartshorne's ideeën.

In de eerste plaats dient hierbij aan Jean Gottmann gedacht te worden. In zijn artikel 'Geography and the international relations' uit 1951 benadrukt hij de 'spirit' van de verschillende landen. Grenzen bestaan omdat bewoners van verschillende gebieden denken van elkaar te verschillen. Deze 'spirit' bestaat doorgaans uit een religieus credo, een sociaal gezichtspunt en een historisch bewustzijn. Om dit te benoemen voerde hij het begrip 'ikonografie' in. Een ikoon is een voorstelling waaraan in de Grieks- en Russisch-orthodoxe kerken sakrale waarde wordt toegekend. Elke politieke regio zou nu enige symbolen of een kompleks daarvan kreëren, welke als tekenen van het samenhorig-zijn van zijn bewoners kan worden opgevat.

In een volgend artikel, "The political partitioning of the world, an attempt at analysis" (1952a) gaat Gottman in op de gevolgen van een dergelijke ikonografie, namelijk het ontstaan van een verkeers- en communicatiepatroon. De plaatsen binnen een natie blijken een veel hogere mate van toegankelijkheid te hebben dan er tussen deze plaatsen en plaatsen in het buitenland bestaat. In zijn "Politique des Etats et leur géographie" (1952b) behandelt hij tenslotte vooral het verkeer als faktor van verandering (système de mouvement) en de ikonografie als weerstand daartegen (système de résistance de mouvement). De 'systèmes de mouvement' behoren tot Hartshorne's centrifugale krachten en tenderen naar verandering van het politieke systeem. Door zich te verplaatsen komen mensen in aanraking met andere produkten, mensen, ideeën etc.

Het 'système de résistance de mouvement' is een stabiliserende faktor, waartoe de reeds genoemde 'ikonografie' behoort.

Tenslotte dient Jones (1954) genoemd te worden. In zijn 'unified fieldtheory' moet het ontstaan van staten begrepen worden als een onderdeel van de volgende keten: "politicalidea, decision, movement, field, area."

De Blij geeft de volgende twee voorbeelden (1973, 155):

<u>Political Idea</u>	<u>Political Decision</u>	<u>Political Movement</u>	<u>Political Field</u>	<u>Political Area</u>
Het Joodse koncept zionisme	De Balfour Declara- tion 1917	Migratie van Joden naar Isra- ël	Territori- um van vestiging en organi- satie	Israël
De afschaf- fing van de slaver- nij	Het zoe- ken naar nieuwe thuislan- den voor te reprati- eren negers	De over- tocht van bevrijde ex-slaven naar West Afrika	Inrichting van terri- torium voor ex-slaven	Liberia

Hieronder volgt een korte omschrijving van de vijf elementen van Jones' keten: 'Political idea' omvat weliswaar hetgeen dat Hartshorne en Gottmann respectievelijk onder 'state idea' en 'ikonografie' verstaan, maar Jones breidt het uit tot de verzameling van alle (politieke) denkbeelden die mogelijkwijs in territoriale claims kunnen resulteren. Ook de aan de andere kant van de keten staande term, 'political area' omvat meer dan het territorium van een staat alleen. De betekenis van deze term strekt zich uit tot alle gebieden die met politieke categorieën gedefinieerd kunnen worden: Gemeenten, waterschappen, stadsgewesten etc. Elke politieke beslissing impliceert enigerlei vorm van beweging, (cq. 'circulation'). Dergelijke bewegingen kunnen over een vrij groot gebied merkbaar zijn. Dit is het 'field'.

Van groot belang is het feit dat Jones zijn denkbeelden onderbouwt met een aantal aan de politieke wetenschappen ontleende begrippen. Hij blijkt vooral beïnvloed te zijn door het werk van Karl Deutsch (1953a, 1953b), die zich

met name met de problematiek van de politieke integratie heeft beziggehouden.

Deutsch noemt zijn benadering een veldbenadering. Elk individu kan worden opgevat als een punt in een veld dat gevormd wordt door de relaties tussen dit individu en andere individuen. Aldus ontstaan klusters van mensen die om uiteenlopende redenen geacht worden bij elkaar te horen. Gedacht kan worden aan: Families, dorpsgemeenschappen, provincies, landen enz. Sommige van dergelijke klusters kunnen als politiek-geografische ruimten worden opgevat; andere hebben wel een geografische maar geen politieke dimensie; weer andere zijn politiek maar niet ruimtelijk gelokaliseerd. Jones' 'political field' kan opgevat worden als een subcategorie van Deutsch' meer algemene term 'interaction field'.

Het werk van Hartshorne, Gottmann en Jones heeft ertoe bijgedragen dat politiek-ruimtelijke verschijnselen meer dan in oudere studies het geval was gezien worden in samenhang met politieke processen. De aard van deze processen kwam echter nog slechts zijdelings aan de orde. In de Duitse Bondsrepubliek is de politieke geografie tot in de zestiger jaren gekenmerkt gebleven door een malaise. Slechts enkele geïsoleerde studies van onder andere Schwind (1953) en Schöllner (1951, 1953) gaven blijk van bekendheid met nieuwe ontwikkelingen op het gebied van de politieke geografie in met name de V.S. Voor het overige gebeurde echter weinig méér dan het herhalen van Hartshorne's funktionalistische ideeën, bijvoorbeeld in Schwind's visie op de politieke geografie als 'Staatengeographie' (1977, oorspr. 1970).⁶⁸

4.4.2. Politieke geografie als de studie van de interactie tussen ruimtelijke en politieke processen

In de zestiger jaren was in brede geografische kringen het bewustzijn gegroeid dat de geografie intensieve contacten met de sociale wetenschappen behoeft (van Amersfoort 1970, Claval 1969, Harvey 1970, Bartels 1970). Al deze auteurs en vele anderen bepleitten een wijze van theorie-ontwikkeling gebaseerd op zowel interne (ruimtelijke) als externe (sociale, psychologische en economische) postulaten. Hierdoor kan het 'black-box concept of a man', dat voorheen typerend was voor veel geografische studies, vervangen worden door een 'white box

concept': "More realistic assumptions about the nature of man, drawn largely from other social sciences, are employed, and mean that the basic scheme for analysis is no longer environment-spatial behaviour but environment-man-spatial behaviour" (Downs 1970, 68).

Een exponent hiervan binnen het kader van de politieke geografie is Boesler, die in tegenstelling tot bijvoorbeeld Schwind (1977) in de pas loopt met de meest recente ontwikkelingen in de Amerikaanse politieke geografie, die (a) meer proces-georiënteerd is (Hartshorne 1968) en (b) het politieke handelen ruimer ziet dan alleen de activiteiten van de staat (Jones 1954). Boesler pleit voor een sterk 'sozial-geographisch' getinte politieke geografie, die opgevat kan worden als: "Lehre von der raumwirksamen Staatstätigkeit und ihren Motivationskreisen. Ihre Objekte sind erdoberflächliche Verbreitungs- und Verknüpfungsmuster im Bereich staatlichen Handelns und die politischen Entscheidungsfindungen über Ziele und Instrumente, die sie bedingen" (Boesler 1977, oorspr. 1974, 431).⁶⁹

Storbeck (1959) onderscheidt in de wijze waarop staten hun ruimtelijke taken volbrengen een tweetal categorieën. Dit zijn in de eerste plaats de ruimtelijke implicaties van algemene staatsinvloeden welke besloten liggen in het algemene economische, financiële, verkeers-en defensiebeleid. In de tweede plaats is dit de regionale politiek, die bijvoorbeeld via een wet op de ruimtelijke ordening rechtstreeks de ruimtelijke inrichting raakt. Als derde categorie kan worden toegevoegd de wetgeving op het gebied van het binnenlandse bestuur. De begrenzing van provincies, gewesten en gemeenten, alsmede de aan deze niveaus toe te kennen taken, zijn alle belangrijke kondities voor de regionale ontwikkeling (De Ruiter 1976).

In toenemende mate wordt door politiek-geografen aandacht besteed aan het politieke handelen van andere groepen actoren dan de overheid. Hierbij speelt de analyse van wat Kasperson en Minghi noemen 'agents of political impress' een belangrijke rol. Zij verstaan hieronder ondermeer: "the legal system, legislation, interestgroups and voluntary associations, political partitions and degrees of political security." (Kasperson en Minghi 1969, 429). Er zijn inmiddels tal van case-studies verschenen

die betrekking hebben op facetten van het politiek-ruimtelijke handelen van individuen of groepen.⁷⁰

Met dit groter wordende aantal case-studies van deelproblemen binnen de politieke geografie neemt eveneens de behoefte toe aan een theoretisch kader dat een basis legt voor een gemeenschappelijk begrippenapparaat. Aan het slot van deze paragraaf zal daarom een studie worden behandeld, die alom als de meest belovende aanzet hiertoe gezien wordt, namelijk de systeembehandeling van Cohen en Rosenthal (1971).

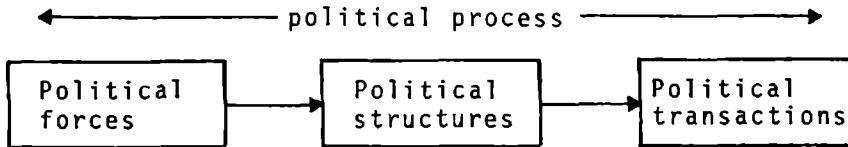
Volgens Rosenthal en Cohen hebben politiek-geografen als Hartshorne, Gottmann en in mindere mate Jones te weinig oog gehad voor de aard der politieke processen. Net zoals Jackson e.a. (1964, 2de dr. 1971) dat al voor hen gedaan hebben, pleiten Cohen en Rosenthal voor een diepgaande studie van politieke processen. Politieke geografie is dan ook "concerned with the spatial attributes of political process" (Cohen en Rosenthal 1971, 6), of algemener gesteld de interactie tussen politieke en ruimtelijke processen.

De auteurs geven eerst een afzonderlijke omschrijving van wat volgens hen de meest relevante politieke en ruimtelijke processen zijn alvorens op de samenhang daartussen in te gaan.

Onder het begrip 'politiek proces' verstaan Cohen en Rosenthal de opeenvolging van gebeurtenissen die mensen veroorzaken en uitvoeren om binnen de kontekst van bepaalde politieke krachten een politiek systeem te vestigen, te handhaven, of te veranderen. Politieke processen spelen zich af op drie niveaus, te weten 'political forces', 'political structures' en 'political transactions'.

'Political forces' hebben betrekking op de doelstellingen van grote aggregaten van mensen. Zij geven het handelen van individuele actoren en groepen van actoren zin en richting. 'Political structures' worden opgevat als de institutionele kaders waarin de politieke krachten tot uitdrukking komen en waardoor ze kunnen voortbestaan. 'Political transactions' tenslotte zijn regelingen of overeenkomsten die de individuele gebeurtenissen en handelingen van de actoren sanktioneren. De samenhang tussen deze begrippen wordt weergegeven in schema 4.1.

Schema 4.1.: De componenten van het begrip 'political process' (bron: Cohen en Rosenthal 1971)



Het politieke systeem tenslotte wordt gezien als de resultante van de optredende politieke processen. Cohen en Rosenthal nemen hiervoor de omschrijving van Easton en Hess (1962) over, die een politiek systeem een verzameling noemen van attributen en relaties daartussen, waarmee "values are authoritatively allocated for a society".

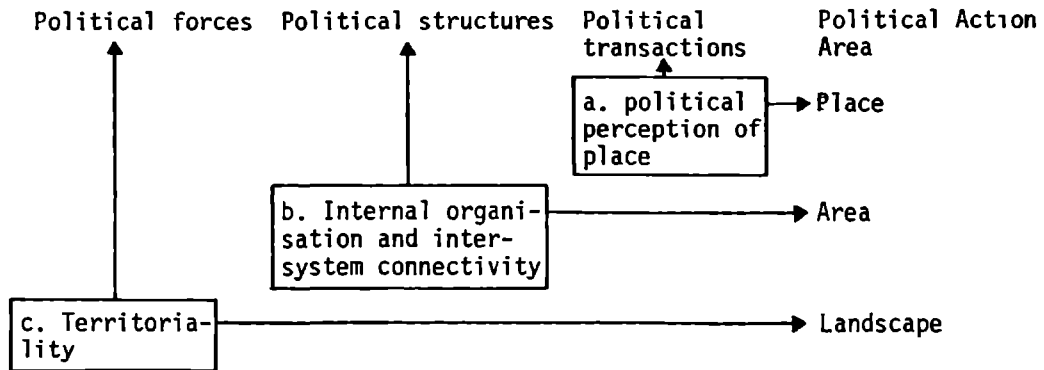
Na de politieke processen behandeld te hebben gaan Cohen en Rosenthal in op de aard van de ruimtelijke processen. In eerste instantie wordt een 'political action area', of bij conflicten een 'political counter-action area' onderkend. Deze zijn vergelijkbaar met Jones' veld, en dienen los van de artefaktionele ruimtelijke neerslag gezien te worden. Het is volgens de auteurs niet mogelijk om wat deze artefaktionele neerslag betreft van de invloed van de mens op aarde te praten. Ook hier moeten verschillende niveaus onderscheiden worden, analoog aan de drie niveaus die bij politieke processen werden onderscheiden namelijk 'place', 'area' en 'landscape'.

Het niveau 'place' heeft betrekking op de ruimtelijke neerslag van het handelen van individuele actoren. Het niveau 'area' betreft daarentegen één of meerdere (areale) kenmerken van een bepaald gebied, terwijl het niveau 'landscape' de identiteit van dat gebied zelf wil aanduiden. Het gebruik van deze laatste term verhoogt overigens niet de duidelijkheid. Beter ware het geweest om van 'territory' te spreken. Ter illustratie enkele voorbeelden. Bij 'place' kan men aan geïsoleerde ruimtelijke elementen denken, zoals de ligging van één bepaalde weg. Bij 'area' gaat het om één of meerdere eigenschappen die een bepaalde verbreiding over een deel van het aardoppervlak hebben, zoals de aanwezigheid van een bepaald klimaatstype. De term 'territory' heeft daarentegen betrekking op een min of meer duidelijk begrensd deel van het aardoppervlak waaraan als zodanig een bepaalde identiteit wordt toege-

kend, bijvoorbeeld 'De Veluwe'. Het onderscheid tussen beide laatste niveaus is binnen de geografie uiterst problematisch.

Tussen de drie politieke proces-variabelen en de drie ruimtelijke proces-variabelen bestaan talrijke interacties. In de meest gekompliceerde versie van het model zijn er dat negen; in een meer eenvoudige versie drie. In dit laatste geval wordt uitsluitend naar de interactie tussen vergelijkbare politieke en ruimtelijke abstractie-niveaus gekeken. In eerste instantie wordt hieronder het eenvoudige model gezien; eerst daarna komt de meer gekompliceerde versie aan de orde. In het eenvoudige model (schema 4.2.) wordt de interactie tussen de drie vergelijkbare politieke en ruimtelijke niveaus gezien. De drie interactievelden worden hieronder kort toegelicht.

Schema 4.2. Vereenvoudigde weergave van het model van Cohen en Rosenthal (bron: Cohen en Rosenthal (1971))

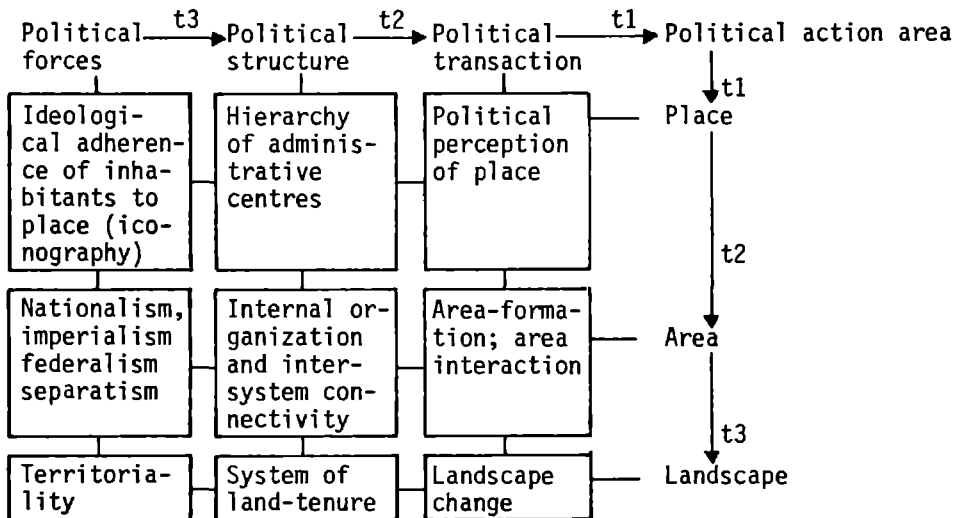


- a. Political perception of place. Hiermee wordt bedoeld de beoordeling van individuele delen van de ruimte op grond van politieke maatstaven, bijvoorbeeld de vestiging van een radiostation aan de grens van een bestaand machtsblok of de strategische lokatie van een industrievestiging.

- b. Internal organisation. In dit verband wordt de term 'locational perspective' genoemd. Deze heeft betrekking op de mate waarop van het politieke systeem in kwestie gezegd kan worden dat het gesloten of open is. Een der criteria hierbij is in hoeverre zo'n systeem zich als eenheid manifesteert ten opzichte van andere systemen.
Hierbij kan gedacht worden aan hetgeen hiervoor over politiek-ruimtelijke organisatie-eenheden gezegd is. De politieke structuur wordt in meerdere of mindere mate weerspiegeld in de ruimtelijke organisatie. Dit komt onder meer tot uitdrukking in de relatief slechte ontsluiting van de meeste grensgebieden.
- c. Territoriality. Dit begrip wordt omschreven als: "A group's sense of attachment to land or, more broadly to geographical area."

In schema 4.3. wordt de volledige versie van het model afgebeeld. Hierin zijn ook de interacties tussen niet naar abstraktie vergelijkbare politieke en ruimtelijke niveaus weergegeven. Het is immers goed mogelijk de uitwerking van de variabele 'political forces' op het niveau 'place' voor te stellen. Hetzelfde geldt ook voor die van 'political transactions' op het gebied van 'landscape'. Het feit dat een aantal 'political transactions' na verloop van tijd de 'political structure' kan beïnvloeden en veranderingen in deze laatste implicaties kunnen hebben voor de 'political forces', wordt door Cohen en Rosenthal tot uitdrukking gebracht door de toevoegingen t1, t2 en t3. Hetzelfde geldt ook voor 'place', 'area' en 'landscape'.

Schema 4.3.: Het volledige model van Cohen en Rosenthal (bron: Cohen en Rosenthal 1971).



Na deze uiteenzetting zullen de denkbeelden van Cohen en Rosenthal in kort bestek geëvalueerd worden in het kader van enkele samenvattende opmerkingen naar aanleiding van het tweede spanningsveld.

4.4.3. Konklusie met betrekking tot het tweede spanningsveld

De recente ontwikkelingen in de politieke geografie, die in deze paragraaf geïllustreerd zijn, maken deel uit van een bredere ontwikkeling binnen de sociale wetenschappen en wel het toekennen van steeds grotere betekenis aan het 'behaviourale' element.

Hartshorne, Gottmann en Jones ruimden een belangrijke plaats in hun denken in voor wat ze respectievelijk 'raison d'être', 'ikonografie' en 'political ideas' noemden. In elk van deze drie concepties komen verwijzingen voor naar het begrip 'nationalisme'. Politiek-ruimtelijke verschijnselen worden in niet onbelangrijke mate verklaard door een verwijzing naar de 'wil' van de actoren.

De meer recente ontwikkelingen in de politieke geografie verschillen van de denkbeelden van Hartshorne c.s. omdat deze de aan het handelen van de aktoren ten grondslag liggende politieke processen expliciter benoemen en analyseren. Wij zagen bijvoorbeeld hoe Boesler en Storbeck ingingen op de doelstellingen van het overheidsbeleid inzake de inrichting van de ruimte. Waar het de legitimatie van dit beleid betreft, zijn er echter nauwelijks verschillen tussen de meer moderne politiek-geografische auteurs en de funktionele benaderingswijze. De overheid funktioneert binnen een gegeven politiek-ruimtelijke kontekst, die zijn bestaan en bestaansrecht ontleent aan de 'territoriality' van de bewoners, door Cohen en Rosenthal omschreven als "A group's sense of attachment to land".

Overigens voldoen deze nieuwe ontwikkelingen maar ten dele aan het predikaat 'behaviouraal'. De verklaring van de politiek-ruimtelijke structuur wordt weliswaar in belangrijke mate herleid tot de waarde-uitgangspunten van de aktoren, doch hiernaar zijn vooralsnog weinig expliciete onderzoekingen gedaan. De idee dat de 'territoriality' een belangrijke rol speelt ontleenen de auteurs in niet geringe mate aan hun eigen voorwetenschappelijke ervaringswereld, al zal empirisch onderzoek deze impliciete aannames naar alle waarschijnlijkheid wel bevestigen.

Met deze opmerkingen is de richting aangegeven waarin ons onderzoek zal voortgaan, namelijk de vraag in hoeverre het begrip 'territoriality' en de daarin veelal aanwezige verwijzing naar het nationale bewustzijn van de politieke aktoren, maatschappelijke achtergronden, dan wel bepaalde maatschappelijke effecten heeft.

4.5. Het derde spanningsveld: In hoeverre is het begrip 'territoriality' en de daarin aanwezige verwijzing naar het nationale bewustzijn van de politieke actoren getoetst op zijn maatschappelijke achtergronden en effecten

Talrijke nationalistische uitingen laten er geen twijfel over bestaan dat de staten zoals we die tegenwoordig kennen, kunnen rekenen op de loyaliteit van een groot deel van hun bevolking. In deze paragraaf wordt onderzocht of dit een voldoende rechtvaardiging is voor het hanteren van de begrippen 'territoriality', nationaal bewustzijn en/of nationalisme als verklaringsgronden van verschijnselen van politiek-ruimtelijke aard. Hiertoe wordt in eerste instantie dieper ingegaan op het begrip nationalisme als zodanig. Het ontstaan van nationale gevoelens in brede lagen van de bevolking wordt vervolgens gerelateerd aan de ontwikkeling van de staat.

4.5.1. Het nationalisme; een begripsbepaling

Pogingen om begrippen als natie, volk en hieraan verwante termen als nationalisme en patriottisme te omschrijven worden aanzienlijk bemoeilijkt door de zeer uiteenlopende opvattingen die over deze begrippen bestaan. Met de etymologie van het stamwoord natie schieten we niet veel op. Het latijnse woord 'natio' is afkomstig van 'nascor' hetgeen wil zeggen 'ik ben geboren'. Een zeer neutrale omschrijving van de term natie is 'een groep mensen die politieke soevereiniteit claimt over een min of meer omschreven territoire' (Royal Institute 1939). Aldus kan een onderscheid worden gemaakt met de term volk, waaronder doorgaans een groep met een zekere kulturele gelijkennis verstaan wordt en waarbinnen geenszins politieke aspiraties tot zelfbeheer behoeven te leven.

Voorts moet nationalisme van patriottisme onderscheiden worden. Patriottisme is volgens Kohn (1946, 4) een verschijnsel van aanzienlijke ouderdom. In vele menselijke gemeenschappen van uiteenlopende aard worden van oudsher

positieve gevoelens gekoesterd jegens de geboortestreek. Nationalisme is hier geen 'natuurlijk' gevolg van, maar "the product of the growth of social and intellectual factors at a certain stage of history" (Kohn 1946, 6). 'Nationalisme' heeft aldus betrekking op fenomenen die zich eerst na de Franse revolutie krachtig manifesteerden. Kohn omschrijft nationalisme als volgt: "Nationalism is a state of mind, permeating the large majority of people and claiming to permeate all its members; it recognizes the nation-state as the ideal form of political organization and the nationality as the source of all creative cultural energy and of economic well-being. The supreme loyalty of man is therefore due to its welfare". (Kohn 1946, 16).⁷¹

Volgens Kamenka (1976, 8) wordt de term in 1798 voor het eerst gebruikt in de beroemde 'Mémoires pour servir à l'histoire du Jacobinisme' van Augustin Barruel, die zelf anti-Jacobijn was en het nationalisme verafschuwde omdat het tot egoïsme zou leiden.

Shafer onderscheidt een vijftal betekenissen die de term nationalisme heden ten dage heeft: (1) de liefde voor een gemeenschappelijk(e) grondgebied, ras, taal of kultuurgeschiedenis; (2) het verlangen naar politieke onafhankelijkheid, veiligheid of nationaal prestige; (3) een mystieke toewijding aan een soms bovennatuurlijk sociaal organisme - het Volk -; (4) het geloof dat het individu exklusief leeft in dienst van de natie, welke dus als doel an sich wordt ervaren en (5) de overtuiging dat de eigen natie superieur is dan wel zou moeten zijn, aan andere naties (Shafer 1955, 6).

Voor een goed begrip van het ontstaan en de betekenis van het nationalisme is het volgens Kohn en enkele nog te noemen auteurs noodzakelijk een relatie met de ontwikkeling van de staat te leggen. Almond e.a. (1972, 38) en Rokkan (1975, 570) onderscheiden in de ontwikkeling van de staat een viertal stadia. Dit zijn: (1) 'state-building' (penetratie in een bepaald territorium en vestiging daarin van een soeverein gezag); (2) 'nation-building' en 'mobilisatie' (respektievelijk het postvatten van loyaliteitsgevoelens in brede lagen van de bevolking en het verminderen van aanvankelijke 'kulturele' verschillen tussen de bevolking); (3) 'participatie' (toenemende deelname aan het politiek gebeuren) en (4) 'redistributie' (een herverdeling van het nationale inkomen waarbij de feitelijke deelname aan het economisch

leven een belangrijker rol gaat spelen dan traditioneel bepaalde posities).

De ontwikkeling van het nationalisme maakt deel uit van wat in de politieke wetenschappen onder 'nationale integratie' wordt verstaan: "The process, whereby political actors in several distinct national settings are persuaded to shift their loyalties, expectations and political activities toward a new center" (Haas, gec. in Kasperson en Minghi 1969, 196).

Uit het bovenstaande volgt dat nationale gevoelens, zoals die heden ten dage voorkomen in een groot aantal gevallen 'post-state nationalism' zijn (Muir 1974, 89). Als Kamenka stelt: "Nations arise by historical accident" (1976, 12), doelt hij eveneens primair op het feit dat steden en gewesten als gevolg van de verdeling van de politieke macht samengevoegd werden tot staten en dat de aldus gegroepeerde mensen 'samengesmeed' werden tot volken. Om de omstandigheden waaronder het nationalisme kon ontstaan te begrijpen wordt in de volgende paragraaf ingegaan op het ontstaan van staten als zodanig.

4.5.2. Het ontstaan van de moderne staten

Van een staat kan met Oppenheimer worden gesproken indien 'a people is settled in a territory under its own sovereign government" (gec. in: Muir 1975, 79). Volgens Weber is een staat een: "human community that (succesfully) claims the monopoly of the legitimate use of physical force within a given territory" (gec. in: Muir 1975, 79). Hierbij rijzen onmiddellijk twee vragen. In de eerste plaats met welk doel zulks geschiedt en in de tweede plaats door wie dit doel gelegitimeerd wordt. Het 'klassieke' antwoord op de eerste vraag geeft Morgenthau als hij stelt: "International politics, like all politics is a struggle for power" (gec. in Muir 1975, 149). Liet Lodewijk de veertiende met zijn uitspraak 'L'état c'est moi' er nog geen misverstand over bestaan wiens macht in het geding was, tegenwoordig is de vraag naar de legitimatie daarvan minder makkelijk te beantwoorden (wet, parlement, volk?). Het gaat er in dit verband dus om, te onderzoeken in hoeverre de staat en zijn territoriale organisatie voortvloeisels zijn van het streven naar macht van nader te bepalen individuen en groepen, en dat getracht wordt vast te stellen wat het doel en de inhoud

van deze machtsuitoefening is. Hierna wordt in eerste instantie ingegaan op de historische ontwikkeling van de staat.

Zover onze kennis van de geschiedenis strekt hebben mensen op enigerlei wijze in groepsverband geleefd. De veelomvattende betekenis die tegenwoordig aan de staat wordt toegekend is echter een betrekkelijk recent fenomeen.

Om te begrijpen waarom en onder welke voorwaarden de staat zo'n betekenis heeft gekregen, is het zinvol deze in het perspectief van andere samenlevingsvormen te bezien, met name met die welke Stuard, Sahlins, Service en White respectievelijk 'band', 'tribe' en 'chiefdom' noemen en Fried aanduidt met 'egalitarian', 'rank' en 'stratified societies' (Soja 1971, 12).

Een der meest kleinschalige gemeenschappen vormen de Bosjesmannen. Zij leven in clans ('band' cq. 'egalitarian society') van ongeveer 60 personen. Ofschoon deze geen vaste woonplaats hebben beschikken ze over een eigen territorium, dat wederzijds gerespekteerd wordt. Taakverdeling komt nauwelijks voor; een van de oudere mannen fungeert als leider.

De Hottentotten vervolgens leven in stamgemeenschappen ('tribe' cq. rank society). Er is van een duidelijkere hiërarchie sprake en ook de verdediging van het territorium gebeurt op meer rigide wijze dan bij de Bosjesmannen. In het verleden zijn sommige andere Afrikaanse gemeenschappen uitgegroeid tot ware staten ('chiefdom' cq. 'stratified society'). Een belangrijke impuls daartoe gaf steeds de aanwezigheid van een centrale plaats zoals Kano en Timboekto. Ook in andere delen van de wereld overheerste het stamverband als leefgemeenschap en zijn plaatselijk machtige rijken ontstaan, bijvoorbeeld die van Inca's en Azteken. Bovenstaande gemeenschappen onderscheiden zich voornamelijk van de staat op grond van de betekenis die aan landbezit wordt toegekend.

De staatsidee zoals wij die thans kennen heeft in belangrijke mate gestalte gekregen in de stadsstaten aan de kusten van de Middellandse Zee.

Deze stadsstaten slaagden er echter nauwelijks in een bestuursapparaat op te bouwen voor de veroverde gebieden. Wat dit betreft was het Romeinse Rijk zijn tijd ver vooruit:

Voor een belangrijk gedeelte heeft dit zijn functionele ruimtelijke integratie te danken gehad aan de goede ontsluiting door middel van begaanbare wegen en de strategische vestiging van versterkte nederzettingen.

Na het verval van het Romeinse Rijk kreeg de staatkundige organisatie weer een kleinschaliger karakter; pogingen van onder meer Karel de Grote ten spijt om eenheid te herstellen. Het leiderschap kreeg in die tijd een sterk persoonlijk karakter. Klerikaliteit, stedelijke autonomie en feodaliteit bepaalden voor een belangrijk gedeelte de bestuurlijke organisatie van de Middeleeuwen. Geleidelijk kristalliseerden zich uit deze situatie enige dynastieën van vorstenhuizen, die na lange strijd de basis legden voor een nieuwe politieke organisatie.⁷²

In Frankrijk heeft dit proces vijf eeuwen geduurd, vanaf de regering van koning Philip Augustus rond 1200 tot die van Lodewijk XIV in de 17de eeuw, en liep via drie geslachten, Capet, Valois en Bourbon. De geografen Pounds en Ball (1964) bestudeerden de verbreiding van de soevereine aanspraken van de Franse vorsten vanaf de 'core' - Île de France - tot aan de huidige grenzen en de daarmee gepaard gaande politiek-ruimtelijke integratie. Zij stelden dat deze gang van zaken ook voor tal van andere landen typerend was (zie ook Burghardt 1969). Rond 1500 bestond Europa uit ongeveer 500 min of meer autonoom bestuurde eenheden (Tilly 1975, 17) wier grenzen steeds veranderden.⁷³ Bij het verdrag van Westfalen in 1648 werd door de verzamelde vorsten tot een zekere stabilisering van de invloedssferen besloten. Vaak wordt dan ook op dat jaartal de grondvesting van de huidige Europese staatkundige structuur gedateerd.

Verhelderend voor de betekenisverschuiving van het begrip territorialiteit binnen tribale en lokale samenlevingen enerzijds en de staat anderzijds is een studie van de antropoloog Paul Bohannan (1964). Hierin stelt deze vast dat de omvang van het grondgebied van de meeste stamgemeenschappen in Afrika bepaald werd door verwantschapsrelaties en, nauw hiermee samenhangend, de voedselvoorziening. In de Europese staten was landbezit onverbreekelijk verbonden met macht, status en rijkdom (Bohannan 1964, 174). Hij spreekt daarom in het eerste geval van

een 'social definition of territory' en in het tweede geval van een 'territorial definition of society'. Ook Sahlins laat zich in dergelijke bewoordingen uit: "The critical development was not the establishment of territoriality in society, but the establishment of society as a territory. The state and its subdivisions are organised as territories - territorial entities under public authorities - as opposed for instance to kinship entities under lineage chiefs....from the Merovingian 'Kings of the Franks' to the Capetian 'King of France'" (gec. in Soja 1971, 5-6).

Deze ontwikkeling culmineerde in de vestiging van absolute monarchieën in de 16de, 17de en 18de eeuw. Volgens Tilly (1977, 25) is een aantal kondities verantwoordelijk voor de naar verhouding snelle vestiging van staten in West Europa. Dit zijn: (1) de betrekkelijke kulturele homogeniteit (Christendom); (2) de aanwezigheid van voldoende agrarisch surplus; (3) de feodale en gedecentraliseerde machtsstructuur; (4) de vrij grote betekenis van 'volksvertegenwoordigingen'; (5) de relatief grote openheid van de periferie, waardoor herhaaldelijk externe bedreigingen aanwezig waren en (6) het opkomende kapitalisme.

Aanvankelijk was de interveniërende rol van de staat in het verloop van economische processen gering. Het zich ontwikkelende handelskapitalisme werd voornamelijk geïnitieerd vanuit een aantal samenwerkende maar autonome steden. Geleidelijk ontstond in deze steden meer industrie, aanvankelijk in de vorm van huisindustrie, later grootschaliger in manufakturen en fabrieken en groeide de binnenlandse afzetmarkt. Dit leidde tot de behoefte aan een adequaat kommunikatienetwerk en de noodzaak tot opheffing van de talrijke tolbepalingen. Een groot gedeelte van de bij handel en nijverheid betrokkenen gingen de koning in toenemende mate de rol van 'obersten Koordinator' (Elias) toekennen; een rol die de boerenstand hem overigens niet in dank afnam. De belangengemeenschap tussen koning, handel en nijverheid werd door het mercantilisme versterkt. De opkomst van het liberalisme bracht later overigens met zich mee, dat de direkte invloed van de staat op het economisch leven afnam. Nadat de industrialisatie eenmaal een aanvang had genomen, bevorderde de 'laissez-

faire'-politiek echter in belangrijke mate de economische groei. Dit geschiedde onder meer door de afwezigheid van sociale wetten, die de activiteiten van de ondernemingen al te zeer aan banden zouden leggen en het voeren van een buitenlands beleid, aanvankelijk op het openleggen van grondstoffengebieden, later op dat van marktgebieden gericht.

In de loop van de 20ste eeuw is de interventie van de staat in het economische leven weer groter geworden. Om deze te bekostigen is in de meeste Westeuropese staten ongeveer de helft van het nationale inkomen nodig. Deze interventie heeft regulering van zowel de konsumptieve als de produktieve sektor ten doel. De ontwikkelde massaproductie moet in belangrijke mate op de binnenlandse markt afgezet worden. Aangezien de particuliere bestedingen een te grillig, onbestendig, konjunktuur- en modegevoelig karakter hebben zorgt de overheid als grootste klant voor het nodige tegenwicht. Via een herverdelingsbeleid alsmede via het uitkeren van sociale premies wordt onder meer een evenwicht tussen besparingen en konsumptieve uitgaven bevorderd, een regionale verdeling van de werkgelegenheid nagestreefd en werkgelegenheid gekreëerd. Daarnaast verleent de overheid zelf diensten die voor het particuliere bedrijfsleven onrendabel zijn (spoorwegen, gezondheidszorg en de meeste onderwijsvoorzieningen).

De grote vraag nu is die naar de diepere drijfveren van het overheidshandelen. In veel moderne politiek-geografische studies wordt doorgaans expliciet aangenomen dat de overheid 'in het algemeen belang' handelt. Stuurman onderscheidt daarentegen een viertal theoretische achtergronden van het overheidshandelen. De eerste twee, de Hobbesiaanse en corporatistische staatsopvatting (bijvoorbeeld Couwenberg 1975), hebben gemeen dat de staat neutraal wordt geacht te staan ten opzichte van de samenleving, waarbij eerstgenoemde géén en laatstgenoemde wél klassentegenstellingen onderkent. In de derde plaats kan de zogenaamde machtselite-theorie genoemd worden van Mills (1956) en tot op zekere hoogte ook die van Milliband (1969). Deze theorieën zien het functioneren van de staat in het verlengde van de belangen van de heersende klasse. De vierde benaderingswijze gaat uit van de verhouding tussen staat en klassenstrijd in plaats van die tussen staat en heersende klas-

se. Zij ziet de - relatief autonome - staat primair als instantie die erop moet toezien dat de 'kapitalistische produktiewijze' - een bepaalde manier van produceren, gekoppeld aan bepaalde eigendomsverhoudingen - in stand blijft. ⁷⁴

Deze laatste visie ziet het staatsfunctioneren bepaald ruimer dan uitsluitend in het belang van één maatschappelijke groep of klasse. Voorop staat het handhaven van een bepaalde verhouding tussen de klassen, die gebaseerd is op zowel het beginsel van het partikuliere eigendom als dat van de massale 'waren'-productie in de kapitalistische landen en op het beginsel van de warenproductie alléén in de socialistische landen. ⁷⁵

Gezien de beknoptheid van de voorgaande beschrijving van de moderne staat is het niet mogelijk tot een oordeel te komen over de juistheid van een of meerdere van deze visies. Daarentegen kan wél worden gesteld dat in deze voorgaande beschrijving van de ontwikkeling van de staat voldoende elementen aanwezig zijn die de konklusie rechtvaardigen dat in de vierde visie op zijn minst een niet onbelangrijk aspekt van het functioneren van de staat wordt belicht. Tegen deze achtergrond wordt in de volgende paragraaf weer teruggekeerd naar de discussie over de betekenis van het nationalisme.

4.5.3. Het nationalisme als ontwikkelingsfase van de staat

In een van de vorige paragrafen werd onder verwijzing naar Almond e.a. (1972), Kohn (1946) en Rokkan (1975) de ontwikkeling van het nationalisme voorgesteld als een fenomeen dat inherent is aan de ontwikkeling van de moderne staat. Alvorens dieper op deze relatie ingegaan kon worden, was het derhalve nodig de ontwikkeling van de staat zélf aan een nader onderzoek te onderwerpen. Nu dit gebeurd is kunnen we terugkeren naar de oorspronkelijke vraagstelling.

Tot in de 19de eeuw was de betrokkenheid van het overgrote deel van de bevolking bij het wel en wee van de staat gering. De bevolking stond loyaal tegenover de familie, de geboortestreek (patriottisme), het Christendom en in een aantal gevallen de 'Heer' waaraan men schatplichtig was. Het leefpatroon van het 'gewone volk' be-

zat tot diep in de negentiende eeuw nog veel kenmerken van de 'tribe' of van de 'stratified society'.

Men kan zich daarom afvragen wat de omstandigheden waren die er in de negentiende eeuw toe geleid hebben dat dit patroon drastisch kwam te veranderen. Kohn stelt: "Nationality is formed by the decision to form a nationality" (Kohn 1946, 15). Zowel door direkte overheidsbemoeienis als ook door de activiteiten van de intelligentia werd het onderwijs in belangrijke mate gericht op het aanwakkeren van patriotistische gevoelens en raakte de 'politieke cultuur' (Almond 1972, 28) in betrekkelijk korte tijd doordrongen van het nationalisme. Wetenschappen zoals geografie en geschiedenis gingen zich steeds meer bezighouden met de legitimatie van de staat. Ook kunst en literatuur kwamen mede in het teken te staan van het bevorderen van het nationaal prestige en er werd met kracht naar taalkundige unifikatie gestreefd. Van al deze facetten geeft Shafer uitvoerig gedocumenteerde voorbeelden (1955).

Er zijn vele leerboekjes uit die tijd waarin het glorieuze verleden van de eigen natie geschilderd werd en die zich misprijzend uitlaten over andere landen. De effectiviteit hiervan kan wellicht afgemeten worden aan een onderzoek uit 1897 waarin aan Franse universiteitsstudenten de vraag voorgelegd werd wat volgens hen het doel van het geschiedenisonderwijs was. 80% antwoordde: het bevorderen van patriotisme. Onderzoek van Pierce daterend uit de twintiger jaren in de V.S. onder leerlingen van de 'secondary school' leidde tot soortgelijke resultaten.

In de 19de eeuw verschenen in vrijwel alle Westeuropese landen vaak monumentale werken waarin de geschiedenis tot vaderlandse geschiedenis geherinterpreteerd werd. Deze werken hadden vaak een aanzienlijke ethnocentrische lading. Dezelfde figuren die voor het ene land als held golden, werden in het andere verguisd (bijvoorbeeld Philips II in Spanje en in Nederland). Ook in de kunstgeschiedenis werden nationalistische aksenten gelegd: "in every case scholars and poets, especially during the romantic era, dug into history, collected documents and folklore to discover and create a common past of custom, law, literature and art, as well as political life.

Particularly was this true in Germany, where Herder and Savigny 'discovered' the historical base of German literature and law, but everywhere, in the United States, in Bohemia, in the Balkans, in Denmark, peoples were learning they possessed, though they might not previously have known it, a common culture, particular to them." (Shafer 1955, 166). Een belangrijk onderdeel van de cultuurpolitiek was het bevorderen van een nationale taal. Waar mogelijk werd uit de vele dialecten één algemeen beschaafd spraakpatroon gedestilleerd; anders werd de linguïstische basis min of meer kunstmatig gemaakt, zoals bijvoorbeeld bij de Sloveense, Servo-Croatische, Tsjechische en Slovaakse taal het geval was (Plamenatz 1976, 30).

De voornaamste doelstelling van het nationalisme was en is het kreëren van een gevoel van gemeenschappelijkheid tussen de leden van een staat.

Deze gemeenschappelijkheid, gepaard gaande met naar intensiteit variërende negatieve attitudes ten aanzien van de bewoners van andere landen was een belangrijk instrument bij de ontwikkeling van de staat tot een hecht geïntegreerd organisatiesysteem, hetgeen op zijn beurt een konditie was voor de ontwikkeling van een 'kapitalistische produktiewijze'.

Toen na de Verlichting, door de industriële revolutie een massale inschakeling van de steeds meer urbane bevolking in het industrialisatieproces een noodzaak werd, moesten nationalistische denkbeelden mede een aansporing zijn. Het (aanvankelijk) profijt van grote delen van de bevolking bij de ontwikkeling van handel en industrie zou naar alle waarschijnlijkheid ten ene male onvoldoende zijn geweest om deze tot de noodzakelijke inspanningen te motiveren.

Op basis van deze konklusie wordt in de volgende paragraaf getracht het model van Cohen en Rosenthal te amenderen.

4.5.4. Het model van Cohen en Rosenthal opnieuw beschouwd

Het model van Cohen en Rosenthal werd in het voorafgaande enerzijds gewaardeerd als een bijdrage aan de politiek-geografische theorievorming - voor het eerst is getracht een samenhangende begrippenstructuur te kreëren -, anderzijds werden enkele fundamentele bezwaren geuit. Deze

hadden voornamelijk betrekking op de wijze waarop het begrip 'territoriality' gebruikt werd. In het voorgaande is getracht deze bezwaren meer reliëf te geven.

In het model werd terecht onderscheid gemaakt tussen twee verklaringsniveaus. Enerzijds de termen 'political forces' en 'political structure', die een structurele benadering impliceren; anderzijds de term 'political transactions' die op een behaviourale benaderingswijze wijst.

Indien de auteurs echter 'territoriality' - de gehechtheid van individuele mensen aan hun vaderland - de voornaamste 'political force' noemen dan laten zij na het gedrag van de aktoren en de daarbinnen te onderscheiden patronen theoretisch te duiden, onafhankelijk van de betekenis die de aktoren zélf aan hun gedrag toekennen.

In de bovenstaande analyse zijn echter argumenten aangevoerd om niet het nationaal bewustzijn, maar de voor het staatsvormingsproces verantwoordelijke grootheden aansprakelijk te stellen voor de vele, ook ruimtelijke, symptomen van het proces van nationale integratie, inclusief het nationale denken zélf. Het geamendeerde model is afgebeeld in schema 4.4. Dit schema wordt hieronder toegelicht. Eerst worden de assen beschreven; vervolgens komen de velden van het model aan bod.

Konform het oorspronkelijke model wordt er een politieke proces-as en een ruimtelijk proces-as onderscheiden. Op beide wordt een onderscheid gemaakt tussen wat een behaviourale en een structurele benaderingswijze werd genoemd. Structureel analyseerbaar zijn 'politieke structuur' en 'ruimtelijke structuur'; Behaviouraal analyseerbaar zijn 'politieke transakties' en 'ruimtelijk gedrag'. Het in wetenschappelijk opzicht altijd enigszins mystificerende begrip 'krachten' is weggelaten; hetzelfde geldt voor het evenmin eenduidige begrip 'landscape'. Door combinatie van beide ingangen op de twee assen ontstaan vier velden.

Veld 1. geeft het objekt aan van de politieke geografie zoals het zich bij een behaviourale analyse kan voordoen. Hierbij wordt dan nagegaan in welke mate de aktoren zich bij hun ruimtelijke gedrag laten beïnvloeden door de aanwezigheid van grenzen, althans voor zover zij zélf het bestaan daarvan als relevante kategorie ervaren.

politieke structuur

theoretische konstruktie inzake de samenhang van generiek-heterogene politieke verschijnselen.

interpretatie van kenmerken van het ruimtelijk gedrag van aktoren in het licht van een theorie van politiek-ruimtelijke structuren of gedragingen.
4.

theoretische konstruktie inzake de maatschappelijke samenhang van politieke verschijnselen in hun ruimtelijke kontekst.
2.

politieke trans-akties

interpretatie van politiek gedrag van aktoren (individuen, industrieën, groepen, organisaties) van hun percepties, doelen, middelen en relaties.

interpretatie van motieven achter politiek-ruimtelijk gedrag van aktoren; van hun politieke perceptie; doelen, middelen en relaties met andere aktoren.
1.

interpretatie van ruimtelijk samenhangende verschijnselen vanuit de percepties van de betrokken aktoren.
3.

politiek-ruimtelijk handelingsveld

beschrijving van 'sociaal-politieke ruimtelijke orde'; ontstaan door aanwezigheid van politieke relaties tussen gelokaliseerde handelingsverbanden.

ruimtelijk gedrag interpretatie van geïntendeerd en geëffektueerd ruimtelijk gedrag van aktoren om vanuit een specifieke perceptie gestelde doelen te bereiken.

ruimtelijke structuur theoretische konstruktie inzake de ruimtelijke samenhang van bepaalde generiek-heterogene verschijnselen.

RUIMTELIJK

PROCES - DIMENSIE

Schema 4.4.: herziene model van Cohen en Rosenthal.

Veld 2. geeft het objekt aan van de politieke geografie zoals zich dat bij een structurele analyse kan voordoen. Het handelen in de ruimte van individuele handelingsverbanden of aggregaten daarvan worden geïnterpreteerd vanuit een theorie inzake het ontstaan, voortbestaan en functioneren van relevante politieke processen, zoals die zich bijvoorbeeld in het kader van de staat voltrekken.

Veld 3. geeft het objekt aan van de politieke geografie indien wordt uitgegaan van een structureel niveau op de ruimtelijk proces-dimensie en van een behaviouuraal niveau op de politieke proces-dimensie. Het politiek ruimtelijk gedrag van aktoren kan geaggregeerd worden. Als men bijvoorbeeld de aanwezige verkeersrelaties sommeert ontstaat een patroon op grond waarvan men een land in meerdere of mindere mate als een gesloten komunikatiesysteem kan opvatten. Bij het verklaren hiervan vormen de politieke percepties van de aktoren het uitgangspunt. Indien het begrip 'territoriality', dat in het model van Cohen en Rosenthal een centrale positie innam, in het herziene model ingebracht zou worden, zou het in dit veld geplaatst moeten worden.

Veld 4. geeft het objekt aan van de politieke geografie indien wordt uitgegaan van een structureel niveau waar het de politieke proces-dimensie betreft en van een behaviouuraal niveau op de ruimtelijk proces-dimensie. Indien men eenmaal beschikt over een politiek-ruimtelijke theorie, waarin gedrag en achterliggende motieven van de aktoren onafhankelijk van hun eigen perceptie worden gekonceptualiseerd, dan kunnen deze percepties zélf ideologiekritisch beoordeeld worden.

4.5.5. Konklusie met betrekking tot het derde spanningsveld

In het kader van het onderzoek dat binnen het onderhavige spanningsveld verricht is werd nagegaan welke de maatschappelijke achtergronden zijn van het begrip 'territoriality' zoals dat door Cohen en Rosenthal gebruikt werd ter verklaring van verschijnselen van politiek-ruimtelijke aard. Een dergelijke verwijzing naar de aanwezigheid van kognitieve en affektieve nationale referentiekaders is op zich niet onjuist. In deze paragraaf zijn echter belangrijke aanwijzingen gevonden voor het feit dat deze 'territoriality' onder zeer specifieke economische en politieke omstandigheden ontstaan is en wellicht voortbestaat. Er is daarom ook veel voor te zeggen dergelijke omstandigheden als de ware oorzaken van de onderhavige politiek-ruimtelijke verschijnselen te beschouwen.

Tevens kan op basis van een visie op de maatschappelijke functie van de wetenschapsbeoefening, zoals we die onder meer bij Habermas tegenkwamen, als mogelijkheid geopperd worden dat het niet toevallig is dat vooraanstaande politiek-geografen aanzienlijk vaker naar 'de wil van de bevolking' dan naar de aard van de 'productiewijze' verwijzen als het om het verklaren van politiek-ruimtelijke verschijnselen gaat.

Deze behandeling van het ontstaan van de moderne staat en de betekenis van het nationalisme moest té oppervlakkig blijven om in dit verband definitieve uitspraken te doen. Niettemin is er voldoende aanleiding gevonden voor de stelling dat het nationalisme een maatschappelijke functie heeft en dat hieraan in de politieke geografie onvoldoende gerefereerd wordt.

4.6. Een aanzet tot het formuleren van cultuur-kritische politiek-geografische onderwijsdoelstellingen

We zijn allen grootgebracht met de idee dat er landen bestaan en dat die landen het woongebied zijn van volken tot wier dierbaarste rechten dat op zelfbeschikking hoort. Van deze zienswijze kan met recht gesteld worden dat ze tot het westerse 'kultuurgoed' behoort en mede door het onderwijs is uitgedragen. In dit hoofdstuk is getracht deze zienswijze in een cultuur-kritisch perspectief te plaatsen. Uitgangspunt daarbij was de overweging dat onze kennis van de werkelijkheid problematisch is. Over véél dingen kan om véél redenen op véelerlei wijzengedacht worden. Een cultuur-kritische benadering van de werkelijkheid berust op het onderzoeken van konkrete situaties en gebeurtenissen vanuit de onderlinge konfrontatie van een aantal met name genoemde benaderingswijzen. Een cultuur-kritische onderwijsvisie beoogt leerlingen deze uiteenlopende benaderingswijzen te leren onderscheiden en de adequaatheid van denken en handelen voortdurend aan elk daarvan te leren toetsen. In dit hoofdstuk werd met behulp van het spanningsveldenmodel een aantal inzichten geselecteerd en gehergroepeerd met betrekking tot aspecten van de politiek-ruimtelijke structurering van de wereld. Deze worden hieronder nogmaals bondig samengevat en geformuleerd in de vorm van onderwijsdoelstellingen.

In de eerste plaats werd vastgesteld dat politiek-ruimtelijke verschijnselen van antropogene aard zijn. Staten werden beschouwd als tot op zekere hoogte gesloten organisatiesystemen. De hierdoor veroorzaakte schaligheid van de markten, doublures in voorzieningenniveaus en andere effecten, met name op het gebied van de kommunikatie, bleken in sommige gevallen minder rationeel genoemd te kunnen worden. Geformuleerd als doelstelling luidt deze uitspraak:

- A. De leerlingen zien in dat politieke grenzen in hoge mate de interne organisatie van en de kommunikatie tussen landen beïnvloeden.

Aangetoond werd dat de moderne politieke geografie ten dele begrepen kan worden vanuit het streven doeleinden en percepties van politieke aktoren te achterhalen om met behulp hiervan de inrichting van de politiek-geografische ruimte te verklaren. In dit verband werd aan begrippen als 'territoriality', nationalisme en etnocentrisme een verklarende betekenis toegekend. Deze konklusie leidt tot de volgende doelstelling:

- B. De leerlingen zien in dat door grenzen gegroepeerde mensen zich vaak tot op zekere hoogte één voelen ten gevolge van aangeleerde voorstellingen van de eigen en de andere natie. Deze voorstellingen kunnen bevooroordeeld zijn.

Het staatsvormingsproces werd vervolgens als voortvloeisel van het wisselende machtsevenwicht in de laatfeodale maatschappij beschouwd. De aldus gekristalliseerde politieke structuur is verder versterkt en ondermeer uitgegroeid als een der algemene voorwaarden voor wat genoemd werd de 'kapitalistische produktiewijze'. Geformuleerd als doelstelling luidt deze uitspraak:

- C. De leerlingen zien in dat het streven naar economische en politieke macht een belangrijke oorzaak is geweest van het proces van staatsvorming.

De staatkundige structuur zoals die zich heden ten dage heeft gekristalliseerd steunt op een brede instemming van de bevolking. Ofschoon het nationalisme en het daaraan gepaard gaande etnocentrisme tegenwoordig veelal minder extreme vormen aannemen dan in de vorige eeuw en bepaalde, vooral fysisch-biologische en metafysische legitimaties van de natie minder vaak gehoord worden, blijft onverkort gelden dat het nationalisme als zodanig geen legitimatie van de bestaande staatkundige structuur verschaft en dus ook geen geldige verklaringsgrond is voor een groot aantal politiek-ruimtelijke verschijnselen. Daarentegen kan het voorkomen van nationalistische en etnocentrische denkwijzen het zicht op valide verklaringsgronden van bedoelde verschijnselen versluieren. Geformuleerd als doelstelling

luit deze uitspraak:

- D. De leerlingen zien in dat door nationale trots en de vaak sterk bevooroordeelde grondslagen hiervan, de werkelijke oorzaken van het ontstaan van naties en grensveranderingen versluierd kunnen worden.

Bovenstaande doelstellingen zijn het resultaat van een selectie uit en hergroepering van politiek-geografische inzichten zoals die in de loop der jaren geakkumuleerd zijn. Uitgangspunt van deze selectie en hergroepering was het spanningsveldenmodel. Dit model was op zijn beurt het resultaat van een voornamelijk op kennis-theoretische gronden gevoerde discussie over de criteria waaraan de door het onderwijs over te dragen kennis moet voldoen binnen het kader van een cultuur-kritische onderwijsvisie. Met recht mag daarom hetgeen in dit hoofdstuk geschied is als een voorbeeld van onderwijs-geografisch bezig zijn genoemd worden en het herziene model van Cohen en Rosenthal dat het resultaat daarvan is mag opgevat worden als een onderwijsgeografisch model.

4.7. Nabeschoowing

Dit hoofdstuk sloot wat zijn structuur betreft nauw aan bij hoofdstuk drie. Daarin werden immers criteria ontwikkeld voor de selectie en legitimatie van onderwijsdoelstellingen; criteria die in dit hoofdstuk werden toegepast om uit het geheel aan politiek-geografische inzichten, zoals dat in de loop van de jaren verzameld is, die te kiezen die een bijdrage kunnen leveren aan de realisering van wat een cultuurkritische onderwijsvisie genoemd werd.

In de vorige paragraaf werden deze geselecteerde en gegroepde inzichten samengevat en vervolgens geherformuleerd in de vorm van een viertal vakspecifieke hoofddoelstellingen.

Deze doelstellingen zullen in de komende hoofdstukken tot uitgangspunten genomen worden van de vervaardiging van een aantal onderwijs-leeractiviteiten. De constructie en evaluatie daarvan worden in hoofdstuk zes beschreven. Daarvoor zullen we ons met een noodzakelijke herformulering van de vakspecifieke doelstellingen gaan bezighouden, met het doel deze aan te passen aan hetgeen vanuit ontwikkelings- en leerpsychologische en onderwijssociologische gegevens voor onze doelgroep - leerlingen uit de bovenste klassen van het basisonderwijs - haalbaar mag heten.

POLITIEK-GEOGRAFISCHE BEGRIPSVOR- MING IN SCHOOLSE- EN BUITENSCHOOL- SE SOCIALISATIEPROCESSEN

5.1. Inleiding

Het uitgangspunt van dit hoofdstuk ligt onder meer bij de opmerkingen die in het vorige hoofdstuk gemaakt zijn met betrekking tot de betekenis van leerprocessen bij het ontstaan van een nationalistische attitude.

In dit verband komen drie vragen aan de orde:

- (a) Welke opvattingen inzake landen en hun betekenis leven er zoal bij kinderen in diverse ontwikkelingsfasen;
- (b) Welke is de bijdrage van het onderwijs dat zij genoten hebben, aan de totstandkoming hiervan;
- (c) In hoeverre kunnen dergelijke opvattingen door toekomstig onderwijs veranderd worden.

Men heeft lange tijd verondersteld dat belangstelling voor en elementaire kennis van politiek pas op latere leeftijd ontstaan. Volgens Easton en Hess (1962, 235) heeft een kind voordat het naar de basisschool gaat, al noties van het politieke systeem waarin het leeft. Deze gevoelens hebben meestal een positief karakter.

De ontwikkeling van waarde-orientaties ten opzichte van het eigen politieke systeem -het eigen land maakt daarvan deel uit- behoort tot het proces van socialisatie. "Political socialisation can be seen as the processes by which political systems maintain themselves against breakdown or radical change." (Morrison, McIntyre 1972, 127)

In paragraaf 5.2. wordt ingegaan op de resultaten van een aantal onderzoekingen, die tezamen een indruk geven van de politiek-geografische begripsvorming bij kinderen in de leeftijdsklasse van 6-14 jaar.

In paragraaf 5.3. komt vervolgens de vraag aan de orde naar de wijze waarop deze begripsvorming verloopt en welke instanties hierbij voornamelijk betrokken zijn. In deze paragraaf zal vooral dieper worden ingegaan op het verloop van het politieke socialisatieproces. In dit verband wordt nagegaan in hoeverre de school eenmaal gevormde waarde-oriëntaties met betrekking tot het eigen en het andere land kan veranderen.

In paragraaf 5.4. tenslotte worden de vakspecifieke hoofddoelstellingen die in hoofdstuk vier geformuleerd zijn, gekonfronteerd met ons onderzoek naar het verloop en het resultaat van politieke socialisatieprocessen. De bedoeling van deze konfrontatie is tot (her)formulering van deze hoofddoelstellingen te komen in termen van concrete handelingen die in het bereik liggen van leerlingen uit de hoogste klassen van de basisschool. De aldus tot stand gekomen herformuleringen kunnen dan als 'behavioural objectives' van het project 'Er zijn grenzen...' beschouwd worden.

5.2. De ontwikkeling van het bewustzijn van het bestaan van de politieke geleding van de wereld en de positie van de eigen woonplaats en het eigen land in deze

In deze paragraaf wordt getracht de vraag te beantwoorden welke aanwijzingen voor het vervaardigen

van onderwijs-leeractiviteiten, gericht op het realiseren van de eerder omschreven doelstellingen, de diverse wetenschappen geven, die zich met de ontwikkeling van het kind bezighouden. Hiertoe zijn vier terreinen onderzocht.

1. Ontwikkelingspsychologie. We kunnen hierbij niet om de persoon van Jean Piaget en diens medewerkers heen. Voor het aardrijkskunde-onderwijs in het algemeen zijn vooral de volgende typen onderzoek relevant: (1) onderzoek naar het decentreringsproces; met andere woorden het leren onder-, neven- en bovenschikken van territoriale eenheden van verschillende omvang en (2) het onderzoek naar het onderkennen van ruimtelijke dimensies. Van dit laatste type onderzoek is onder meer door Dijkink en Elbers gebruik gemaakt, toen zij de geografische begripsontwikkeling bij kinderen bestudeerden (1978). Hierop zal in dit betoog niet verder ingegaan worden.
2. Het onderzoek naar politieke waarde-oriëntaties bij kinderen. Het gaat hier met name om studies die een antwoord zoeken op de vraag welke elementen van het politieke systeem door kinderen geïnternaliseerd worden, welke opvattingen hierover postvatten en wanneer zulks geschiedt. Dit is vooral onderzocht door een groep wetenschapsmensen verbonden aan de universiteit van Chicago, zoals Greenstein, Easton, Hess, Dennis en Torney. Zij zijn ervan overtuigd dat voor en tijdens de basisschoolperiode een nog maar zeer moeilijk te veranderen basis wordt gelegd voor de latere politieke opvattingen.
3. Het onderzoek naar stereotypen en ethnocentrisme bij kinderen. Dit is vooral gebaseerd op Adorno's onderzoek naar de autoritaire persoonlijkheid. Hieraan is door Else Frenkel Brunswik een ontwikkelingspsychologisch perspectief verleend. In het verlengde hiervan is een hele reeks studies verschenen inzake de beeldvorming van landen en hun bewoners bij leerlingen van uiteenlopende sociale en leeftijdsgroepen.
4. Het onderzoek naar de cognitieve en affectieve aspecten van de ruimtebeleving bij kinderen. (Geipel: Jugendforschung) Het gaat hier om potentieel zeer relevante, maar nog weinig samenhang vertonende studies naar het vermogen om kaarten te interpreteren, de beleving van woonmilieus, wijkbewustzijn

en wereldbeeld.

In de volgende paragrafen gaat het er mij niet om deze en andere studies samen te vatten, maar om hun inhoud te toetsen aan hun mogelijke betekenis voor het ontwerpen van onderwijs-leeractiviteiten. Achtereenvolgens zullen de volgende drie thema's aan de orde komen: Het decentreringsproces en de mate van reciprociteit, de voorstelling van andere landen en het mogelijk bevooroordeelde karakter daarvan.

5.2.1. Het decentreringsproces en de mate van reciprociteit.

Het onderzoek dat in deze paragraaf aan de orde komt is sterk geïnspireerd door het werk van Piaget en Weil (1951). Piaget en Weil hebben tweehonderd kinderen, die in leeftijd varieerden van vier tot vijftien jaar geïnterviewd. Op de inhoud van de vragenlijst wordt aanstonds dieper ingegaan. Nu wordt volstaan met de opmerking dat het enerzijds om vragen ging in de trant van 'Waar woon je, wat is je nationaliteit' terwijl anderzijds de leerlingen cirkels voorgelegd kregen waarvan gezegd werd bijvoorbeeld 'Dit is Genève', waarna de leerlingen de relatieve ligging van het kanton waarin deze plaats ligt moesten intekenen.

Piaget en Weil ontwikkelden uit de uitkomsten van het onderzoek een 'ruimtelijke stadia'-theorie, met behulp waarvan kan worden verklaard, hoe een kind zich een voorstelling vormt van de verschillende geografische eenheden en hoe het deze eenheden geleidelijk integreert tot een logisch samenhangend geheel. Volgens Piaget en Weil beziet het kind aanvankelijk alle ruimtelijke entiteiten vanuit het eigen gezichtspunt (egocentrisme). Het ziet niet in dat een ruimtelijk element, bijvoorbeeld een provincie, onderdeel is van een verzameling, land genoemd. Geleidelijk kan het vermogen tot 'reciprociteit' ontwikkeld worden, hetgeen wil zeggen dat het kind zich kan verplaatsen in een andere situatie of de situatie van een ander. Voor het ruimtelijke denken betekent dit dat het kind geografische eenheden kan gaan onder-, neven- en bovenschikken. Piaget en Weil spreken hierbij van een 'decentreringsproces', dat volgens hen verloopt in een drietal stadia.

In het eerste stadium ziet het kind nog uitsluitend zijn of haar eigen omgeving. Tot op ongeveer vijfjarige leeftijd heeft het nog slechts een eenvoudig begrip van het gebied waar het woont. Dit omvat meestal niet meer dan het eigen huis en de straat en soms de eigen woonplaats. Soms weten de kinderen dat Genève in Zwitserland ligt, maar deze verbale uitspraak wordt niet gesteund door een juiste kognitieve voorstelling van de relatie tussen beide territoriale eenheden. Piaget meende dit te kunnen bewijzen door de kinderen twee cirkels voor te leggen van verschillende grootte. Hierbij zei hij tegen de leerlingen dat één cirkel Zwitserland voorstelde en de andere Genève. De opdracht was dan beide cirkels zo te leggen, dat zij volgens de kinderen goed lagen. In het eerste stadium legden alle kinderen de cirkels naast elkaar inplaats van dat ze de kleine op de grote cirkel legden. Tot ongeveer op zevenjarige leeftijd begrepen de kinderen niet dat Genève een deel van Zwitserland en zelfs Zwitserland zelf is.

Het tweede stadium, dat tussen acht en tien jaar ligt, is volgens Piaget en Weil een overgangsstadium. De antwoorden die de kinderen gaven zijn volgens de auteurs 'biopolaire'. De kinderen legden nu wel de kleine cirkel die Genève voorstelt in de grote cirkel en motiveerden dit ook met de uitspraak 'Genève ligt in Zwitserland', maar begrepen niet dat een onderdeel van een geheel ook daadwerkelijk deel uitmaakt van dat geheel. Dit blijkt ondermeer uit het feit dat de meeste kinderen desgevraagd antwoordden dat zij niet tegelijkertijd inwoner van Zwitserland en Genève konden zijn.

Het derde stadium, dat ongeveer op een leeftijd van elf jaar aanvangt, wordt gekenmerkt door het op de juiste wijze verbinden van het deel met het geheel. Het kind is in deze fase in staat tot decentrerings, dat wil zeggen dat het de ruimtelijke relaties tussen stad, kanton en land kan begrijpen en zowel verbaal als met behulp van symbolen tot uitdrukking kan brengen. De antwoorden zijn nu: 'Ik woon in Genève en tegelijkertijd in Zwitserland' en 'Genève ligt in Zwitserland'.

Het onderzoek van Piaget en Weil bleef lange tijd vrijwel onopgemerkt. In 1963 probeerde Jahoda als eerste dit onderzoek te herhalen, maar nu met Schotse kinderen.

Kanttekeningen

1. De afkortingen hebben op de volgende onderzoekers betrekking: Piaget e.a. (1951); Jahoda (1963); Stoltman (1976); Oliveira (1976); Towler, Price (1976); Rand, Towler, Feldhusen (1976).
2. Bij Stoltman wordt dit testonderdeel nog voorafgegaan door een 'verbal territorial identification'-test, om na te gaan of de leerlingen de namen van hun land, provincie en plaats kennen.
3. NJ betekent geen of een onjuist antwoord; J betekent een juist antwoord.
4. Een leerling werd bij stadium N1 ondergebracht indien hij/zij van de eerste drie vragen er 0, 1 of 2 goed beantwoordde
5. Stoltman en Oliveira achten dit testonderdeel onbruikbaar, omdat het huns inziens te moeilijk is om tot een begrijpelijke vraagstelling te komen.
6. Zie voor een toelichting bij de vier geografische stadia: blz 188
7. Zie voor een toelichting bij de drie nationaliteitsstadia: blz 192
8. Zie voor een toelichting bij de drie ruimtelijke stadia: blz 185

Schema 5.1. Inventarisatie van itemcategorieën ten behoeve van het onderzoek naar de territoriale decentratie.

Typen vragen	Stadia	Gebruikt door: ¹
<p><u>A. Verbale weergave van territoriale relaties</u></p> <p>Het onderzoek is gebaseerd op een aantal vragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Waar is (Glasgow)..... - Wat is (Schotland).... - Waar is (Schotland).... - Wat is (Groot-Britannië).... - Heb je wel eens gehoord van (Groot-Britannië).... 	<p><u>G (eographical)Stadia⁶</u></p> <p>1. 2. 3. 4.</p> <p>NJ³ J J J</p> <p>NJ NJ J J</p> <p>NJ NJ NJ J</p> <p>NJ NJ NJ J</p> <p>NJ NJ NJ J</p>	<p>P. J. S.²⁰. T. R.</p> <p>● ● ● ● ● ●</p>
<p><u>B. Verbale weergave van nationaliteit</u></p> <p>Het onderzoek is gebaseerd op een aantal vragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat is je land - Ben je Schots - Ben je Brits - Kun je zowel Schots als Brits zijn 	<p><u>N (ationality) Stadia⁷</u></p> <p>1. 2. 3.</p> <p>N/J⁴ J J</p> <p>N/J J J</p> <p>N/J J J</p> <p>NJ NJ J</p>	<p>● ● ○⁵ ○⁵ ● ●</p>
<p><u>C. Weergave van territoriale relaties door middel van symbolen</u></p>	<p><u>S (patial) Stadia⁸</u></p>	
<p><u>C1.: Cirkels</u></p>		<p>● ● ● ● ● ●</p>
<p><u>C2.: Vierkanten</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Geen ruimtelijk verband aanwezig - Wel ruimtelijk verband, maar onjuiste grootteverhoudingen - Relaties en oppervlakte verhoudingen korrekt 	<p>SI SII.1 SII.2</p> <p>x</p> <p>x</p> <p>x</p>	<p>● ● ● ● ● ●</p>

Hij ondervroeg 144 schoolkinderen uit Glasgow, in leeftijd variërend tussen zes en elf jaar en allen geboren in Schotland. In tegenstelling tot Piaget en Weil betrok Jahoda ook de sociaal-ekonomische achtergronden van de kinderen bij zijn onderzoek.

De kinderen kwamen voor de helft uit wijken waar hoofdzakelijk een gegoede middenklasse woonachtig was en voor de andere helft waren zij afkomstig uit de woongebieden van de ongeschoolde arbeiders.

Het bleek echter al spoedig dat het zondermeer herhalen van het onderzoek van Piaget en Weil zeer problematisch was. Dit was immers geheel op zogenaamde open interviews gebaseerd en ook waren de sociaal-ekonomische achtergronden van de leerlingen niet geëxpliciteerd. Jahoda besloot daarom uit te gaan van vier zogenaamde geografische stadia in plaats van de drie ruimtelijke stadia van Piaget en Weil. In schema 5.1. zijn de verschillende testinstrumenten die in het kader van het decentreringsonderzoek gebruikt zijn bijeengebracht.

Bij het vaststellen van de verschillende stadia gaat Jahoda uit van drie geografische eenheden, te weten de stad (Glasgow), het landsdeel (Schotland) en het land (Groot-Britannië). De kodes achter de hieronder weergegeven uitspraken van kinderen duiden overigens aan dat het om een kind uit de arbeidersklasse (A), danwel de middenklasse (M) gaat en geven voorts een verwijzing naar de leeftijd van het kind.

In het eerste stadium (G1) ziet het kind Glasgow niet als eenheid. Kinderen in dit stadium leken aan Glasgow te denken als aan een vaag iets dat in de buurt lag, maar meestal niet hun eigen huis en buurt omvatte.

Op de vraag 'Waar is Glasgow' antwoordden ze bijvoorbeeld 'Ik weet de weg naar Glasgow niet' (A7); 'Glasgow ligt ergens in de buurt van het park, om de hoek' (A6).

Eveneens zeer vaag bleek de voorstelling die de kinderen in dit stadium van Schotland hadden. Jahoda ontdekte dat er in de antwoorden op de vraag 'Waar is Schotland' drie tendenzen te bespeuren vielen:

- (1) Het kind verwacht Schotland en Glasgow;
- (2) het gelooft dat Schotland ergens buiten Glasgow ligt;
- (3) het antwoordt met enige associaties die door het begrip Schotland opgeroepen worden.

Op de vraag 'Wat is Groot-Britannië' gaven de meeste kinderen nauwelijks antwoord. Een leerling zei 'Dat is een plaats waar mannen in de oorlog gevochten hebben'. (A8)

In het tweede stadium (G2) ziet het kind Glasgow wel als een geheel, maar niet als onderdeel van Schotland. Met andere woorden: De kinderen zijn zich ervan bewust dat zij in Glasgow wonen. De antwoorden met betrekking tot Schotland en Groot-Britannië zijn vrijwel gelijk aan die uit het vorige stadium, met dien verstande dat méér kinderen iets weten over Groot-Britannië, maar wát ze zeggen kan nauwelijks juist genoemd worden.

In het derde stadium (G3) ziet de leerling Glasgow wél als deel van Schotland, maar Schotland niet als deel van Groot-Britannië. Overigens betwijfelt Jahoda of dit vermogen op iets anders berust dan pure verbalisatie. Volgens hem is het veel gehoorde antwoord 'Glasgow ligt in Schotland' eerder een voorbeeld van wat hij een 'parrotrespons' noemt: De kinderen praten eenvoudig dingen na, die zij nog niet in een adequaat cognitief schema geplaatst hebben.

In het vierde stadium (G4) werden alle relaties korrekt weergegeven. De kinderen moesten er blijk van geven er enig idee van te hebben dat Groot-Brittannië een afgebakende ruimtelijke eenheid is, waartoe de andere eenheden behoren. Bijvoorbeeld "Glasgow ligt in Schotland, Schotland is een land in Groot-Brittannië en Groot-Brittannië is enkele landen samen" (M6).

Onderstaande tabel 5.1. geeft de verdeling van de verschillende leeftijdskategorieën over de vier stadia van Jahoda aan.

Uit deze tabel kan men een algemeen beeld afleiden van de ontwikkelingsgang van de onderzochte kinderen door de verschillende stadia en de wijze waarop deze door leeftijd en sociaal-ekonomische klassen wordt beïnvloed. Met name zijn de verschillen tussen de diverse schooltypen opvallend.

Tabel 5.1. Geografische stadia per schooltype en leeftijds-
 klasse. (Jahoda 1963)

Geografische stadia	Middenklasse scholen			Arbeidersklasse scholen.		
	6-7jr	8-9j	10-11j	6-7j	8-9j	10-11j.
G 1	4	1	0	16	5	0
G 2	13	3	0	8	10	3
G 3	4	7	2	0	4	12
G 4	3	13	22	0	5	9
Totalen	24	24	24	24	24	24

Omdat de procedure die bij het vaststellen van de G-stadia gevolgd werd uitsluitend steunde op verbale uitspraken van de leerlingen, hetgeen het gevaar inhield dat te eenzijdig het vermogen tot het verbaal reproduceren van kennis gemeten werd, is door Jahoda een tweede test ontwikkeld. Hierin kregen de kinderen enkele rekvisieten, waarmee ze de ruimtelijke relaties tussen een aantal geografische eenheden moesten weergeven. Op grond van hun verrichtingen in deze werden ze ingedeeld in drie 'spatial stages'. Deze rekvisieten waren plastic rechthoeken van verschillende grootte en een kleine cirkel. Deze test is geïnspireerd door Piaget's cirkeltest. Uit proeftesten waarbij Jahoda deze cirkels gebruikte, bleek dat de abstraktie té groot was en dat de uitkomsten moeilijk te interpreteren waren. Vandaar dat Jahoda de leerlingen één grote rechthoek (Groot-Brittannië), twee kleine (Engeland en Schotland) en een koperen rondje (Glasgow) voorlegde.

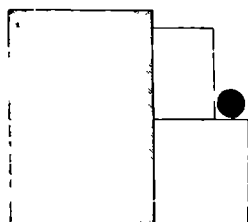
Alvorens de test af te nemen werd een proef gedaan, waarbij de drie rekvisieten zo gegroepeerd moesten worden dat ze de leerling in de klas, en de klas in de school voorstelden. Hiertoe was 12½ en 37½% van respectievelijk de arbeidersklasse- en middenklassekinderen uit de testgroep in staat. Hierna werd uitgebreid uitgelegd hoe deze opgave uitgevoerd moest worden, uiteraard nog zonder verwijzingen naar de eigenlijke test. Deze werd enige tijd later afgenomen.

Bij de beoordeling van de uitkomsten werden twee hoofdstadia onderscheiden. In stadium SI weet de leerling

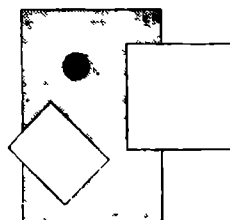
geen enkel verband tussen de drie ruimtelijke niveaus uit te beelden (Figuur 5.1.). Dit verband is wel aanwezig in stadium SII. In het eerste substadium SII₁ kloppen de relaties wel, maar zijn de grootte-verhoudingen nog niet korrekt; in substadium SII₂ is dat laatste ook het geval.

Tabel 5.2. geeft een verdeling van de leerlingen over de verschillende S-stadia weer. Vooral in de leeftijdsgroep van achtjarigen en ouderen treden duidelijke sociaal-ekonomisch bepaalde verschillen op.

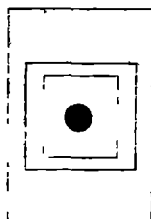
Fig. 5.1. Voorkomende oplossingen binnen de verschillende S-stadia. (Bron: Jahoda 1963 , 54)



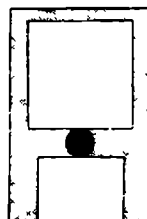
Sp I-A



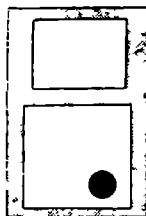
Sp I-B



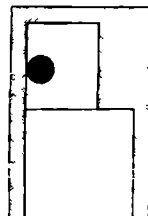
Sp I-C



Sp I-D



Sp II₁



Sp II₂

Tabel 5.2. 'S-stadia' per schooltype en leeftijdskategorie (Bron: Jahoda 1963 , 55)

S-stadia	Middenklasse scholen			Arbeidersklasse scholen		
	6-7j	8-9j	10-11j	6-7j	8-9j	10-11j
SI.	20	8	4	22	21	12
SII.1.	1	6	4	2	2	3
SII.2.	3	10	16	0	1	9
Totalen	24	24	24	24	24	24

Tabel 5.3. Relaties tussen G-stadia en S-stadia (Bron Jahoda 1963 , 55)

S-stadia	G-stadia				Totalen
	G1.	G2.	G3.	G4.	
SI	25	35	21	6	87
SII.1.	1	1	5	11	18
SII.2.	0	1	3	35	39
Totalen	26	37	29	52	144
Perc. SI./G	96	95	72	12	

Een vergelijking van de S-stadia met de G-stadia, zoals die in tabel 5.3. plaatsvindt, illustreert het eerder door Jahoda uitgesproken vermoeden dat eerst met het G4.-stadium een kwalitatief verschil optreedt ten opzichte van eerdere stadia: Immers dan pas treedt volgens Jahoda een duidelijke daling op van het percentage SI/G-respondenten.

Een derde testonderdeel had betrekking op de denotatieve betekenis van de begrippen 'moederland' en 'nationaliteit'. Op connotatie van deze begrippen werd niet ingegaan. De vraag werd gesteld: 'Wat ben je?' Hierop gaf ongeveer 90% van de kinderen als antwoord 'een jongen' of 'een meisje'. Oudere of meer intelligente kinderen gaven daarnaast nog antwoorden als 'een mens' of 'een persoon'. Slechts vier leerlingen (allen M-kinderen)

zeiden 'Schots' of 'Brits'. Een evengroot aantal gaf verwijzingen naar de godsdienst. Vervolgens werd de leerlingen gevraagd hun land te noemen. Op basis van de antwoorden op deze vraag deelde Jahoda de kinderen in drie N.-stadia in.

In stadium N1. werden de kinderen ondergebracht die uitsluitend Schots of Brits zeiden of geen van beide. N2. waren de leerlingen die weliswaar ten antwoord gaven dat ze zowel Schots als Brits waren, doch hiervoor geen goede verklaring konden geven. Indien dit laatste wel het geval was werd er van N3. gesproken. Jahoda geeft geen tabel van de verdeling van de leerlingen over de diverse stadia. Vandaar dat we moeten volstaan met de verdeling van de leerlingen over de verschillende antwoordcategorieën (Tabel 5.4.).

Tabel 5.4. Verdeling van de verschillende antwoorden op de vraag 'Ben je Schots en/of Brits' over de verschillende schooltypen en leeftijdsklassen. (Bron: Jahoda 1963, 59)

	M-scholen			A-scholen		
	6-7	8-9	10-11	6-7	8-9	10-11
Type antwoord						
Nee of weet niet op beide vragen	6	2	0	9	7	0
Schots: ja; Brits: nee of weet niet	8	4	0	5	4	4
Brits: ja; Schots: nee of weet niet	2	1	0	3	3	1
Ja op beide	8	17	24	7	10	19

In een aantal gevallen gaven de kinderen 'Engels' als antwoord, wat dan een verwijzing bleek te zijn naar de taal die ze spraken. Het bleek namelijk dat de kinderen het begrip nationaliteit vaak koppelen aan taal, als zij het goede antwoord niet wisten.

Uit bovenstaande tabel blijkt, dat de kinderen tussen tien en elf jaar vrij algemeen antwoordden op de vraag naar hun nationaliteit 'Zowel Schots als Brits'. Om er nu achter te komen of deze afspraak gepaard gaat met

het begrijpen van de onderliggende deel-geheelrelatie vroeg Jahoda de kinderen of het mogelijk is dat ze tegelijkertijd Schots en Brits zijn. Ze moesten hun antwoord verklaren. Vooral dit laatste was moeilijk. In een aantal gevallen werd weer naar de gemeenschappelijke taal verwezen. Een zesjarig kind had een ingenieuze oplossing bedacht: "One week I'm Scottish and the next week I'm British".

Jahoda heeft zich intensief beziggehouden met de vraag hoe de in het oog springende verschillen tussen de uitkomsten van zijn onderzoek en die van het onderzoek van Piaget en Weil verklaard kunnen worden. Daartoe heeft hij getracht Piaget's onderzoeksstrategie aan de hand van zijn eigen uitkomsten te rekonstrueren. Ondanks het feit dat Piaget de criteria die hij gebruikte om zijn stadia vast te stellen niet expliciet specificeerde, kan toch uit de opmerkingen van Piaget en de voorbeelden van antwoorden die hij gaf worden afgeleid dat er twee hoofdkriteria in het geding zijn, namelijk: (1) Het begrijpen van ruimtelijke en/of geografische relaties en (2) Het begrijpen van deel-geheel - in casu nationaliteitsrelaties.

De drie stadia van Piaget, door Jahoda aangeduid als P1., P2. en P3. moeten nu als volgt samengesteld zijn:

P1.= SI. en N1.

P2.= SII en N1/N2.

P3.= SII en N3.

Piaget ging ervan uit dat de ontwikkeling van begrip voor de ruimtelijke relaties voorafgaat aan inzicht in de nationaliteitsrelaties omdat het eerste mede stoelt op het leren klassificeren, hetgeen een voorwaarde voor het tweede is. Om deze redenen ontbreken in het bovenstaande uiteraard de combinaties S1. en N2. en S1. en N3.

Tabel 5.5. bevat allereerst een hypothetische verdeling van Jahoda's onderzoekspopulatie over de verschillende stadia van Piaget (a), waarna de werkelijke verdeling volgt (b). Opvallend is de ondervertegenwoordiging van de P2.-fase en het feit dat ongeveer 25% van de leerlingen niet in het schema opgenomen kon worden. Tenslotte deelt Jahoda de leerlingen in, uitsluitend gebaseerd op het N-stadium (c). Aangezien er in dit laatste

geval plotseling wél een sterke overeenkomst met de hypothetische verdeling van Piaget ontstaat, konkludeert Jahoda dat Piaget zich bij zijn onderzoek hoofdzakelijk heeft laten leiden door de gegevens die betrekking hebben op de nationaliteitsrelaties. Volgens Jahoda heeft Piaget het bij het verkeerde eind, wanneer hij het feit dat kinderen geen begrip hebben voor nationaliteitsrelaties toeschrijft aan het afwezig zijn van klassificatievermogens. Kinderen beschikken hierover reeds lang vóór hun tiende en elfde levensjaar, indien de te klassificeren begrippen althans voldoende concreet van aard zijn. Zo weten kinderen op hun derde levensjaar doorgaans dat mannen en vrouwen mensen zijn. Het probleem bij het begrijpen van nationaliteitsrelaties ligt er nu evenwel precies hierin dat de begrippen natie en/of nationaliteit voor de meeste leerlingen te weinig inhoud hebben, waardoor het hun moeilijk valt de relatie van deze begrippen met andere te bepalen. Op grond hiervan konkludeert Jahoda, dat Piaget waarschijnlijk uit het feit dat kinderen beweerden dat ze niet twee dingen tegelijk kunnen zijn, verkeerde konklusies heeft getrokken. De kinderen bevestigden met hun uitspraak alleen maar dat zij geen lid kunnen zijn van in hun ogen twee onderling verwisselbare klassen, wat veroorzaakt werd door het feit dat zij nog slechts onvolledige kennis hadden van het karakter van de nationaliteitsklassen. Gedacht kan bijvoorbeeld worden aan het reeds vermelde feit dat nationaliteit nogal eens met taal werd verwisseld.

Tabel 5.5. Poging tot klassifikatie van de Glasgowdata met behulp van de stadia van Piaget. (Bron: Jahoda 1964, 1085)

	Leeftijd			totaal
	6-7	8-9	10-11	
(a) Ideaal-typische verdeling op basis van het model van Piaget.				
P1.-stadium	32	16	0	48
P2.-stadium	16	16	16	48
P3.-stadium	0	16	32	48

(b) Reële verdeling op basis van een combinatie van S. en N.-kriteria.				
P1.-stadium (SI en N1.)	30	17	3	50
P2.-stadium (SII en N1/N2.)	4	9	7	20
P3.-stadium (SII en N3.)	2	10	25	37
(c) Reële verdeling uitsluitend op basis van het N.-kriterium.				
N1.-stadium	33	21	5	59
N2.-stadium	12	15	14	41
N3.-stadium	3	12	29	44

Stoltman, Oliveira, Towler en Price en Rand, Towler en Feldhusen (zie Stoltman 1976) hebben eveneens onderzoek verricht naar de territoriale decentrerings bij kinderen in een aantal uiteenlopende situaties. Zij maakten allen gebruik van een door Stoltman ontwikkeld testinstrumentarium, dat gebaseerd is op elementen ontleend aan zowel Piaget als Jahoda (schema 5.1.).

Ten aanzien van de uitkomst van zijn onderzoek merkt Stoltman op dat het tot een bepaald ruimtelijk stadium behoren in het algemeen voor 50% op de variabelen leeftijd en sociaal-ekonomische status herleidbaar is. Evenmin als dat bij Jahoda het geval was, kon Stoltman de data van zijn onderzoek doen korresponderen met die van het onderzoek van Piaget en Weil. Hij schrijft dit, evenals Jahoda toe aan het feit dat Piaget zich feitelijk bepaalde tot het meten van nationaliteitsrelaties. Stoltman wijst voorts nog op een aantal kulturele verschillen tussen zijn onderzoekspopulatie en die van Piaget.

Stoltman vergelijkt zijn onderzoek ook nog met dat van Jahoda, omdat de geografische stadia die deze vaststelde bij de ontwikkeling van de Schotse kinderen overeenkomen met die van de Amerikaanse kinderen, afgezien van het

feit dat Jahoda geen gebied gebruikt dat vergelijkbaar is met de Amerikaanse 'county'. Jahoda baseerde zijn indeling in G.-stadia op verbale informatie en stelde vast dat de identifikatie van verschillende gebieden concentrisch verloopt, dat wil zeggen van stad, via landsdeel naar land. Ook dit klopte met de waarnemingen van Stoltman, zij het dat deze vaststelde dat de leerlingen de 'county' in het algemeen het minst snel konden bevatten.

Tenslotte wordt een onderzoek van Towler en Price (1976) vermeld, waarin de auteurs nagaan of de leerlingen het begrip vreemdeling korrekt kunnen weergeven. Uitgangspunt daarbij is Piaget's 'reciprociteits'begrip. De leerlingen werden geacht juist te skoren indien ze zichzelf evenzeer als anderen in vergelijkbare situaties als vreemdeling kunnen zien. Dit laatste bleek ongeveer op elfjarige leeftijd vrij algemeen het geval te zijn. Daarvóór konden ze zich goed voorstellen dat iemand uit een ander land die in Zwitserland op bezoek kwam een vreemdeling is, maar ze begrepen niet dat de desbetreffende persoon dat in zijn eigen land niet is en dat in plaats daarvan zijzelf daar als vreemdeling beschouwd zouden kunnen worden.

Konkluderend zou ik willen opmerken dat de leerlingen die tot de groep behoren waarop het evaluatieproject 'Er zijn grenzen....' zich richt naar alle waarschijnlijkheid slechts ten dele het decentreringsproces doorlopen hebben. Aangezien de vakspecifieke hoofddoelstellingen, zoals die op het eind van hoofdstuk vier geformuleerd zijn, het vermogen tot het neven-en onderschikken van politiek-geografische eenheden vooronderstellen, lijkt het nuttig en gewenst, voorafgaand aan de lessen die op deze doelstellingen betrekking hebben, enige aandacht aan deze problematiek te schenken. Om deze reden zal dan ook een vijfde vakspecifieke hoofddoelstelling worden geformuleerd, die aan de reeds genoemde vooraf dient te gaan, te weten: "De leerlingen weten dat de aarde op verschillende ruimtelijke niveaus door grenzen wordt verdeeld."

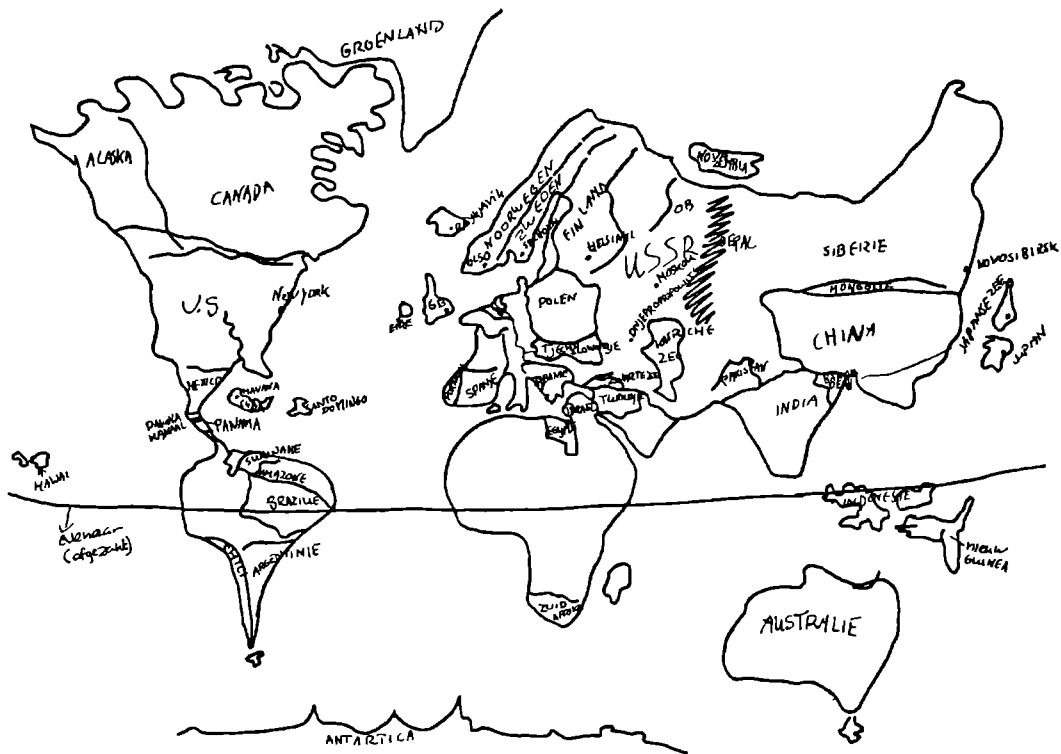
5.2.2. Het beeld van andere landen

Al hoort het onderzoek van Diëtvorst en mijzelf naar het wereldbeeld van eerstejaarsstudenten (1978) eigenlijk niet thuis in deze inventarisatie omdat de onderzochte

groep aanzienlijk ouder is dan de groep waarop het projekt 'Er zijn grenzen....' zich richt, worden hiervan toch enkele resultaten vermeld, mede omdat de gevolgde methode, die ondermeer aan Saarinen (1973) ontleend is, navolging verdient bij het onderzoek naar de beeldvorming van andere landen.

De studenten kregen een blanco vel papier voorgelegd en hen werd gevraagd hierop een wereldkaart te tekenen (zie figuur 5.2.).

Fig. 5.2. 'wereldbeeld' van een eerstejaars-student
(bron: van den Bosch, Dietvorst 1978, 708).

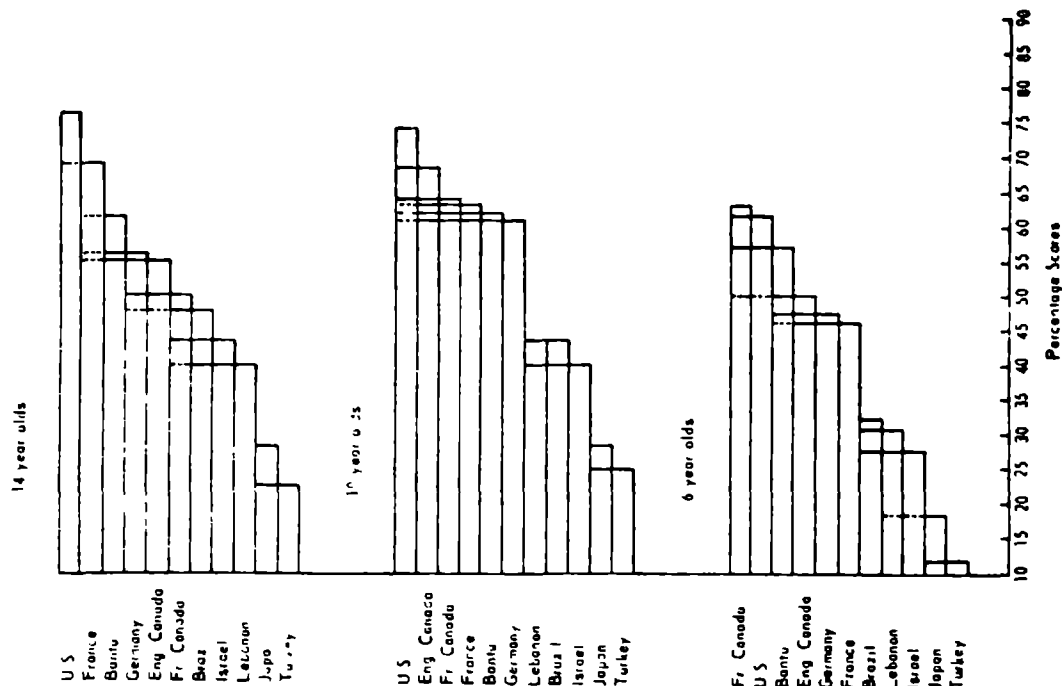


Onder meer werd de frequentie nagegaan waarop bepaalde landen genoemd werden, en zo kon de konklusie van Saarienen bevestigd worden, dat vooral 'trouble spots' en landen die een sterke politieke en/of economische macht vertegenwoordigen vaak genoemd worden. Verder viel op dat in bijna alle kaarten de afstand tot de V.S. overschat werd en de omvang van Europa overschat werd.

Om inzicht te krijgen in de beoordeling van andere landen door kinderen uit verschillende leeftijdsgroepen is het onderzoek van Lambert en Klineberg (1967) van grote betekenis. Zesjarigen zijn van mening dat er op de wereld aanzienlijk meer mensen wonen die 'anders' zijn dan mensen die lijken op de groep waar ze zelf deel van uitmaken, hoe vaag ze deze groep ook kunnen aanduiden. In dit verband merkt Carnie op dat beelden van andere landen op precies dezelfde manier ontstaan als andere voorstellingen, namelijk door klassifikatie, assimilatie en adaptatie (Carnie, 1971, 122). De eerste fase in dit beeldvormingsproces is het als zodanig er- en herkennen van de eigen nationale groep. Als men volgens Den Hollander (1970) over andere volken spreekt heeft men het bijna altijd over zichzelf en onderscheidt men doorgaans veel minder nuances dan wanneer men het over het eigen volk heeft. Volgens Jahoda neemt vooral op zeven à acht-jarige leeftijd het besef dat er andere landen bestaan sterk toe.

Het feit dat een kind een vreemdeling als 'anders' percipiëert betekent niet dat het deze altijd negatief beoordeelt. In het algemeen geldt echter wel dat naarmate de veronderstelde verschillen met de eigen groep groter worden, kinderen andere landen en hun bewoners minder waarderen. Er treden hierbij evenwel grote verschillen op tussen de afzonderlijklanden. Het reeds genoemde onderzoek van Lambert en Klineberg toonde aan dat kinderen in de V.S. het meest bereid bleken verschillen te aksepteren (zie figuur 5.3.).

Fig. 5.3. De affektie voor als afwijkend ervaren groepen door kinderen van verschillende leeftijden uit verschillende landen (Bron: Lambert, Klineberg 1967, 182).



In een aantal gevallen treedt er op tienjarige leeftijd een loyaliteitspiek op ten opzichte van andere landen. Volgens Carnie (1971) hangt dit samen met het feit dat kinderen op die leeftijd reeds over meer informatie met betrekking tot andere landen en volken beschikken, maar nog betrekkelijk ongevoelig zijn voor de stereotypen der volwassenen. Lambert en Klineberg vatten hun bevindingen samen door te stellen dat zesjarigen slechts beperkte kennis van andere landen hebben en voor zover aanwezig deze kennis vooral uit min of meer saillante details bestaat die het 'anders' zijn van het desbetreffende land

onderstrepen, zoals bijvoorbeeld 'In Nieuw Zeeland is de boter zout'. Dergelijke verschillen worden doorgaans negatief gewaardeerd. De tienjarigen verkeren in een kritieke fase omdat dan het aantal gepercipieerde overeenkomsten met andere landen het grootst lijkt te zijn en "by age of ten the readiness to like people who are dissimilar also reaches its maximum, for in none of the national groups studied, there is a reliable increase in affection for dissimilars from ten to fourteen years" (Lambert, Klineberg 1967, 189). Deze verschuiving kan niet los worden gezien van de aard van het beeld dat de tienjarigen van andere landen hebben. In tegenstelling tot de reeds genoemde saillante details, waarmee de zesjarigen andere landen typeren letten de tienjarigen vooral op persoonlijke karakteristieken en gewoonten van hun bewoners. Naarmate de leeftijd verder vordert herkennen we in de beeldvorming van andere landen steeds meer aan de wereld der volwassenen ontleende stereotypen. Jahoda ontdekte dat de door hem onderzochte kinderen op elfjarige leeftijd plotseling vrij algemeen een negatieve waardering voor Duitsland hadden, welke met een verwijzing naar het oorlogsverleden van dat land werd gemotiveerd.

Interessant is verder nog de relatie die Jahoda vond tussen de hoeveelheid puur evaluatieve opmerkingen over een groep en de meer feitelijke informatie die de kinderen over de desbetreffende groep hebben. Onderstaande tabel 5.6. bevat een profiel van de voorstellingen van Schotse kinderen over de V.S. en de S.U.

Tabel 5.6. Het beeld van Schotse kinderen van de V.S. en de S.U. (Bron: Jahoda 1962, 106).

America			Russia		
6-7	M	F		M	F
All/some are black; different speech and clothes	6	3	Rockets and sputniks	7	1
Warm climate	6	2	Dark people, different language and clothes	2	1
Cowboys, Indians and "stars"	1	3	No idea	44%	58%
No idea	33%	33%		M	F
8-9	M	F		M	F
Big cars, skyscrapers, rich	11	7	Rockets and sputniks, good scientists	12	3
Different accents, some black, fancy clothes	6	9	Different language, writing and clothes	8	9
Big size and large population	10	1	Big size and large population	5	1
Climate	4	5	No idea	21%	37%
Cowboys, Indians, film and TV stars	4	4		M	F
No idea	8%	21%		M	F
10-11	M	F		M	F
Big cars, skyscrapers, nice shops, wide roads	11	15	Rockets and sputniks, nuclear weapons, good scientists	15	7
Different accents, clothes, manners, some black	7	9	Communist country, cold war, military power	10	5
Climate	4	6	Cold climate	3	6
Film stars, singers, actors	2	7	Different language and clothes	4	4
Big size, and large population	6	1	Low living standard, poverty	1	5
No idea	4%	6%	Big size, large population	6	—
			No idea	12%	33%

Uit de tabel blijkt dat het beeld van de V.S. veel gedetailleerder is dan dat van de S.U. Ook het aantal non-respondenten bij dat laatste land is aanzienlijk groter. Het aantal (negatieve) evaluatieve opmerkingen is eveneens veel groter. Uit de inhoud daarvan blijkt wederom duidelijk dat de kinderen reeds de nodige stereotypen van de volwassenen hebben overgenomen. Figuur 5.4. vormt een samenvatting van wat hierboven gezegd is over de ontwikkeling van het wereldbeeld bij kinderen.

Fig. 5.4.: Overzicht van een aantal trends in de ontwikkeling van het denken over andere landen.
(Bron: Jahoda 1962, 107)

Leeftijd	Aard van de beeldvorming	Positieve oordelen	Negatieve oordelen
6-7	Rudimentair beeld van het eigen land. Weet niet wat een vreemdeling is. Kent nauwelijks (namen van) andere landen.	Voelt zich agetrokken door opvallende elementen van het fysische milieu of toevallig opvangen positieve details.	Vormt negatieve associatie aan de namen van bepaalde landen en plaatsen.
8-9	Begrijpt de term 'Vaderland'. Kan begrip 'vreemdeling' goed formuleren en kent verschillende namen van andere landen.	Beoordeelt meer bekende landen positief. Beeld is nog zeer oppervlakkig.	Beoordeelt landen waar in een (ver) verleden oorlogen mee gevoerd zijn en landen waarvan zich een negatief beeld over de inwoners heeft ontwikkeld, negatief.
10-11	Beschikt over aantal geografische historische, politieke en economische begrippen.	Beoordeelt landen positief op basis van positieve kenmerken van de bewoners.	Beoordeelt landen steeds meer onder invloed van volwassenen oordelen met betrekking tot de Oost-West verhoudingen.

5.2.3. Het bevooroordeelde karakter van de beeldvorming.

Ook deze problematiek is kompleks. Er moet namelijk een onderscheid worden gemaakt tussen 'childhood egocentrism' en het overnemen van stereotype denkbeelden van volwassenen.

Voor een beter begrip van het 'childhood egocentrism' is het gewenst deze term te relateren aan de ontwikkelings-theorie van Piaget. Piaget ziet ontwikkeling als een op-

eenvolging van een reeks steeds kompleksere schema's om de werkelijkheid te interpreteren. Van groot belang hierbij is de overgang van het pre-operationele denken naar het operationele denken. Hierbij wordt de basis gelegd voor een oordeelsvorming die niet langer op egocentrisme maar op wederkerigheid is gebaseerd.

Dit vereist enige toelichting. Het pre-operationele denken is gekenmerkt door het feit dat het kind denkproducten, zoals woorden en begrippen, identiek stelt aan werkelijkheidsfenomenen. Dit betekent dat veranderingen in laatstgenoemde tot een categorische beeldverandering leiden. Piaget heeft dit onderzocht met behulp van zijn befaamde conservatie-experimenten. Als een bolletje klei uitgerold wordt tot een dun staafje dan ontstaat een nieuw voorwerp. Pas zeer geleidelijk leert het kind dat vorm, gewicht en volume eigenschappen van de materie zijn en niet de materie zelf. Het ziet hierdoor ook in, dat iedereen de wereld op een bepaalde manier categoriseert, dat woorden en andere 'labels' niet corresponderen met de werkelijkheid.

Het gelijk-stellen van woorden met de werkelijkheid moet wel tot egocentrisme leiden. Het kind weet immers niet beter dan dat zijn visie juist is en afwijkende meningen kunnen dus alleen maar fout zijn. Dit verklaart ook dat het zich afsluit voor informatie die met de eigen denkbeelden in strijd is. Het gevolg van de emotionele binding aan enkele vooralsnog onsamenhangende nationale attributen en de inkadering hiervan in een egocentrisch cognitief schema ligt nu voor de hand. Als 'mijn' koning of president goed is dan kan die van een ander land dat niet zijn. Piaget toonde aan dat eerst rond hun tiende en elfde jaar Zwitserse kinderen zich konden voorstellen dat Franse kinderen Frankrijk het beste land van de wereld vonden in plaats van Zwitserland (Piaget e.a. 1951; Dumont 1966). Dit 'childhood egocentrism' verdwijnt indien kinderen de gevoelens die aan 'vaderlandsliefde' gepaard gaan, niet als noodzakelijke kenmerken van één land zien maar als een subjectief oordeel van henzelf.

Door Middleton, Taifel en Johnson (1970) werd aangetoond, onder meer met behulp van de door hen ontwikkelde 'schipbreukelingentest' dat het relativiseren van het oordeel over een bepaald land meer moeite kost naarmate het beeld dat de kinderen van dat land hebben negatiever is.

Met andere woorden, naarmate een land 'slechter' is, worden aan de bewoners van dat land meer eigenschappen toegerekend, die de leerling zelf verwerpelijk vindt. Het gevolg hiervan is dat eenmaal verworven negatieve oordelen blijven voortbestaan en zelfs versterkt kunnen worden in de periode dat het kind reeds tot wederkerig denken in staat is.

In de cognitieve grondslagen van het menselijk handelen spelen generalisaties een belangrijke rol. Dit zijn uitspraken van algemene aard waarin een relatie tussen een aantal elementen wordt gelegd. Zulke generalisaties zijn onmisbaar. Soms zijn generalisaties onjuist, bevatten ze halve waarheden en zijn ze in te algemene bewoordingen gesteld. In zulke gevallen spreekt Allport (1954, 8) van 'misconceptions' of 'prejudgements'. Indien meer informatie beschikbaar komt, kunnen deze oordelen bijgesteld worden. Van 'prejudice', vooroordeel, is daarentegen sprake indien de onjuiste of onvolledige basis van het oordeel een bepaalde functie heeft en dus aanzienlijk moeilijker door middel van informatie veranderd kan worden. Indien zulks ten opzichte van andere groepen of landen geschiedt kan men van 'ethnocentrisme' spreken. (Zie hoofdstuk drie, noot 46)

Het zou te ver voeren hier lang bij de oorzaken van dit ethnocentrische denken te blijven stilstaan. Vaak worden drie functies onderscheiden, die overigens in niet geringe mate samenhangen, namelijk 'social adjustment', 'object-appraisal' en 'externalisation' (Pettigrew 1958, Davis 1964). Ethnocentrisch denken kan in de eerste plaats de groepscohesie bevorderen door het individu een rationalisatie te verschaffen voor zijn of haar emotionele binding aan de groep. Daarbij zijn verschillende modaliteiten mogelijk. Het kan zijn dat door het kreëren van 'out-group hostility' interne conflicten verdoezeld worden (Taifel 1969). Het is evenzeer mogelijk dat het bevorderen van bevooroordeeld denken een middel is van de heersende klasse om haar voorrechten te kunnen handhaven.

In de tweede plaats hebben vooroordelen een informatie-functie. Ze spelen in ieders denken tot op zekere hoogte een rol, omdat ze een efficiënt middel zijn om complexe samenhangen in de werkelijkheid begripbaar te maken.

In de derde plaats geven ze een individu de gelegenheid om zijn of haar frustraties af te reageren. Onder meer door Frenkel-Brunswik (1954) is aangetoond dat het door de ouders onderdrukken van impulsen en wensen van hun kinderen en het opeisen van strenge gehoorzaamheid het bevooroordeelde denken van kinderen ten sterkste bevordert (van den Bosch 1974a).

De stereotypen die zes- en zevenjarigen met betrekking tot hun eigen land en andere landen hanteren en die zoals aangetoond werd, nauw samenhangen met wat 'childhood egocentrism' werd genoemd, kunnen uiteraard nog niet als specimen van het etnocentrische denken worden beschouwd. Zij vormen hiervoor wel het fundament en het is mede de taak van het onderwijs in de basisschoolperiode de overgang naar een grotere mate van wederkerigheid te bewerkstelligen.

Volgens Martin (1975) is etnocentrisme een van de meest in het oog springende kenmerken van het denken van kinderen op tienjarige leeftijd. Hij stelde een korrelatie vast tussen lage intelligentie, hoge skore op een dogmatismeschaal, lage sociaal-ekonomische status en een sterke mate van etnocentrisch denken. Deze konklusie komt in grote lijnen overeen met die van Morse en Allport (Middleton, Taifel en Johnson 1970). Volgens deze auteurs ontstaat etnocentrisme vooral in een opvoedings-situatie waarin kinderen worden uitgenodigd tot het uiten van sterke loyaliteitsgevoelens ten aanzien van de eigen groep. Juist door kinderen op zesjarige leeftijd nadrukkelijk met het eigene vertrouwd te maken is het gevaar groot dat het 'childhood-egocentrism' met zijn onvermogen 'outgroups' onbevangen tegemoet te treden, onnodig lang aanhoudt en zelfs nooit verdwijnt.

Het bovenstaande maakt duidelijk dat de beeldvorming en het bevooroordeelde karakter daarvan weliswaar beïnvloed wordt door enkele kondities op ontwikkelings-psychologische basis, maar dat hier toch primair van een leerproces gesproken moet worden. Dit rechtvaardigt een zeker 'pedagogisch optimisme'. Van de andere kant zijn de voorstellingen, zoals de verschillende nationale groepen die ten opzichte van elkaar hebben, niet toevallig. Als men niet onderkent dat ze ten dele samenhangen met het voortbestaan van die groepen, dan kan dit optimisme snel uitmonden in een naief idealisme. In de volgende paragraaf wordt dieper ingegaan op de aard van het socialisatieproces.

5.3. Mogelijkheden en beperkingen van de school als politiek- socialiserende instantie

5.3.1. School en gezin als socialiserende instanties.

In een vorig hoofdstuk werd reeds ingegaan op de socialiserende functie van het onderwijs. Greenstein(1965), die gezin, school en massamedia de voornaamste socialiserende instanties noemt, vestigt er echter nadrukkelijk de aandacht op dat over de aard en de omvang van de invloed van de school zeer verschillend gedacht wordt. Dit wordt hieronder nader toegelicht.

Hyman (1959) meent op grond van een inventarisatie van een 100tal onderzoeken dat het gezin als de belangrijkste socialiserende instantie beschouwd kan worden. Hess en Torney onderstrepen de invloed van het gezin weliswaar, doch menen dat de invloed van de school eveneens van groot belang is omdat het onderwijs bij uitstek de emotionele binding van het kind aan de natie versterkt en bijdraagt aan de ontwikkeling van normen als burgerlijke gehoorzaamheid en konformisme. Zeigler (1967) vond dat 97% van de ondervraagde 'high-school' leraren van mening was, dat ze zonder bezwaar in de klas konden verkondigen dat de Amerikaanse regeringsvorm weliswaar niet perfect is, maar toch wel de beste vorm is die tot nog toe door mensen bedacht is. De systeem-bevestigende functie van het onderwijs vormt ook het centrale thema van een aantal recente Nederlandse onderzoeken.(Jansen 1971; Madsen 1977 en Mulders (1977)).

De invloed van onderwijs blijkt naar verhouding den groot te zijn als dit ernaar tendeert reeds aanwezige houdingen te versterken. Deze indruk wordt bevestigd door onderzoek naar de resultaten van onderwijsexperimenten die aan enigerlei vorm van zelfbepaling door de leerling een belangrijke plaats toekennen. Zowel in de 'éducation civique' in Frankrijk; de maatschappijleer in Nederland en de 'politische Bildung' in Duitsland wordt min of meer gekozen voor pluriformiteit als uitgangspunt voor de ontwikkeling van politieke waarde-oriëntaties. Langton en Jennings (1968) vergeleken onder meer de politieke belangstelling en kennis van leerlingen van Amerikaanse scholen die 'civics' als vak hadden gehad met die van de leerlingen waarbij zulks niet het geval was.

Er werden nauwelijks verschillen gevonden. Een soortgelijk en groots opgezet onderzoek werd ook in Duitsland gedaan. (Becker e.a. 1967). Doel was enig zicht te krijgen op de effecten van 'politische Bildung'. Uit dit onderzoek bleek dat het sterk op 'Bürgerbeteiligung' gericht onderwijs geenszins de politieke apathie van de onderzochte jongeren heeft vermogen te doorbreken en evenmin in cognitief opzicht tot resultaten van betekenis heeft geleid.

Langeveld (1975) en Jungbluth en Klaassen (1973) vermelden talrijke andere resultaten, die alle in dezelfde richting wijzen. Deze resultaten zullen menig lera(a)r(es), die met veel inzet heeft getracht 'alternatieve' onderwijsvormen en methoden ingang te doen vinden, niet bepaald vreemd voorkomen. Een verklaring ligt voor de hand:

Er bestaat een zeer positief verband tussen autoritaire patronen in de gezinsopvoeding en de ontwikkeling van een gering politiek zelfvertrouwen. (Frenkel-Brunswik 1954). Onder politiek zelfvertrouwen -political efficacy- wordt iemands vertrouwen verstaan politieke invloed te kunnen uitoefenen. Typerend voor een houding van gering politiek zelfvertrouwen is het percipiëren van maatschappelijke instituties, wetenschappelijk onderwijs, de school, als formeel, bevoogdend en bedreigend. In zulke omstandigheden ligt een gevoel van achterdocht jegens degenen die binnen dit onderwijs incidenteel een liberale en tolerante sfeer willen oproepen voor de hand. Politieke apathie kan in dit verband zeer wel als defensiemechanisme beschouwd worden. In dit verband is het overigens indikatief (en hoopgevend) dat de belangstelling voor politieke vorming wél toeneemt indien op school reële mogelijkheden tot medezeggenschap gekreëerd worden (Jungbluth en Klaassen 1973, 192).

Er dringen zich thans twee konklusies op waarover nader onderzoek gewenst zou zijn.

(1) Aangezien het effect van politieke vorming op school af lijkt te hangen van de mate waarin wordt uitgegaan van waarde-oriëntaties die reeds in de gezinssocialisatie ontstaan zijn, lijkt het juist -ook voor die vormen van politieke vorming die andere waarden willen ontwikkelen - aan dit gegeven een centrale rol toe te kennen bij de ontwikkeling van leerplannen. Samenwerkingsprojecten waarbij bijvoorbeeld via buurthuiswerk en vakbonden ook ouders betrokken worden lijken in dit verband noodzakelijk.

(2) Onderwijsvernieuwing zal effectiever zijn, naarmate deze minder exclusief op de stofinhoud gericht is en zich meer op de school als totaliteit richt. Zo lijkt een doelstelling als het realiseren van een fundamenteel democratische houding -zo deze al in een dergelijke vorm houdbaar is- niet realiseerbaar binnen een autoritair schoolklimaat.

Deze opmerkingen trekken op voorhand een zware wissel op hetgeen in het volgende hoofdstuk aan de orde komt, namelijk het effect van een door ons ontwikkeld lessenplan dat beoogt inzicht bij te brengen in het ontstaan en functioneren van politieke grenzen en tevens nationalistische denkbepelden tracht te bestrijden. Alvorens een begin te maken met de behandeling van het projekt 'Er zijn grenzen...' zullen de effecten van de school in relatie met de overige bij de politieke socialisaties betrokken instanties, gedifferentieerd worden naar de leeftijdsklassen van de leerlingen.

5.3.2. De invloed van de school in verschillende leeftijdsklassen.

Op grond van de resultaten van onderzoeken die tot nu toe in dit hoofdstuk aan de orde kwamen, mag gekonkludeerd worden dat kinderen reeds op vroege leeftijd enige notie hebben van politieke verschijnselen. Al voordat kinderen naar de basisschool gaan, hebben ze een gevoel van 'attachment' aan nationale symbolen als koningin, president en het volkslied van hun eigen land. Op die leeftijd vinden ze het eigen land al vaak het best en is reeds in grote lijnen een partij-politieke identifikatie ontstaan (Easton, Hess 1962). Overigens hebben onderzoeken die meer oog hebben voor klasseverschillen aangetoond dat deze affektieve betrokkenheid minder duidelijk is bij kinderen uit de 'lagere' sociale milieus (Wacker 1972).

De aldus op jonge leeftijd tot stand gekomen primaire en zeer globale waarde-oriëntaties treden in niet geringe mate op als 'filters' voor de kennisverwerving tijdens de eerste jaren van het basisonderwijs.

Volgens sommige onderzoeken (Lambert, Klineberg 1967) is er op 10-jarige leeftijd sprake van een top in de tolerantie die een kind kan opbrengen voor 'vreemde' landen en hun bewoners. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de leerling binnen de mogelijkheden

van de concreet-operationele ontwikkelingsfase de grens van zijn of haar kunnen bereikt. In de daaropvolgende jaren wordt een aanvang gemaakt met het verwerven van vele in de volwassenenwereld gangbare begrippen en symbolen, hetgeen mede tegen de achtergrond van optredende fysiologische veranderingen tot een toenemende onzekerheid leidt. Dit komt mede tot uitdrukking in de dalende 'political efficacy' en het in toenemende mate hanteren van stereotypen (Jahoda, 1962, 93).

In het algemeen komen de politieke oriëntaties van kinderen overeen met die van hun ouders. Dit is onder meer onderzocht met betrekking tot het stemgedrag (Berelson en anderen 1954). De overeenkomst in partijpolitieke oriëntatie tussen ouders en kinderen wordt wel 'hereditary vote' genoemd. Naarmate kinderen zich in sociaal en geografisch opzicht van hun ouders 'verwijderen' neemt de kans op ontwikkeling van fundamenteel andere houdingen en waardeoriëntaties toe. Dit geldt eveneens indien het kind in een politiek zeer heterogeen milieu opgroeit. Mijns inziens kunnen de ontwikkelingen in de laatste decennia moeilijk anders geïnterpreteerd worden dan als een geleidelijk toenemende onafhankelijkheid van een steeds groter deel van de jeugd op jongere leeftijd van hun ouders. Verkiezingsonderzoek laat inderdaad niet onaanzienlijke verschillen in stemgedrag zien tussen ouders en kinderen, vooral indien de ouders konfessioneel stemmen. Veel opzienbarend is volgens Langeveld (1975, 56) echter de grote hoeveelheid niet-stemmers en het gebrek aan politieke interesse en kennis.

5.4. Het formuleren van 'behavioural objectives' ten behoeve van het konstrueren en evalueren van leerervaringen in het kader van het projekt 'Er zijn grenzen....'

In hoofdstuk vier is een aantal samenhangende begrippen en kenniselementen geselecteerd, waarvan op grond van de gehanteerde selectiekriteria mag worden aangenomen dat ze inhoudelijke relevantie hebben voor cultuur-kritisch geïnspireerd onderwijs.

In dit hoofdstuk werd gezocht naar gegevens over denkbeelden en waarde-oriëntaties bij kinderen, die aanwijzingen zouden kunnen opleveren over de mate waarin en de wijze waarop deze zich bedoelde begrippen en kenniselementen (de vakspecifieke hoofddoelstellingen) eigen zouden kunnen maken.

Hiertoe werd een aantal studies onderzocht. Met behulp van de resultaten van deze studies worden thans de vakspecifieke hoofddoelstellingen geherformuleerd in termen van bereikbare kwalifikaties voor leerlingen uit de hoogste klassen van het basisonderwijs in de vorm van 'behavioural objectives'.

In hoofdstuk een is uitvoerig ingegaan op de problemen die aan het formuleren van 'behavioural objectives' verbonden zijn. In plaats van uit te gaan van voor elke leerling identieke 'behavioural objectives' zou elke docent, op basis van een adequate beheersing van de 'leerstof' en een persoonlijke inschatting van de interessen en het leervermogen van de afzonderlijke leerlingen, moeten bepalen wat zijns of haars inziens in de gegeven situatie wenselijk en/of haalbaar is. Daarbij kan het formuleren van 'behavioural objectives' echter instrumenteel nut hebben.

De 'behavioural objectives' die hier geformuleerd worden mogen dan ook niet als de enige mogelijkheid beschouwd worden om het pedagogisch-didaktische gebeuren, dat binnen het projekt 'Er zijn grenzen...' heeft plaatsgevonden 'meetbaar' te maken. Daarbij dient men zich te realiseren dat we bij het formuleren van de 'behavioural objectives' niet konden uitgaan van de gegevens van de konkrete leerlingen waaraan de lessen gegeven zouden worden, maar van een aantal via onderzoek verkregen inzichten in de geografische begripsontwikkeling bij kinderen behorend tot de desbetreffende leeftijds-kategorie in het algemeen.

Het formuleren van 'behavioural objectives' maakt deel uit van een veel bredere problematiek, namelijk de (geldige) operationalisatie van theoretische begrippen (Boesjes-Hommes 1970). Het gaat om de verhouding tussen datgene wat meetbaar is -zoals dat bijvoorbeeld in bepaalde vragen tot uitdrukking komt- en hetgeen men door middel van die meting wil bewijzen c.q. aantonen, bijvoorbeeld de juistheid van een theorie.

Boesjes-Hommes onderscheidt grosso modo theoretische en empirische begrippen. Laatstgenoemde kunnen in observatietermen omschreven worden; bij eerstgenoemde is zulks niet het geval. Het operationaliseren van begrippen is dan ook geen kwestie van deductie, maar enerzijds een specificerings- en indiceringsproces, waarbij de theoretische begrippen gerelateerd worden aan observatietermen en anderzijds een instrumentaliseringsproces, waarbij middelen ontworpen worden om de observaties daadwerkelijk te kunnen verrichten (De Ruig 1975, 10).

Schema 5.2. Vakspecifieke hoofddoelstellingen en bijbehorende 'behavioural objectives'

<p>1. De leerlingen zien in dat de aarde op verschillende niveaus door grenzen wordt verdeeld.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. De leerlingen kunnen een achtal met name genoemde afbeeldingen van politieke eenheden (landen en provincies) groeperen.2. De leerlingen kunnen een drietal kleine blokken (Voorstellende de eigen, een aangrenzende en een niet aangrenzende provincie) in een groot vierkant, dat Nederland voorstelt, groeperen.3. De leerlingen kunnen de eigen woonplaats binnen de eigen provincie situeren.4. De leerlingen beantwoorden de vraag wanneer iemand een vreemdeling is op dezelfde wijze als de vraag wanneer zij zelf vreemdeling zijn.
<p>2. De leerlingen zien in dat politieke grenzen de interne organisatie van en de communicatie tussen landen beïnvloeden.</p>	<ol style="list-style-type: none">5. De leerlingen weten dat grenzen in het algemeen scheidslijnen zijn tussen ruimtelijke organisatie-eenheden en dat het in het geval van politieke grenzen om bestuurlijke eenheden gaat.6. De leerlingen weten dat politieke grenzen fysieke barrières kunnen zijn, indien het bestuur van het desbetreffende gebied dit gebied zoveel mogelijk wil behoeden voor invloeden van buitenaf en territoriale controle wil uitoefenen op de aanwezige bewoners.7. De leerlingen weten dat de verkeersintensiteit tussen twee steden, wanneer deze aan weerszijden van de grens liggen, aanzienlijk lager is dan bij afwezigheid van een grens het geval zou zijn.8. De leerlingen weten dat wegen-netwerken in grensgebieden gekenmerkt zijn door doodlopende wegen haaks op de grens en parallelwegen langs de grens.

<p>3. De leerlingen zien in dat het streven naar economische en politieke macht een belangrijke oorzaak is geweest bij het vaststellen van staatsgrenzen.</p>	<p>9. Indien de leerlingen gevraagd wordt mensen in te delen op raciale dan wel sociaal-economische kenmerken en verdere indicaties van het doel van deze klassifikatie zijn afwezig, kiezen de leerlingen voor de tweede categorie, omdat ze relevanter is bij het beoordelen van verschillen tussen mensen.</p> <p>10. De leerlingen weten dat bij de annexatie door een land van een (deel van een) ander land sociaal-economische motieven belangrijker zijn dan raciale.</p>
<p>4. De leerlingen zien in dat door grenzen gegroepede mensen zich vaak tot op zekere hoogte één voelen ten gevolge van de aangeleerde voorstellingen van de eigen en van de andere natie. Deze voorstellingen kunnen bevooroordeeld zijn.</p>	<p>11. De leerlingen weten dat verschillen tussen emotionele voorkeuren van bijvoorbeeld Belgen en Nederlanders op subjectieve en aangeleerde preferenties terug te voeren zijn.</p> <p>12. De leerlingen weten dat er tussen bewoners van landen verschillen kunnen bestaan van raciale en kulturele aard en dat landen bovendien vanwege bepaalde structurele kenmerken kunnen verschillen.</p> <p>13. De leerlingen beoordelen verschillen tussen bewoners van landen uitsluitend in termen van het al dan niet aardig vinden van (aangeleerde) gewoonten van de mensen in die landen.</p> <p>14. De leerlingen beoordelen verschillen tussen landen in termen van beter of slechter uitsluitend op grond van systeemkenmerken van die landen.</p> <p>15. De leerlingen beoordelen het gedrag van mensen uit volghen slechtere landen niet ongunstiger dan dat van mensen uit 'het beste' land.</p>
<p>5. De leerlingen zien in dat door nationale trots en de vaak sterk bevooroordeelde grondslagen hiervan de werkelijke oorzaken van het ontstaan van naties versluierd kunnen worden.</p>	<p>16. De leerlingen weten dat het nemen van maatregelen in de ideologische sfeer (bijvoorbeeld het bevorderen van stereotypen) en het afremmen van communicatie effectievere middelen zijn tot nationale integratie dan het hanteren van geweld.</p>

Thans is de volgende tweeledige opgave aan de orde. De vijf geografische hoofddoelstellingen moeten worden gekonkretiseerd in termen van waarneembaar leerlingengedrag en geoperationaliseerd worden met behulp van een passend meetinstrument. Met beide stappen gaan de nodige vooronderstellingen gepaard, die alle op hun validiteit getoetst behoren te worden. Deze toetsing zal voornamelijk gebeuren aan de hand van de beoordeling van de 'face validity': De vraagstelling en de beoordeling van de antwoorden zal zoveel mogelijk gerelateerd worden aan hetgeen in de vorige paragraaf over de politiek-geografische begripsvorming is gezegd.

Er zijn in totaal zestien 'behavioural objectives' geformuleerd. Deze staan in schema 5.2. vermeld, onder verwijzing naar de bijbehorende doelstellingen. In het navolgende wordt achtereenvolgens op elk van de vijf vakspecifieke hoofddoelstellingen en hun konkretisering ingegaan. In bijlage B is per 'behavioural objective' aangegeven hoe de operationalisering daarvan heeft plaatsgevonden en hoe de skore berekend is.

Doelstelling een: De leerlingen zien in dat de aarde op verschillende niveaus door grenzen wordt verdeeld.

Zoals reeds uit de omschrijving van de doelstelling blijkt, gaat het erom dat de leerlingen tot uitdrukking kunnen brengen dat er verschillende niveaus van elkaar omvattende politieke eenheden zijn. Om aan de storende invloed van afwezigheid van inzicht bij de leerlingen in de term 'nationaliteit' te ontkomen, is in navolging van Stoltman uitsluitend gebruik gemaakt van grafische methoden. Het testinstrument kan bovendien betrekkelijk eenvoudig blijven, omdat we niet geïnteresseerd zijn in het vaststellen van verschillende G(eografische)-stadia, maar uitsluitend de beginsituatie van leerlingen omstreeks hun elfde levensjaar willen meten.

Stoltman liet aan zijn meting van de territoriale relaties een toetsing voorafgaan van de kennis die betrokken leerlingen van de verschillende politiek-geografische eenheden hadden. Om deze reden heb ik de leerlingen eveneens in staat willen stellen om te demonstren of zij een aantal met name genoemde landen en provincies als zodanig konden herkennen.

De tweede en derde 'behavioural objective' hebben respectievelijk betrekking op het juist kunnen situeren van de eigen provincie ten opzichte van het eigen land alsmede op het juist situeren van de eigen woonplaats ten opzichte van de eigen provincie. Deze twee 'behavioural objectives' zijn op een vrijwel letterlijk van Jahoda en Stoltman overgenomen wijze geoperationaliseerd. De enige verandering vloeide voort uit het feit dat een schriftelijke test samengesteld moest worden. Zoals nog zal blijken leverde dit schriftelijke karakter van de test enige interpretatieproblemen op: Het korrekt uitvoeren van de test vereist namelijk dat de leerlingen abstraheerden van de karakteristieke vorm van Limburg. In die gevallen waar Limburg en Brabant als aangrenzende provincies gelden, zouden deze naast elkaar geplaatst moeten worden om in de rechterbenedenhoek van het grote vierkant. Bij de berekening van de goed-skore is zoals nog zal blijken -binnen bepaalde grenzen- een zekere tolerantie opgebracht voor de leerlingen die de uitstulpende vorm van Limburg op enigerlei wijze tot uitdrukking wilden brengen.

De laatste 'behavioural objective', waarvan in het kader van de onderhavige doelstelling sprake is, betreft het inzicht in de aard van het 'vreemdeling' zijn. Er zijn terechte twijfels gerezen over de bruikbaarheid van Piaget's 'nationaliteitsstadia' bij het doen van uitspraken over de mate van reciprociteit. Het feit dat de leerling in staat is zichzelf een vreemdeling te noemen in situaties waarin hij/zij geneigd is anderen vreemdeling te noemen lijkt als indikator van het vermogen tot reciprook denken veel minder problematisch te zijn, vandaar het opnemen hiervan in het onderhavige rijtje van 'behavioural objectives'.

Doelstelling twee: De leerlingen zien in dat politieke grenzen de interne organisatie van en de kommunikatie tussen landen beïnvloeden.

Bij het formuleren van de vier 'behavioural objectives' die op deze doelstelling betrekking hebben kon slechts marginaal worden teruggevallen op bestaand testmateriaal. Daarom is allereerst de essentie van het begrip 'politiek-ruimtelijke organisatie' in een aantal 'statements' weergegeven. Het tonen van begrip in de inhoud van deze statements werd vervolgens als criterium voor het beoordelen van de onderhavige vakspecifieke hoofddoelstelling beschouwd.

De vier onderhavige 'behavioural objectives' drukken achtereenvolgens het volgende uit: In de eerste plaats gaat het om het beschouwen van politieke eenheden als een speciale vorm van organisatiesystemen, en om politieke grenzen als een speciale vorm van grenzen. Grenzen worden opgevat als scheidslijnen tussen (ruimtelijke) organisatiesystemen. De volgende 'behavioural objective' brengt tot uitdrukking dat de betekenis van politieke grenzen bepaald is door de (politieke)doelstellingen van het organisatiesysteem in kwestie. De derde en vierde 'behavioural objective' hebben betrekking op enkele gevolgen van de aanwezigheid van politieke grenzen, en wel die met betrekking tot de verkeersintensiteit en de dichtheid van het wegennet.

Doelstelling drie:De leerlingen zien in dat het streven naar economische en politieke macht een belangrijke oorzaak is geweest bij het vaststellen van staatsgrenzen.

Uit het onderzoek naar de beeldvorming van andere landen bij leerlingen in de leeftijdsklassen van tien tot twaalf jaar kan worden afgeleid dat uiterlijke en persoonlijkheidskenmerken op die leeftijd een grote rol spelen. 'Strukturele kenmerken', die onder meer tot uitdrukking komen in het gebruik van termen als 'economische en politieke macht' spreken veel minder tot de verbeelding. De enige uitzondering daarop vormt het al dan niet aanwezig zijn geweest van een oorlogssituatie. De eerste 'behavioural objective' ligt daarom niet direkt in de sfeer van de vakspecifieke hoofddoelstellingen. Zij heeft veeleer betrekking op het al dan niet aanwezig zijn van een meer algemene geneigdheid om categorieën van strukturele aard te gebruiken bij het beoordelen van situaties. De leerlingen moeten plaatjes van zowel zwarte als blanke arbeiders en politici groeperen. Het gaat er daarbij om of zij de nadruk op de huidskleur of op de sociaal-economische status van de verschillende personen leggen.

De tweede 'behavioural objective' heeft rechtstreeks betrekking op de motieven achter territoriale konflikten. De leerlingen dienden namelijk na afloop van een dergelijk konflikt een grenskorrektie voor te stellen, waarbij zij zowel volgens een raciaal als een sociaal-economisch criterium te werk konden gaan. Gezien de onderhavige projektdoelstelling is het de bedoeling dat de leerlingen het laatste criterium hanteren.

Doelstelling vier: De leerlingen zien in dat door de grenzen gegroepede mensen zich vaak tot op zekere hoogte één voelen ten gevolge van aangeleerde voorstellingen van de eigen en van de andere natie. Deze voorstellingen kunnen bevooroordeeld zijn.

Deze doelstelling mag zonder enige twijfel de meest complexe heten. De konkretisering en operationalisatie leverden dan ook de nodige problemen op.

Het centrale begrip in de onderhavige doelstelling is de term 'vooordeel'. Bij het konkretiseren hiervan stonden in principe twee wegen open. In de eerste plaats hadden we ons kunnen afvragen wat een niet bevooroordeeld beeld is van de bewoners van een bepaald land. In het kader van het evaluatieproject 'Er zijn grenzen...' zouden we dan hebben kunnen proberen dit beeld als uitgangspunt voor de oordeelsvorming van de kinderen te nemen. Zeker als een dergelijke procedure voor diverse landen uitgevoerd had moeten worden, zou hier aanzienlijk meer tijd mee gepaard zijn gegaan dan we in het kader van het evaluatieproject ter beschikking hadden.

In de tweede plaats had nagegaan kunnen worden welke criteria in principe toelaatbaar zijn bij het beoordelen van andere landen en/of hun bewoners. In dit geval wordt dus afgezien van de feitelijke juistheid van het oordeel. Deze laatste weg is gevolgd bij het formuleren van de 'behavioural objectives'. In het kort komt de zienswijze die aan deze doelstellingen ten grondslag ligt neer op het volgende: Allereerst dient een onderscheid gemaakt te worden tussen het beoordelen van de bewoners van een land en van dat land als zodanig. Bij het beoordelen van de bewoners van een land dient men uit te gaan van de intermenselijke verschillen. Deze kunnen het uiterlijk van de desbetreffende mensen aangaan of aangeleerd zijn en op de gewoonten betrekking hebben. Landen kunnen onderling verschillen omdat er naar verhouding meer of minder mensen met een bepaald uiterlijk of met bepaalde gewoonten verblijven. Men kan zich nu terecht meer of minder tot een bepaald land aangetrokken voelen omdat men bepaalde gewoonten meer of minder waardeert. Een dergelijk oordeel zou niet mogen plaatsvinden op basis van een verwijzing naar het uiterlijk van de in het land in kwestie woonachtige mensen.

Het feit nu dat men een land meer waardeert omdat er de meest aardige mensen wonen, mag echter weer niet betekenen dat dit land als zodanig beter of slechter dan een ander land gevonden wordt. Voor oordelen in termen van beter en slechter dient uitsluitend gebruik gemaakt te worden van 'strukturele kenmerken', zoals een verwijzing naar het politieke en/of economische systeem. Dit vrij complexe gegeven is met behulp van een drietal series vragen geoperationaliseerd. Eerst werd nagegaan welk land, volgens de leerlingen, door de mensen die het meest anders zijn dan de Nederlanders bewoond wordt. Hierna volgde de vraag in welk land mensen wonen die het meest op de Nederlanders lijken. Vervolgens werd gevraagd in welke landen de meest aardige en de minst aardige mensen wonen. Tenslotte moest de leerling aangeven wat hij/zij het beste en het slechtste land vond. Tussen deze series werden vragen gesteld waarmee kon worden nagegaan of er volgens de leerling een direkte relatie bestaat tussen het anders en aardiger zijn en het aardiger en beter zijn.

In de meeste gevallen is ook nog gevraagd een tweede land te noemen: Het land waar de bewoners op één na het meest anders en/of het aardigst zijn, etcetera. Dit werd ingegeven door de noodzaak ten behoeve van de 'schipbreukelingentest' een land in reserve te hebben voor al die gevallen waar de leerlingen Nederland als het beste (of slechtste) land noemden. Aangezien Nederland reeds als afzonderlijk land in deze test genoemd is, moest een beroep gedaan kunnen worden op het één na beste en/of slechtste land.

Aangezien de leerlingen hun keuze steeds moesten motiveren, diende voorzien te worden in een toereikende klassifikatie van de (open) antwoorden die de leerlingen op deze vraag gaven. In principe zouden hiervoor drie categorieën voldoende zijn, namelijk verwijzingen naar uiterlijke kenmerken, naar gewoonten en naar strukturele kenmerken. Het was in de praktijk nodig deze indeling te verfijnen. Op basis van de ervaringen opgedaan tijdens de eerste uitvoering van het evaluatieproject (zie hoofdstuk 6) werden de volgende categorieën gehanteerd: (1) verwijzingen naar uiterlijke kenmerken; (2) verwijzingen naar incidentele eigenschappen van het land in kwestie waaronder gewoonten van enkele bewoners; (3) verwijzingen naar (vermeende) eigenschappen van de bevolking in haar totaliteit; (4) verwijzingen naar het al dan

niet welvarend zijn van het land als zodanig; (5) overige structurele argumenten: Met name verwijzingen naar de politieke en economische structuur; (6) overige inhoudelijke argumenten; (7) tautologische antwoorden; (8) etnocentrische antwoorden; (9) weet niet of geen mening; (10) niet ingevuld. In schema 5.3. wordt een aantal van deze categorieën met behulp van uit het onderzoek verkregen antwoorden geïllustreerd.

De verdere geleding van de categorie gewoonten was noodzakelijk omdat de leerlingen vaak naar incidentele gebeurtenissen in een land en/of eigenschappen van slechts een klein deel van de bevolking verwezen. Dit is trouwens geheel konform de bevindingen van Jahoda. Onder meer ten behoeve van verwijzingen naar gewoonten van slechts enkele bewoners werd daarom een categorie incidentele eigenschappen in het leven geroepen. Het afsplitsen van deze categorie van de overige verwijzingen naar gewoonten is daarom van belang, omdat in de lijn van het bovenstaande, verwijzingen naar dit soort incidentele kenmerken van een land of de bewoners daarvan, geen 'toelaatbare' argumenten kunnen zijn bij het beoordelen van landen waar het anders en/of aardiger of minst anders en/of minst aardig zijn van de bewoners van landen betreft.

De introductie van de categorie 'welvaart', die structureel van aard is, was nodig omdat verwijzingen naar het arm en/of rijk zijn van een land niet als 'toelaatbaar' argument kunnen worden beschouwd waar het het beoordelen van dat land i termen van beter of slechter betreft, terwijl in dit geval de andere structurele eigenschappen zoals 'politiek systeem' wél toelaatbaar zijn.

De begrippen 'tautologisch' en 'etnocentrisch' hebben een heel eigen inhoud gekregen. Tautologisch zijn die antwoorden die begrippen bevatten die min of meer als synoniemen kunnen worden beschouwd voor het gevraagde. Bijvoorbeeld, wanneer een leerling op de vraag "waarom vind je de bewoners van dit of dit land aardig?" antwoordt met: 'Omdat ze sympathiek zijn'.

Etnocentrisch zijn in de eerste plaats die antwoorden waarin de kenmerken van het land in kwestie of van de bewoners daarvan worden afgeleid uit de relatie waarin dit land ten opzichte van het land van de leerling staat: Bijvoorbeeld wanneer een leerling zegt dat hij/zij de be-

Schema 5.3. Voorbeelden van houdingen jegens bepaalde landen voor enkele categorieën van argumenten.

Uiterlijke kenmerken

De mensen hebben spleetogen (China) Veel stakingen (Engeland)
Ze zien eruit als wij, kijk maar Daar woont de RAF (W.Duitsland)
naar Abba (Zweden) Pikken Nederlandse voetballers
Andere huidskleur (Afrika) (België)
Ze zijn geel (China) De Indianen zijn daar nog op oorlogspad (Canada)

Incidentele kenmerken

Grote hoofdstad (Frankrijk) Mooi houtsnijwerk (Oostenrijk)
Je moet zolang bij de douane Daar komen de oorlogsmisdadigers
wachten (Oost-Duitsland) vandaan (Duitsland)

Groot land (V.S.) Gewoonten hele bevolking
De zon schijnt er altijd en het is er warm (Afrika) Spraken dezelfde taal (België)
Sommige mannen dragen rokken (Schotland) De mensen zijn opstandig (Iran)
Vanwege het stierevechten (Spanje) Ze stelen minder en blijven in hun eigen land (Groenland)
Het is er altijd koud (Rusland) Ze helpen je vlug (Duitsland)
Er is veel landbouw (Engeland) Die hebben altijd ruzie (Afrika)
Er zijn kannibalen (Z.Amerika) Gastvrij (Italië, Engeland)
Oude gebouwen en weinig geld (Griekenland) De mensen zijn rustig (Suriname)
Er zijn veel betogingen (Iran) Ze eten allemaal van die gekke dingen (China)
Mooie zangeressen en filmsterren (V.S.) Ze zijn gelovig (Rome)
Er wonen veel ontdekkers (V.S.) Ze kopen alles (Turkije)
Er staan hoge gebouwen (V.S.) Vrolijk (Frankrijk)
Er komen goede films vandaan (V.S.) Ongeduldig (V.S.)
De paus woont er (Italië) Opscheppers (Rusland)
Er is Walt-Disneyland (V.S.) Als je ze te eten geeft krijg je zo'n aardig antwoord (Afrika)
Daar komen de Noormannen vandaan (Noorwegen) Gierig maar toch gezellig (Amerika)
Grootste haven van de wereld (Nederland) Ze plegen veel moorden (Turkije)
Mooie kust (Australië) Ze vinden de president een schurk.
Wonen de mensen die de eerste raket naar de maan stuurden (V.S.) Ik vind het zo: hij is ook een mens (Iran)
Weinig industrie (Griekenland) Daar lachen ze om je als je iets hebt en dan gaan ze tenslotte nog vechten ook (Limburg)
Veel bioskopen (Nederland) Net als de Limburgers, alleen iets erger (V.S.)

Haastig (Nederland)
Ruw met auto's (Amerika)
Leuke mensen, maar als je te oud
wordt maken ze je af. Echt waar.
Gezien op de t.v. (Oeganda)
Stomme lui die alles kapot maken
en iedereen aftuigen (Schotland)
Ze groeten je altijd (Engeland)
Sluw (Oost Duitsland)
Hardhandig (China)
Ze halen de walvissen uit de
zee (Japan)
Maken altijd ruzie (Amsterdam)
Je wordt er zo dik van de friet
(België)
Slecht verzorgd eten (Polen)
Ze stelen veel (Italië)
Ze zijn zuinig op energie (Ame-
rika)
Ze denken dat ze alles ontdekt
hebben (Spanje)
Ze liegen altijd (Spanje)
Ze rijden er links (China)
Alle mannen dansen (Rusland)
Ze zijn nog van voor de be-
schaving (Pygmeëën)
Rijden in grote sleeën en zijn
ons stukken vooruit (V.S.)
Praten Nederlands, alleen wat
platter (België)
Dragen manden op hun hoofd
(Joegoslavië)
Ze bidden er zo gek (Iran)
Wonen in iglo's (Noordpool)
Wonen in modderhuizen (Afrika)
Ze zijn half naakt (Suriname)
Ongeveer dezelfde godsdienst als
wij (Italië)
De mensen jodelen en wonen in
gekke huisjes (Oostenrijk)
Ze doen hete peper in het eten
en geloven in ala, niet in
God (Turkije)

Ze eten altijd rijst (Afrika)
Ze slapen er 's middags (Spanje)
Ze zitten om het kampvuur kralen
te rijgen (Afrika)

Strukturele kenmerken (Exklusief
verwijzingen naar welvaart)

Kommunistisch land (O.Duitsland,
Rusland)
Een vrij land (België, Nederland)
Die mogen niet zeggen wat ze wil-
len (Oostkant van Europa, Joego-
slavië)
Het is geen vrij land (S.U.)
Het is daar net zo goed geregeld
als bij ons (Zwitserland)
De bruine mensen mogen bijna ner-
gens in (Zuid Afrika)
Die willen oorlog en de mensen
mogen niet doen wat ze willen
(S.U.)
Je mag het land niet in en uit
(Oost Duitsland)
Die beschermen alle landen (V.S.)
Je mag er niets (Rusland)
Die hebben met ons oorlog gevoerd
(West Duitsland)
Die hebben ons in de oorlog ge-
holpen (Engeland)
Goede regering (Nederland)
Daar is de tweede wereldoorlog
begonnen (Oost Duitsland)
Ze willen alles hebben (Rusland)
Ze hebben vrede met Israël ge-
sloten (Egypte)
Ze worden onderdrukt (Rusland,
Argentinië)
Ze willen vrede (V.S.)
Ze helpen alle andere landen (Ne-
derland)
Ze voeren oorlog (Iran, Libanon,
Israël, Vietnam, Cambodja)

Ze werken met ons samen (België)
Ze doden iedereen (Filippijnen)
Neutraal (Zwitserland)
Willen neutronenbom afschieten
(Rusland)
Doen niet veel voor de bevolking
(V.S.)
Ze vinden een bom die mensen
doodt en huizen laat staan (Rus-
land)
Veel wapens (S.U.)
Er zijn geen werkelozen (Brazi-
lië)
Het levert ons olie (Iran)
Daar staken ze, en wat heb je
daaraan (Iran)
De president helpt zomaar Egypte
en Israël (V.S.)
Ze hielpen Duitsland in 1940
(Japan)
Bij het ijzeren gordijn (Duits-
land)
Er is rassendiskriminatie (Argen-
tinië, Oeganda, Z.Afrika)
Daar krijg je de doodstraf, ter-
wijl je niemand vermoord hebt,
omdat ze denken dat je spioneert
(S.U.)
Mensen die hoog zijn houden al-
les achter (Sumatra)
Ze hebben veel te strenge wetten
(S.U.)

Overigen

België en Nederland zijn één ge-
weest (België)
De mensen worden er ouder dan in
Nederland (Rusland)
Geeft toegang tot Europa (Neder-
land)
Zit in de EEG (West Duitsland)
Alle landen hebben aardige en
minder aardige mensen
Er komen veel dingen vandaan die
we nodig hebben (West Duitsland)
De mensen wonen verspreid (Israël)
Die leveren ons fietsen (België)

De motivaties in dit onderzoek zijn gedestilleerd uit 90 natesten en 45 voortesten van leerlingen uit totaal drie klassen. Nagenoeg alle voorkomende antwoorden komen in het bovenstaande overzicht, uiteraard zonder aanduidingen van hun frekwentie, voor.

woners van een bepaald land minder aardig vindt omdat ze zo anders zijn dan hij/zijzelf. Ook uitspraken in de trant van 'Er wonen zulke stomme mensen', werden ethnocentrisch genoemd.

Zoals gesteld ging het er bij de hierboven toegelichte werkwijze om na te gaan in hoeverre de leerlingen formeel toelaatbare categorieën gebruiken bij het beoordelen van landen en hun bewoners. Voor elk van de drie 'behavioural objectives' kan een goed/foutskore berekend worden. Bij de vragen die betrekking hebben op het anders zijn van de bewoners van een land zijn zowel verwijzingen naar uiterlijk(1), gewoonten(3) en welvaart(4) toelaatbaar. Bij het motiveren waarom in een bepaald land de meest (minst) aardige mensen wonen mag uitsluitend naar de categorie gewoonten (3) verwezen worden en bij de vragen naar het goed en slecht zijn van een land mogen uitsluitend 'overige structurele eigenschappen' (5) worden gehanteerd.

De drie 'behavioural objectives', die hierboven toegelicht zijn, kunnen als de kern van de konkretisering van doelstelling vier worden beschouwd. Daarnaast is er nog een tweetal andere 'behavioural objectives' geformuleerd om nog enkele andere, eveneens wezenlijke, aspecten van de onderhavige doelstelling te konkretiseren.

Zo wordt in de schipbreukelingentest ('behavioural objective')no.15 nagegaan hoe de leerlingen het gedrag beoordelen van de individuele bewoners van een land dat zij structureel slecht vinden. De kapiteins kunnen twee gedragstypen manifesteren, namelijk 'ethnocentrisch' en 'eerlijk' gedrag. Van het eerste type is sprake, als de kapitein uitsluitend mensen van zijn eigen land redt en als deze aktie bijvoorbeeld gemotiveerd wordt met de opmerking 'Het zijn toch zijn eigen mensen'. Van 'eerlijk' gedrag is sprake indien een dergelijke motivatie achterwege blijft en de schipbreukelingen zonder aanzien van hun nationaliteit worden gered.

Konform de test van Middleton, Taifel en Johnson wordt nagegaan of de leerlingen aan de kapitein uit het 'slechtste' land een minder eerlijk gedrag toekennen, dan aan die uit het 'beste' land of uit Nederland of aan zichzelf.

Ook is er een 'fantasie'land toegevoegd, omdat het Middleton c.s. gebleken was dat de leerlingen aan de uit dit land afkomstige kapitein een zelfde gedrag toekenden als aan de kapitein uit het slechte land. Ook hier kan een goed/foutskore berekend worden. Goed betekent dat de leerlingen de vier kapiteins, die allen landgenoten op het eiland hebben zonder aanzien des persoons eenzelfde handelwijze, eerlijk of ethnocentrisch, toekennen.

Een tweede aanvullende doelstelling ('behavioural objective': no.11) heeft betrekking op het bewustzijn dat de affektieve en cognitieve elementen waarop iemands nationale identifikatie berust, aangeleerd zijn. Gevraagd wordt tot welk volkslied een kind, dat geboren is in Nederland, doch zijn/haar opvoeding heeft genoten in België, zich aangetrokken zal voelen. Indien de leerling inzicht heeft in het aangeleerde karakter van de nationale identifikatie zal deze 'het Belgische volkslied' antwoorden.

Doelstelling vijf: De leerlingen zien in dat door nationale trots en de vaak sterk bevooroordeelde grondslagen hiervan, de werkelijke oorzaken van het ontstaan van naties versluierd kunnen worden.

Ongetwijfeld heeft een hoge mate van reductie plaatsgevonden in de formulering van de éne 'behavioural objective' bij deze doelstelling, alsmede in de operationalisering daarvan. De validiteit van de meting hangt af van een logische, doch riskante schakel met de inhoud van een der andere 'behavioural objectives'. De leerlingen moeten een maatregel aanwijzen die huns inziens het meest in aanmerking komt om de nationale integratie te versterken. Een van deze maatregelen is het bevorderen van bevooroordeeld denken. Ze worden hiertoe gekonfronteerd met een krantebericht waarin staat 'Negers zijn lui...'. Leerlingen dienen deze uitspraak als een niet toelaatbaar oordeel te kunnen identificeren. Pas als ze daartoe in staat zijn, kunnen ze er blijk van geven of ze het bevorderen van een dergelijke oordeelsvorming als een mogelijke nationale integratiebevorderende maatregel kunnen beschouwen.

De hierboven gekonkretiseerde en geoperationaliseerde 'behavioural objectives' kunnen, zoals gesteld, worden opgevat als herformuleringen van de eerder gekozen vak-

specifieke hoofddoelstellingen in het licht van gegevens hoofdzakelijk ontleend aan ontwikkelings-psychologisch onderzoek. Naarmate de hoeveelheid onderzoek die nauw aansloot bij de geografische thematiek van de verschillende vakspecifieke hoofddoelstellingen groter was, konden meer overtuigende argumenten voor de 'face validity' van de 'behavioural objectives' worden aangevoerd. Het behoeft geen betoog dat deze aansluiting lang niet altijd optimaal was. Vooral in deze gevallen doet zich de behoefte aan een nadere validering van de verschillende operationalisering en voelen.

Vooruitlopend op het verslag in hoofdstuk zes van het verloop van het evaluatieproject, kan wat dit betreft gesteld worden, dat een eerste versie van de 'behavioural objectives' en hun operationalisering uitgeprobeerd is, waarna een gedeeltelijke herformulering plaatsvond op basis van een tweetal overwegingen. In de eerste plaats was in een aantal gevallen in de ogen van de proefleiders de vraagstelling te omslachtig, waardoor de gehele test te veel tijd in beslag nam. In de tweede plaats was er in een aantal gevallen sprake van te hoge of te lage p-waarden. De 'behavioural objectives', zoals die in dit hoofdstuk vermeld staan vormen in hun totaliteit de herziene versie, zoals die heeft gefunctioneerd ten behoeve van het tweede evaluatieproject in 1978.

5.5. Nabeschouwing

In dit hoofdstuk werden de vakspecifieke hoofddoelstellingen in het licht van het ontwikkelingspsychologisch onderzoek geherformuleerd in termen van voor onze doelgroep bereikbare kwalifikaties. Ofschoon dit een belangrijke stap genoemd mag worden in de richting van het konstrueren van een geheel aan doelmatige onderwijsleerervaringen, moeten op zijn minst twee kanttekeningen geplaatst worden bij de 'validiteit' van deze onderneming.

In de eerste plaats kan terecht getwijfeld worden aan de mogelijkheid veranderingen van substantiële aard te bewerkstelligen in het denken van de leerlingen aléén met behulp van een vrij beperkt aantal leeractiviteiten.

In de tweede plaats kunnen uit de resultaten van het ontwikkelingspsychologisch onderzoek slechts globale en voorzichtige konklusies getrokken worden voor de leerlingen uit de klassen waarin het evaluatieprojekt 'Er zijn grenzen....' heeft plaatsgevonden. Dit doet uiteraard eveneens afbreuk aan de geldigheid van de 'behavioural objectives' voor deze leerlingen.

Met bovenstaande overwegingen dient rekening gehouden te worden bij de beoordeling van de uitkomsten van het evaluatieonderzoek dat in hoofdstuk zes aan de orde komt.

PROEVE VAN EEN CURRICULUMEVALUATIE; HET PROJECT 'ER ZIJN GRENZEN....'

6.1. Inleiding

Het vorige hoofdstuk is afgesloten met de formulering van een zestiental 'behavioural objectives' ten behoeve van het onderwijs in de politieke geografie. Op grond van ontwikkelingspsychologische en onderwijssociologische gegevens kan, zij het met enige voorzichtigheid, gesteld worden dat deze 'behavioural objectives' 'haalbaar' zijn in de hoogste klassen van het basisonderwijs met behulp van adequate onderwijs-leeractiviteiten. Deze theoretische overweging wordt in dit hoofdstuk empirisch getoetst. Hiertoe wordt gebruik gemaakt van de resultaten van een evaluatieproject dat als een onderdeel van het leerplanontwikkelingsproject 'Er zijn grenzen....' in de jaren 1977, 1978 en 1979 heeft plaatsgevonden.

Dit hoofdstuk bestaat uit drie delen. In paragraaf 6.2. wordt na een korte uiteenzetting over onderwijskundige evaluatie in het algemeen een beschrijving gegeven van de opzet van het evaluatieonderzoek. In paragraaf 6.3. worden de resultaten weergegeven, die per vakspecifieke hoofddoelstelling bediscussieerd zullen worden. In paragraaf 6.4. tenslotte worden de resultaten samengevat en worden enige suggesties gedaan voor verder onderzoek.

6.2. Probleemstelling, uitgangspunten en opzet van het evaluatieproject

In deze paragraaf wordt in eerste instantie de probleemstelling van het evaluatieproject nader toegelicht. Alvorens ingegaan wordt op de wijze waarop deze gekoncretiseerd is, volgt een theoretisch getinte beschouwing met de bedoeling enkele problemen te signaleren, waarmee bij het opzetten van het onderzoek en bij het interpreteren van de resultaten daarvan rekening gehouden diende te worden.

6.2.1. Probleemstelling van het evaluatieproject

Doel van het evaluatieproject was het doen van een uitspraak over de vraag of doelstellingen zoals die door het project 'Er zijn grenzen....' worden nagestreefd geheel of gedeeltelijk realiseerbaar zijn.

De doelstellingen in kwestie zijn aan het einde van het vorige hoofdstuk geformuleerd. Deze 'behavioural objectives' beogen de eerder omschreven vakspecifieke hoofddoelstellingen te transformeren in voor leerlingen uit de hoogste klassen van het basisonderwijs 'haalbare' en zinvolle kwalifikaties.

In laatste instantie dient het evaluatieproject daarom tot een antwoord te leiden op de vraag of deze herformulering geslaagd mag heten. Hiertoe moest het project uit twee onderdelen bestaan. Dit waren in de eerste plaats lesactiviteiten, waaraan de leerlingen de kwalifikaties als bedoeld moesten ontleen en in de tweede plaats diende

er een instrument te zijn waarmee het al dan niet aanwezig zijn van deze kwalifikaties zowel vóór als na het plaatsvinden van de lessen gemeten kan worden. Dit instrument is reeds in hoofdstuk vijf besproken; de keuze van de onderwijs-leeractiviteiten komt in dit hoofdstuk aan de orde. Aangezien een testonderdeel steeds met een bepaalde 'behavioural objective' korrespondeert en doorgaans een vak-specifieke hoofddoelstelling met behulp van meerdere 'behavioural objectives' gekonkretiseerd is, zal tijdens de discussie die op de presentatie van de afzonderlijke resultaten volgt, getracht worden konklusies te formuleren voor deze verschillende niveaus.

De opzet van dit evaluatieproject kan uiteraard niet los worden gezien van de bredere onderwijskundige discussie over evaluatieonderzoek. Alvorens deze opzet nader te bespreken, wordt in kort bestek aan deze discussie gerefereerd, met name waar deze rechtstreeks de vormgeving van het evaluatieproject en de interpretatie van de resultaten daarvan betreft.

6.2.2. Evaluatie en curriculumontwikkeling

De ontwikkeling van het denken over doelstelling, opzet en vormgeving van evaluatie loopt in hoge mate parallel aan die over curriculumontwikkeling in het algemeen, en die in hoofdstuk een van deze studie aan de orde was (Cronbach 1977, oorspr. 1963; Helpcke 1975; Wulf 1972). De meest voorkomende vorm van onderwijskundige evaluatie is zonder enige twijfel 'toetsing' van individuele leerlingen. Mede onder invloed van het zogenaamde onderwijskundige progressivisme, dat grote betekenis toekende aan interactieprocessen in de klas, werden technieken om deze te meten integrale elementen van de lerarenopleiding. De eerste aanzetten tot evaluatie op een de individuele leerlingen overstijgend niveau beperkten zich derhalve tot de meer procesmatige kanten van het curriculum. De onderwijsinhouden werden daarbij in de regel als een gegeven opgevat (Cronbach 1977, oorspr. 1963, 319). In het gunstigste geval werden ze van impressionistische of marginale kanttekeningen voorzien (Stufflebeam 1972, 114).

Een belangrijke stap in de richting van systematische curriculumevaluatie werd gezet door Tyler, op wiens verwoevenheden onder meer door Cronbach is voortgebouwd. Het devies van beiden is: "Course improvement through evaluation". De belangstelling voor deze vorm van evaluatie is sterk

gestimuleerd door de snelle ontwikkeling van de curriculumprojecten in de zestiger jaren.

In deze visie op evaluatie neemt de vraag of bepaalde lessen, leerboeken, werkvormen of projecten bijdragen tot de realisatie van gestelde doelen een centrale plaats in.

Dit blijkt onder meer uit de definitie die Wulf geeft:

"Curriculum zielt auf die Sammlung, Verarbeitung und Interpretation von Daten mit dem Ziel, Entscheidungen über ein Curriculum zu fällen. Das impliziert : (1) objektive Beschreibungen von Zielen, Umwelt, Personal, Methoden und Inhalt und Ergebnisse; und (2) persönliche Urteile über die Qualität und Angemessenheit dieser Ziele, der Umwelt und so weiter" (Wulf, 1972, 16).

Sterk hierbij aansluitend is de definitie van Creemers:

"De curriculumevaluatie verstrekt op bepaalde criteria gebaseerde beschrijvende evaluatiegegevens over leerplan, leergang of onderdelen ervan, geeft op grond hiervan een beoordeling over de verschillende alternatieven, waardoor binnen het leerplanonderzoek en de leergangontwikkeling door de daartoe bevoegden verantwoorde beslissingen genomen kunnen worden" (Creemers 1973, 176).

De eerste definitie legt de nadruk op de beoordeling van een curriculum (of een of meerdere onderdelen daarvan) zonder meer, terwijl in de tweede het vergelijken van meerdere curricula benadrukt wordt. De eerste omschrijving heeft daarom het meest betrekking op de doelstelling van het project 'Er zijn grenzen....'.

Bij het omschrijven van de verschillende typen evaluatie wordt een onderscheid gemaakt tussen proces- en produktformatieve en summatieve, mikro en makro, interne en externe, vergelijkende en niet-vergelijkende, intrinsieke en resultaatgerichte evaluatie (Wulf 1972, 19; Scriven 1967).

In verband met het evaluatieproject 'Er zijn grenzen....' zijn vooral de eerste twee onderscheidingen relevant.

In bijlage A werd benadrukt dat de evaluatieve activiteiten die tijdens de ontwikkeling van het project hadden plaatsgevonden vrijwel uitsluitend op het verloop van de diverse lesactiviteiten betrekking hadden. Dit leidde ertoe, dat vooral verbeteringen aan het didactische proces werden aangebracht. De vraag of de inhoudelijke doelstellingen bereikt werden bleef grotendeels onbeantwoord. Vandaar dat voor een sterk produkt-gericht evaluatieproject is gekozen.

Plaatsbepaling van het evaluatieproject 'Er zijn grenzen..' met betrekking tot het onderscheid formatief-summatief levert meer problemen op. Dit onderscheid is door Scriven geïntroduceerd ter aanduiding van een tweetal uiteenlopende rollen die curriculumevaluatie in het curriculumontwikkelingsproces kan vervullen. Formatieve evaluatie vindt plaats in de loop van het ontwikkelingsproces, wordt uitgevoerd door de ontwikkelende instantie en dient ertoe de ontwikkeling als zodanig bij te sturen en/of te optimaliseren. Summatieve evaluatie vindt plaats na afsluiting van het ontwikkelingsproces, meestal door een onafhankelijke instantie mede om de relatieve verdiensten van één bepaald project (komparatief) vast te stellen. Ik neig ertoe het evaluatieproject formatief te noemen omdat het niet de bedoeling is een eindoordeel te vellen en de evaluerende instantie bepaald niet onafhankelijk is van de ontwikkelende instantie.

Aangezien er een nauwe samenhang bestaat tussen 'Tyleriaans' evaluatieonderzoek en gesloten leerplanontwikkeling - het gaat immers om het onderzoeken van de doelmatigheid van sterk geprogrammeerde curricula of onderdelen daarvan - ligt het voor de hand dat deze vorm van evaluatie vanuit het streven naar meer open vormen van leerplanontwikkeling aan kritiek is komen bloot te staan. "Die Erfahrungen der letzten Jahre im Hinblick auf die Bemühungen um die curriculare Reform der Schule zeigen, dass Curriculumreform nur ein Element, nicht jedoch das Element schulischer Reform sein kann. Neuere Untersuchungen zur Theorie der Schule machen die Grenzen des Stellenwerts curricularer Reformen für eine Reform schulischer Erziehung noch deutlicher.

Sie zeigen, dass die Sozialisationsfunktionen der Schule nur zu einem Teil durch die Ziele, Inhalte und Medien des Curriculum und des Unterrichts bestimmt werden. Vielmehr ist es die historisch gewordene Struktur der Schule, die wesentlich die Ergebnisse schulischer Erziehung bestimmt. Diese widersetzt sich aber nachdrücklich der Reform. Daran ändern auch die zahlreichen Schulversuche nur wenig, denen es um eine Verbesserung einzelner Elemente, selten jedoch um eine grundlegende Strukturreform geht, die die Infragestellung der Schule als Institution einschließen müsste" (Wulf 1975, 580). In plaats van op het verbeteren van curriculumonderdelen legt de zogenaamde 'praxis-oriëntierte Evaluation' de nadruk op de verbetering van de schoolse onderwijs-, leer- en levens'praxis' (Heinze 1975, 614).

De kritiek op 'Tyleriaanse' curriculumevaluatie ligt ten dele in het verlengde van de eerder gesignaleerde tekortkomingen van 'behavioural objectives' in het algemeen. Onderwijs streeft doorgaans doelen na, die als ze al in waarneembaar gedrag tot uitdrukking komen, dit pas na verloop van tijd en veelal buiten de schoolsituatie doen (Glass 1972, 172). Als een doel van het onderwijs het tegenaan van ethocentrisch denken is, dan zou de meest voor de hand liggende evaluatiewijze zijn de leerlingen te observeren in situaties waarin zulks tot uitdrukking kan komen. Te denken valt aan al dan niet opzettelijk gekreëerde konfrontaties met bijvoorbeeld andersogende of andersdenkende medemensen. Dergelijke konfrontaties dienen uiteraard zo ingericht te worden dat de leerling er geen weet van heeft dat zij/hij geobserveerd wordt (Webb's 'unobtrusive measures': Bovenkerk 1977, 130).

Mede vanwege deze overwegingen is het aanvankelijk optimisme over de resultaten van curriculumevaluatie bij Tyler en de zijnen dan ook getemperd. Bovendien vielen de resultaten in de praktijk tegen. Zo gaat bijvoorbeeld MacDonald, als evaluatiedeskundige opgenomen in de staf van het Humanities Curriculum Project, uitvoerig in op de moeilijkheden die hij ondervond (1973). Het bleek onder andere uiterst problematisch de resultaten van de verschillende proefscholen te vergelijken, gezien de per klas zeer uiteenlopende gang van zaken. Ook het vinden van controlegroepen bleek in de praktijk vrijwel onmogelijk te zijn. Aangezien bij het projektontwikkelingswerk bewust afgezien was van het formuleren van 'behavioural objectives' bleek het bijzonder moeilijk een valide test-instrumentarium te ontwikkelen. Shipman's ervaringen met het Keele Integrated Studies Project (1974) zijn niet anders.

Deze en soortgelijke ervaringen zijn volgens Wulf blijkens diens eerder aangehaalde citaat niet toevallig. Het effect van onderwijs hangt van een groot aantal omstandigheden af, wier invloed moeilijk isoleerbaar is, Deze variëren van nog enigszins overzienbare zaken als 'credibility' van de docent, doceerstijl, ervaring van de leerlingen met de gehanteerde werkvormen, interactiepatronen, invloed van opinieleiders, kwaliteit van onderwijs-leeractiviteiten, effecten van voorafgaand onderwijs en ruim-

telijke en andere schoolse faciliteiten tot veel moeilijker meetbare zaken als de sociaal-ekonomische, politieke en kulturele achtergronden van de leerlingen én uiteraard ook van de leraren.

Al deze (neven)effecten onderstrepen de uitspraken, die in het vorige hoofdstuk werden gedaan, namelijk dat (a) de invloed van de school op de ontwikkeling van kinderen niet overschat mag worden en (b) dit evenmin dient te gebeuren met de invloed van de curriculuminhoud op het schoolse gebeuren. Het is dan ook niet verbazingwekkend dat een aantal curriculumonderzoekers in het kader van zogenaamde praktijkgerichte evaluatie een meetinstrumentarium tracht te ontwikkelen dat deze beperkingen inkalkuleert.

Belangrijker nog dan dit instrumentarium is wellicht de veranderende skoop van dit soort onderzoek. In praktijkgerichte evaluatie staat het doen van algemene uitspraken over het al dan niet welslagen van een curriculumproject niet langer voorop. Het gaat er daarentegen primair om het onderwijs in een bepaalde klas of nog beter ten behoeve van elke individuele leerling te verbeteren. De grenzen tussen curriculumontwikkeling en curriculumevaluatie vervagen (Helpcke 1975, 600). Deze tendens is overigens niet alleen geïnspireerd door de vermeende onmogelijkheid van algemene uitspraken als hierboven bedoeld: Ook onderwijsfilosofische overwegingen, met name het streven naar een 'diskursive Legitimation' doen zich gelden.

Heinze e.a. (1975, 623) gaan uitvoerig in op de binnen onderwijskundig aktieonderzoek gehanteerde methoden, waar bij naast de gebruikelijke tests, met name participerende observatie, 'diepte'diskussies en audiovisuele registratie een rol spelen. De vraag 'Wat heb je zélf aan deze les(sen-cyclus) gehad', die in 'Tyleriaans' evaluatieonderzoek nauwelijks van belang is, staat nu centraal. Met bovenstaande opmerkingen dient terdege rekening gehouden te worden bij het interpreteren van de resultaten van het evaluatieproject 'Er zijn grenzen...'. In het kader van een open leerplanontwikkelingsstrategie had het bijvoorbeeld meer voor de hand gelegen de 'behavioural objectives' per klas, of nog beter per leerling te formuleren. Op basis van dergelijke doelstellingen had dan een instrument ontwikkeld kunnen worden om in de desbe-

treffende klas of ten behoeve van één specifieke leerling tot evaluatieve opmerkingen te komen. Een toets zoals wij die opgesteld hebben kan elementen bevatten die voor de ene leerling te hoog en voor de andere te laag zijn gegrepen. In beide gevallen zou de uitslag van de toets tot een minder gunstige kwalifikatie van het lesmateriaal leiden dan wellicht nodig is. Andere 'behavioural objectives', die voor de leerlingen in kwestie méér valide konkretisering zijn van de oorspronkelijke vakspecifieke hoofddoelstellingen, zouden wellicht wél significante verschillen tussen voor- en natoets openbaren.

Een dergelijke gang van zaken, die trouwens in ons geval onuitvoerbaar zou zijn geweest, zou géén uitsluitel hebben gegeven over hetgeen hiervoor als probleemstelling omschreven is. Deze probleemstelling blijft zinvol, ondanks de scepsis die men kan voelen ten aanzien van haar oplosbaarheid. Immers alvorens een docent gaat onderzoeken of bepaalde doelstellingen in zijn of haar klas met specifieke middelen realiseerbaar zijn, kan het nuttig zijn als hij of zij reeds enige indikaties heeft over de potentiële haalbaarheid ervan. Aldus kunnen de uitkomsten van 'Tyleriaans' evaluatieonderzoek waardevolle uitgangspunten zijn van ook zeer schoolnabije vormen van leerplanontwikkeling.

Na deze summiere theoretische uiteenzetting wordt overgegaan tot de behandeling van een aantal aspecten van de opzet van het evaluatieproject.

6.2.3. De opzet van het evaluatieproject

In deze paragraaf komt een aantal aspecten van meer methodologische aard aan de orde. Het gaat achtereenvolgens om:

1. De organisatorische 'setting' van het onderzoek
2. De onderzoekspopulatie
3. De proefleiders en hun voorbereiding
4. De selectie van lesactiviteiten uit het project 'Er zijn grenzen....'
5. De toets
6. Het onderzoeksdesign
7. De dataverwerking
8. De verwachtingen ten aanzien van de resultaten en de significantie daarvan

ad.1. De organisatorische 'setting' van het onderzoek

De beslissing om binnen het kader van het project 'Er zijn grenzen....' een evaluatieproject te entameren voor de bovenbouw van de basisschool is genomen tijdens een meerdaagse konferentie van aan pedagogische akademies verbonden aardrijkskunde-docenten op 3, 4 en 5 januari 1977 te Beekbergen. Reeds tijdens deze konferentie verklaarden zich diverse docenten bereid hun derdejaarsstudenten te stimuleren aan het project mee te werken in het kader van hun afstudeerproject. Na afloop van de konferentie werden nog andere docenten aangeschreven en in de loop van het jaar nam het aantal belangstellenden verder toe. Uit het bovenstaande blijkt dat de sterke verwevenheid met de behoeften van en de omstandigheden op de pedagogische akademies, die typerend voor de ontwikkeling van het project in zijn geheel was, eveneens haar invloed heeft doen gelden op de realisatie van het evaluatieproject.

Het project is tweemaal uitgevoerd. De eerste uitvoering vond plaats in de periode september-december 1977; de tweede in de periode oktober 1978 - maart 1979. Zoals nog zal blijken heeft de tweede uitvoering in een beduidend kleiner aantal klassen plaatsgevonden dan de eerste, maar is de voorbereiding van de proefleiders aanzienlijk verbeterd. Ook bij de samenstelling van de test en de verwerking van de data is bij de tweede uitvoering rekening gehouden met de ervaringen die tijdens de eerste opgedaan zijn.

Om nog nader te geven redenen leende het materiaal van de eerste uitvoering zich minder om als uitgangspunt te dienen voor een evaluatie die ons voor ogen stond. Dit materiaal is derhalve uitsluitend gebruikt als een 'beginsituatiemeting'. De resultaten daarvan zijn elders gepubliceerd (van den Oever 1980). In dit hoofdstuk worden derhalve uitsluitend de data uit het tweede onderzoek gebruikt. In deze paragraaf zullen echter waar zulks nuttig is, beide uitvoeringen worden vergeleken.

ad.2. De onderzoekspopulatie

In beide uitvoeringen zijn de deelnemende scholen niet gekozen met de bedoeling een min of meer representatieve steekproef te krijgen, maar is uitgegaan van het 'aanbod' dat door bemiddeling van de verschillende pedagogische

akademies verkregen was. Uit dit aanbod zijn de deelnemende scholen geselecteerd waarbij ernaar gestreefd is een zekere geografische spreiding te bewerkstelligen.

Bij de eerste uitvoering waren zeventien scholen betrokken; bij de tweede uitvoering zeven. Bij de eerste uitvoering waren zowel vierde als zesde klassen betrokken; in de tweede uitvoering hebben we ons tot de vijfde klas beperkt.

Uit de eerste uitvoering was namelijk gebleken dat het materiaal in het algemeen als te moeilijk voor een vierde en te makkelijk voor een zesde klas werd ervaren. Aangezien de probleemstelling een vergelijking tussen twee leerjaren niet nodig maakt, besloten we de tweede uitvoering uitsluitend in de vijfde klas te doen plaatsvinden. De scholen die aan het onderzoek hebben meegewerkt worden in bijlage C genoemd en kort getypeerd.

ad.3. De proefleiders

De proefleiders in beide uitvoeringen waren studenten aan pedagogische akademies. Na de eerste uitvoering is overwogen het projekt te laten uitvoeren door de klassedocenten. 'Hospitanten' zijn niet alleen zeer uiteenlopend van kwaliteit en handelen op zeer uiteenlopende wijze in voor hen nieuwe klassesituaties; ook de klassen zélf reageren zeer verschillend. Hierdoor treedt een niet te controleren interferentie op met de eigenlijke lesinhoud, die het meten van het effect daarvan aanzienlijk bemoeilijkt. We realiseerden ons echter dat deze invloed wel eens in het niet kon vallen bij die van de 'doceerstijl' van de eigen klassedocent. Toen het enerzijds moeilijk bleek binnen de gewenste periode een voldoende groot aantal klassedocenten voor het projekt te interesseren en het anderzijds mogelijk bleek studenten op kwalitatieve gronden te selecteren, werd besloten andermaal van hun diensten gebruik te maken. Er werd echter voor een aanzienlijk uitgebreider begeleidingsprogramma gezorgd, dan tijdens de eerste uitvoering van het projekt mogelijk was.

De taak van de proefleiders bestond uit het geven van de lessen en het afnemen en koderen van de testen. Elke proefleider heeft een verslag van zijn of haar activiteiten geschreven.

ad.4. De selectie van lesactiviteiten uit het projekt 'Er zijn grenzen....'

De noodzakelijke inpassing van het projekt in het werkschema van PA-3 studenten maakte dat het aantal benodigde les-

uren in de basisschool niet groter dan tien mocht zijn. Besloten werd een selectie te maken uit het project 'Er zijn grenzen....' van ongeveer acht lessen en de overige uren voor toetsing te bestemmen.

Deze selectie diende representatief te zijn voor de doelstellingen van het project in zijn totaliteit. Voor de eerste uitvoering van het evaluatieproject zijn de volgende leeractiviteiten gebruikt (Zie schema A1 in bijlage A)

- De beroemde persoon en ik (AB)
- Nederland, Europa en de wereld (AC)
- Op de grens (BA)
- Gerard en Katrien in Luxemburg (BD)
- Westland, Middenland en Oostland (CA)
- Tussen landen bestaan verschillen (EC)
- Witte zwanen, zwarte zwanen (FB)

Voor de tweede uitvoering werd de samenstelling van de lesactiviteiten herzien. In een onder de proefleiders van het eerste project gehouden enquête was onder meer gevraagd naar de geschiktheid van de verschillende lesonderdelen voor het realiseren van de gestelde doelen. Mede op grond van de verkregen antwoorden en de persoonlijke voorkeuren van de proefleiders van de tweede uitvoering werden 'Westland, Middenland, Oostland' en 'Witte zwanen, zwarte zwanen' vervangen door 'Het lot van Lotas' en 'Een nieuwe naam voor Lotas'.

In bijlage D worden de lessen zoals die uiteindelijk gegeven zijn beschreven in relatie tot de vakspecifieke hoofddoelstellingen en de 'behavioural objectives'. Deze lessen verschillen slechts in detail van de wijze waarop zij in de docentenhandleiding van het project 'Er zijn grenzen' (van den Bosch 1978) weergegeven zijn. In paragraaf 6.3.2. worden de lessen, voorafgaand aan de bespreking van de onderzoeksresultaten uitgebreider besproken.

ad. 5. De test.

De test die bij de tweede uitvoering van het evaluatieproject gebruikt is, is reeds besproken in hoofdstuk vijf. Deze test verschilt in enkele opzichten van de test die bij de eerste uitvoering gebruikt is. Met name items met te hoge of te lage p-waarden en die met teveel 'missing values' werden vervangen. Dit resulteerde tevens in een

substantiële inkrimping van de test. Het maken hiervan kostte de leerlingen ongeveer één uur.

Het is wellicht te prefereren het begrip test in de rest van dit betoog te vermijden, dan wel tussen aanhalingstekens te plaatsen, omdat het nooit onze bedoeling is geweest een soort gestandaardiseerde test te ontwikkelen. We hebben in eerste instantie gebruik gemaakt van een aantal 'behavioural objectives' wier operationalisering in hoofdstuk vijf besproken is. De vragen en opdrachten die hieruit voortvloeiden hadden dan ook meer het karakter van een 'toets'.

De tijd ontbrak om per 'behavioural objective' meerdere meetinstrumenten te ontwerpen en deze op hun begripsvaliditeit te onderzoeken, zodat bij voor- en natest hetzelfde instrument gebruikt moest worden.

ad.6. Het onderzoeksdesign

Het is bij onderwijskundig evaluatieonderzoek meestal onmogelijk en onwenselijk laboratoriumkondities te creëren. Van de door Campbell en Stanley (in Gage 1963) onderscheiden 'preëxperimentele', 'experimentele' en 'quasi-experimentele' designs komen daarom vrijwel uitsluitend de eerste en de laatste in aanmerking. Om een zo hoog mogelijke interne validiteit te bewerkstelligen, en met name de invloed van de voortest op de houding van de leerlingen jegens de lessen (het zogenaamde testeffekt) te controleren, wordt in vrijwel alle experimentele en quasi-experimentele designs slechts een gedeelte van de onderzoekspopulatie aan de experimentele conditie (in ons geval het lesmateriaal) blootgesteld. Deze experimentele subgroep moet via 'randomisatieprocedures' overigens vergelijkbaar zijn gemaakt met de controlegroep.

Het voldoen aan deze voorwaarden is in het onderwijs bijzonder moeilijk. De omstandigheden waaronder het projekt 'Er zijn grenzen....' moest worden uitgevoerd maakten zulks zelfs geheel onmogelijk. Het zou bijvoorbeeld betekend hebben dat de lessen in het algemeen slechts aan de helft van de leerlingen uit een bepaalde klas gegeven zouden kunnen worden. Alleen al het effect van deze vermindering van de groepsgrootte zou elke uitspraak over de potentiële haalbaarheid van de nagestreefde doelstellingen onder 'normale' omstandigheden hachelijk maken.

Het gebruikte design (fig. 6.1.) vertoont de meeste gelijkennis met het door Campbell en Stanley onderscheiden 'separate-sample pretest-posttest design' (in Gage 1963, 223). De validiteit van dit design is bevredigend, behalve waar het het isoleren van de invloed van 'history' en 'maturation' op de score-ontwikkeling betreft. De kans is echter klein dat de leerlingen, indien er géén lessen hadden plaatsgevonden, in de periode van maximaal twee maanden tussen voor- en natest over het toch vrij specifieke onderwerp in kwestie, massaal van elders informatie hadden ingewonnen of aanzienlijke ontwikkelingen in hun denken hadden doorgemaakt.

De invloed van de faktor 'history' kan geïsoleerd worden door na enige tijd een tweede natest te laten plaatsvinden. Hiervan is om praktische redenen afgezien. In plaats daarvan is ongeveer twee maanden na afloop van de natest aan de leerlingen uit vier van de zeven bij het onderzoek betrokken klassen een aantal vragen voorgelegd. Hierop wordt teruggekomen bij de samenvattende discussie van de onderzoeksresultaten in par. 3.4.1.

ad. 7. De dataverwerking

Nadat de test gemaakt is werd deze gekodeerd. Elke proefleider heeft dit voor zijn/haar klas gedaan. Het kodeerwerk is later geheel gecontroleerd. Het kodeboek was in eerste instantie gekoncipieerd vanuit de gedachtengang zo weinig mogelijk informatie verloren te laten gaan, vandaar dat het grote aantal van 110 variabelen onderscheiden werd. Hiervan hadden er 23 betrekking op persoonsgegevens van de leerling. De overige waren inhoudelijk van aard.

Alvorens een eerste komputeruitdraai te maken werd een hercodering uitgevoerd. Doel hiervan was de informatie per 'behavioural objective' in één tabel te concentreren. Hierbij werden de in bijlage B omschreven goed/foutskores gehanteerd.

Het scoreverloop tussen voor- en natest werd weergegeven in de vorm van kruistabellen. Fig 6.2. geeft een voorbeeld van zo'n kruistabel.

Het bovenstaande betekent dat het testeffekt niet te vermijden was. Om dit evenwel enigszins te kunnen controleren is de voortest slechts afgenomen bij de helft van de leerlingen. De voortestgroep werd gevormd door uit een alfabetisch-lexicografisch opgestelde namenlijst per klas steeds de oneven nummers te trekken. Op grond hiervan mag aangenomen worden dat eventuele verschillen tussen de testgroep en de controlegroep op toeval berusten.

Bij de bespreking van de resultaten van het onderzoek worden steeds de scores van de testgroep tijdens de voortest vergeleken met de scores van diezelfde groep op de natest. Tevens worden de scores van de controlegroep vermeld.

Fig. 6.1. 'Testdesign' ten behoeve van het evaluatie-project 'Er zijn grenzen...'

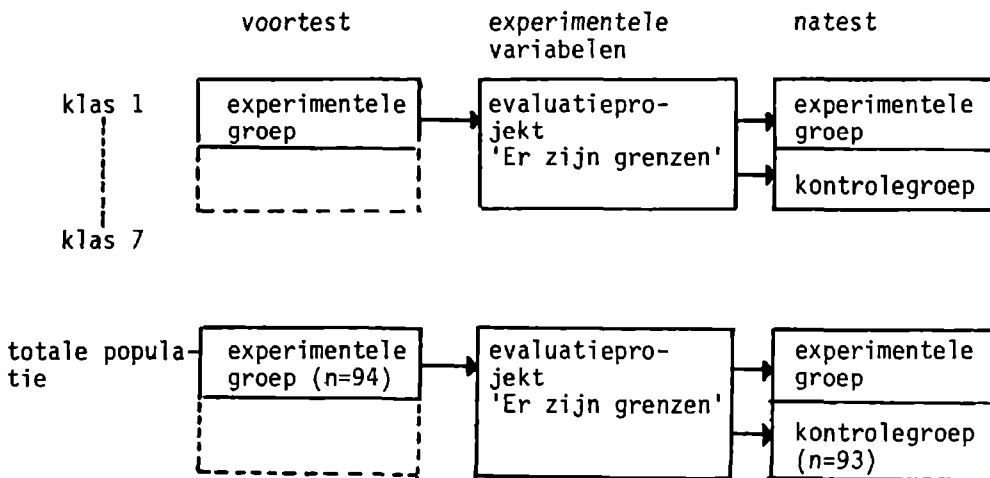


Fig 6.2. Model van een kruistabel

	kolom 1.	kolom 2.	kolom 3.	kolom 4.
rij 1.	Natest Voortest	0	1	Totaal
rij 2.	0	19	22	41
rij 3.	1	4	49	53
rij 4.	Totaal	23(37)	71(56)	94(93)

Er worden steeds twee waarden onderscheiden, namelijk 0 en 1 (kolom 1. en rij 1.) De waarde 0 betekent altijd dat niet aan het gestelde in de 'behavioural objective' voldaan is. De waarde 1 betekent dat dit wel het geval is.

De randtotalen geven de scores in de voor- en natoets aan (resp. kolom 4 en rij 4).

In rij 4 worden steeds tussen haakjes de scores van de controlegroep vermeld.

Het veld dat door de kolommen en rijen met de nummers 2 en 3 wordt gevormd geeft informatie over de verschuivingen die hebben plaatsgevonden. Zo hebben in bovenstaande tabel 19 leerlingen zowel in voor- als in natoets niet aan de doelstellingen beantwoord. Bij 49 leerlingen was dat in beide testonderdelen wel het geval. 22 leerlingen die er in de voortoets nog blijk van gaven niet aan de doelstelling te beantwoorden doen dit in de natoets wel. Vier leerlingen evolueerden in omgekeerde zin.

Bij de presentatie van de onderzoeksresultaten worden steeds de absolute scores gegeven: Het verschil tussen deze en de percentuele uitkomsten is immers gezien de omvang van de populatie ($n = 94$) te verwaarlozen.

ad. 8. De verwachtingen ten aanzien van de resultaten en hun significantie

Het evaluatieonderzoek beoogt empirisch onderbouwde uitspraken mogelijk te maken over de aard en de omvang van de bijdrage van de gegeven lessen aan de realisering van de gestelde doelen. Op basis daarvan kunnen konklusies

getrokken worden met betrekking tot de 'haalbaarheid' van de opvattingen inzake curriculuminnovatie, zoals die in deze studie bepleit werden.

Het onderzoek spitst zich nu toe op de vraag in hoeverre de verschillen tussen voor- en natoets significant zijn. Uitgangspunt is dat de onderzoekshypothese maximaal bevestigd wordt, indien elke leerling in de voortoets fout en in de natoets goed scoort.

Het berekenen van de significantie van de opgetreden verschuiving gebeurt met behulp van een Chi-kwadraat analyse. Deze kan niet zonder meer worden toegepast op de kruistabellen, waarvan hiervoor een illustratie is gegeven. De randtotalen dienen getransformeerd te worden tot celwaarden, zodat de leerlingen in voor- en natest als afzonderlijke waarnemingseenheden opgevat kunnen worden. De tabel uit fig. 6.2. komt er na transformatie uit te zien als afgebeeld in fig. 6.3.

Fig 6.3. Model van een ten behoeve van de Chi-kwadraatanalyse getransformeerde kruistabel

	Voortest	Natest	Totaal
0	41(A)	23(B)	64(A+B)
1	53(C)	71(D)	128(c+D)
Totaal	94(A+C)	94(B+D)	188(A+B+C+D)

Uitgangspunt bij de berekening van de Chi-kwadraat zijn de verwachte frekwenties binnen de cellen A t/m D (E_{ij}). Deze wordt berekend door vermenigvuldiging van de bij elke celwaarde behorende randtotalen en deze vervolgens te delen door het totale aantal waarnemingseenheden. Indien de waargenomen frekwentie de verwachte frekwentie benadert, is het verschil tussen voor- en natest kleiner

In formule :

$$E_a = \frac{(A + B)(A + C)}{(A + B + C + D)}$$

In bovenstaande tabel is de verwachte frekwentie van cel A dus: $\frac{64 \times 94}{188} = 32$

Voor elke cel wordt op deze wijze de verwachte frekwentie (E_{ij}) berekend.

Vervolgens wordt de Chi-kwadraat berekend volgens onderstaande formule:

$$\chi^2 = \frac{\sum (O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}} \quad (\text{form.1})$$

Hierbij is:

O_{ij} de waargenomen frekwentie en E_{ij} de verwachte frekwentie.

Bij dichotome variabelen (2 x 2 - tabellen) met meer dan 21 waarnemingseenheden wordt wel gebruik gemaakt van een gekorrigeerde Chi-kwadraat:

$$\chi^2 = \frac{n(AD - BC) - \frac{1}{2}n^2}{(A + B)(C + D)(A + C)(B + D)} \quad (\text{form.2})$$

De Chi-kwadraat die met behulp van SPSS over 2 x 2 tabellen met meer dan 21 waarnemingseenheden wordt berekend is op bovenstaande formule (2) gebaseerd.

Uit bovenstaand voorbeeld volgt als Chi-kwadraat volgens formule 1: 8.28125 met 1 vrijheidsgraad (Df). Het aantal vrijheidsgraden wordt bepaald door het aantal rijen en kolommen van de tabel:

$$Df = (r-1)(k-1).$$

De gekorrigeerde Chi-kwadraat is 6.846, eveneens met 1 vrijheidsgraad. Met behulp hiervan kan nagegaan worden, in hoeverre de onderzoekshypothese bevestigd kan worden. Bij elke statistische toets wordt uitgegaan van de zogenaamde nulhypothese, welke bij het gebruik van de Chi-kwadraat in dit geval inhoudt dat de kennis en vaardigheden van de leerlingen in voor- en natest met elkaar overeenkomen. Met andere woorden dat er geen verschil bestaat in kennis en vaardigheden tussen voor- en natest.

Twee begrippen zijn in verband met het toetsen van belang, nl.:

1. de overschrijdingskans: Deze geeft de waarschijnlijkheid aan dat een afwijking tussen voorspelde en waargenomen waarden op toeval berust. Deze kans (steeds aangegeven met α .) daalt naarmate de afwijking van de waargenomen skore t.o.v. de voorspelde skore toeneemt.
2. het significantie-niveau: Dit is een vooraf opgegeven grens, die aangeeft of men het verantwoord acht om een nulhypothese te verwerpen. Wanneer de overschrijdingskans kleiner is dan het significantieniveau dan wordt de nulhypothese verworpen; is de overschrijdingskans groter dan het significantie-niveau dan wordt de nulhypothese geaccepteerd.

Gebruikelijke significantie-niveau's zijn: 1% en 5%. Een nulhypothese die bij een significantieniveau van 5% een overschrijdingskans van 5% of kleiner heeft, wordt verworpen. De kans dat men de nulhypothese ten onrechte verwerpt is gelijk aan het significantie-niveau. Eendergelijke fout wordt een α -fout genoemd. De betrouwbaarheid van de gestelde konklusie, nl. het verwerpen van de nulhypothese, is gelijk aan :

$$1-\alpha = 1-.05 = .95.$$

Indien de nulhypothese verworpen wordt, kan de onderzoekshypothese worden geaccepteerd. Van den Ende(1971, 140) benadrukt echter het volgende: "De statistische konklusie is negatief van aard; zij zoekt alleen maar argumenten

om de getoetste nulhypothese af te wijzen. Het negatieve karakter van een statistische konklusie kan soms positief worden geïnterpreteerd. Als van twee mogelijkheden de eerste met een grote mate van betrouwbaarheid van de hand kan worden gewezen, en er geen derde mogelijkheid bestaat, dan kan de tweede met even grote betrouwbaarheid als waarmee de eerste werd afgewezen, worden aanvaard". Tot de derde mogelijkheid waarover Van den Ende spreekt kan onder andere het test-effekt gerekend worden dat optreedt doordat de leerlingen de test tweemaal hebben moeten invullen.

Om dit testeffekt te berekenen is wederom een Chi-kwadraat-analyse uitgevoerd op de scores van de groep die zowel een voor- als een natest heeft uitgevoerd (de experimentele groep) en die uitsluitend een natest heeft gemaakt (de controlegroep). Als 0-hypothese gold daarbij steeds dat verschillen tussen beide scores op toeval berusten. De onderzoekshypothese is in dit geval overigens gelijk aan de 0-hypothese, zodat verwerping van de eerste tevens verwerping van de tweede inhoudt. De 0-hypothese wordt verworpen indien de overschrijdingskans (α) kleiner is dan 5%: Met andere woorden, indien de kans dat de verschillen tussen experimentele groep en controlegroep op toeval berusten kleiner wordt dan 5%.

6.3. Overzicht van de resultaten van het evaluatieproject per vakspecifieke hoofddoelstelling

Voor elke doelstelling wordt een analoge werkwijze gevolgd. Na een korte toelichting bij de lesopzet worden enkele opmerkingen gemaakt over het verband tussen de lesopzet en de 'behavioural objectives'. Hierna volgt een inventarisatie van de onderzoeksresultaten die steeds kort bediskussieerd worden. De relatie tussen lesactiviteiten en 'behavioural objectives' wordt in de reeds vermelde bijlage D besproken.

6.3.1. Doelstelling een: De leerlingen zien in dat de aarde op verschillende niveaus door grenzen wordt verdeeld.

Toelichting bij de lesopzet.

Zoals gesteld gaat het hier om een 'prealabele' doelstelling. De vier in hoofdstuk vier vastgestelde hoofddoelstellingen veronderstellen bekendheid met het fenomeen grens. Uit het in hoofdstuk vijf vermelde onderzoek is gebleken dat zulks bij een aantal leerlingen uit de relevante leeftijdsgroep niet het geval behoeft te zijn. Om deze redenen werd besloten tot opname van enkele leeractiviteiten die gericht zijn op het bekendmaken van de leerlingen met het bestaan van grenzen op gemeentelijk, provinciaal en nationaal niveau en hun onderlinge relaties.

Zoals uit bijlage D blijkt is er gekozen voor een tweetal didaktische activiteiten. In de eerste staat het onder-, neven- en bovenschikken van plaatsaanduidingen centraal. Aangenomen wordt dat de meeste leerlingen weleens een brief hebben geschreven. Aangezien het adresseren daarvan neerkomt op het lokaliseren van de verblijfplaats van de geadresseerde, impliceert dit een korrekkt begrip van de relatie tussen de verschillende aanduidingen van territoriale grootheden, met behulp waarvan de adressering plaatsvindt.

Vervolgens passen de leerlingen het principe van de territoriale decentrerings toe aan de hand van een drietal kaarten van politiek-geografische eenheden op verschillende schaal. Het is de bedoeling dat de leerlingen hun woonplaats en provincie lokaliseren op de meest grootschalige kaart en het aldus bepaalde gebied overbrengen naar de andere kaart, enzovoort. Indien dit gebeurd is, worden de behandelde grenzen geïllustreerd aan de hand van enkele dia's, die eveneens gebruikt worden bij de behandeling van de tweede doelstelling.

Verband tussen didaktische activiteit en 'behavioural objective'

Zoals uit hoofdstuk vijf blijkt, beoogt de eerste 'behavioural objective' na te gaan of de leerlingen de begrippen provincie en land kennen en deze ook kunnen toepassen. De tweede en derde 'behavioural objective' beogen daarentegen het decentreringsvermogen te meten, resp. voor de relatie provincie-land en voor die tussen woonplaats en provincie.

Aangezien in de lessen niet het benoemen van de provincies in Nederland en landen in Europa aan de orde was, werden de namen van de verschillende politiek-geografische eenheden in het bijbehorende testgedeelte gegeven. Z6 de bijbehorende lesactiviteit al tot een vermeerdering van de feitelijke (topografisch) kennis heeft geleid, werd dit door het noemen van de namen tot op zekere hoogte geneutraliseerd, zodat een eventuele verbetering van de skore in de natest ten opzichte van de voortest kan worden toegeschreven aan een beter begrip van de termen provincie en land. De vierde 'behavioural objective' werd als een controle gebruikt.

Uitkomsten per 'behavioural objective'

1. De leerlingen kunnen een achttal met name genoemde afbeeldingen van politieke eenheden (landen en provincies) groeperen.

De leerlingen moesten de korrekte letterkombinaties aangeven en elk van deze twee kombinaties ('landen' en 'provincies') korrekt als zodanig benoemen. Zoals uit de toelichting bij tabel 6.1. blijkt is in eerste instantie een viertal mogelijkheden onderscheiden.

Tabel 6.1. Gemotiveerde groepering van landen en provincies

Natest Voortest	0	1	2	3	4	Totaal
0	1	0	1	1	4	7
1	1	9	0	0	17	27
2	1	3	1	0	0	5
3	0	1	0	0	1	2
4	0	2	0	2	49	53
Totaal	3	15	2	3	71	94

Waarden :

- 1: Onjuiste groepering en motivatie, geen antwoord en weet niet.
- 2: Juiste groepering, onjuiste of geen motivatie.
- 3: Onjuiste groepering, maar juiste motivatie.
- 4: Zowel de groepering als de motivatie zijn juist.
- 0: Overige, niet onder 1 t/m 4 benoemde combinaties.

In tabel 6.2. zijn bovenstaande waarnemingen samengevat in een goed/foutscore. Uit deze tabel valt af te leiden dat 75,5% van de leerlingen in de natest toont de 'behavioural objective' bereikt te hebben. Een derde deel van deze groep scoorde in de voortest nog fout. Slechts enkele leerlingen kwamen er in de voortest beter vanaf dan in de natest.

Tabel 6.2. Goed/foutscore gemotiveerde groepering van landen en provincies (n = 94)

Natest \ Voortest	0	1	Totaal
0	19	22	41
1	4	49	53
Totaal	23 (37)	71 (56)	94 (93)

Waarden:

- 0: Fout-score: Onjuiste groepering en/of motivatie (tabel 6.1.: waarden 0, 1, 2 en 3)
- 1: Goed-score: Juiste groepering en juiste motivatie (tabel 6.1.: waarde 4)

De gekorrigeerde Chi-kwadraat is 6,846, hetgeen bij ldf. een betrouwbaarheid van meer dan 99% betekent. De onderhavige onderzoekshypothese kan derhalve worden bevestigd: Tijdens het projekt heeft er een significante verschuiving plaatsgevonden in de richting van de gewenste doelstelling. Alvorens dit effect aan de lessen alléén toegeschreven kan worden dient het testeffekt bepaald te worden. De gekorrigeerde Chi-kwadraat op de gegevens van experimentele en controle groep bedraagt 4,3548, hetgeen bij ldf. een betrouwbaarheid van meer dan 95% betekent. Dit betekent dus dat de kans dat het verschil tussen beide groepen op toeval berust kleiner is dan 5% en dat er

sprake is van een testeffekt.

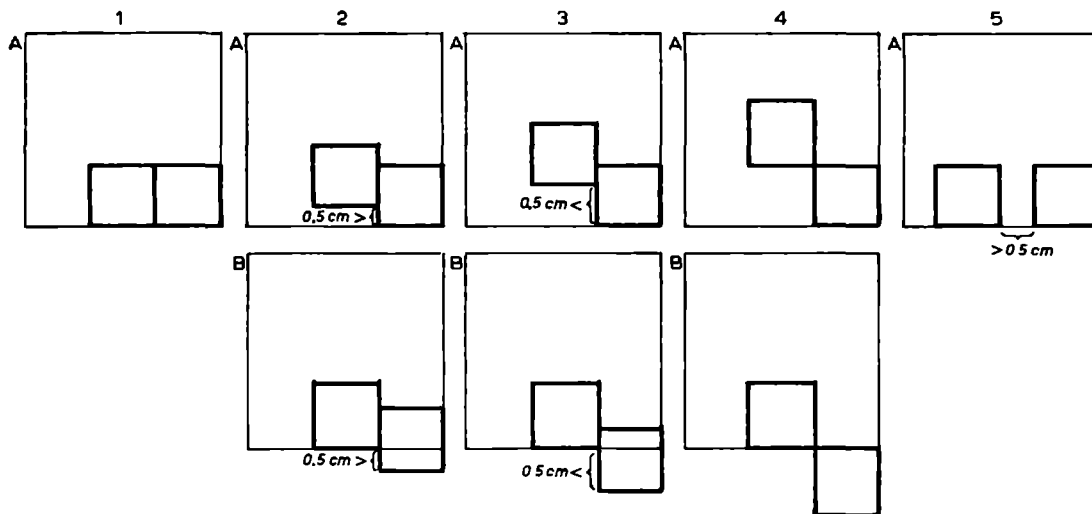
2. De leerlingen kunnen een drietal kleine vierkanten (voorstellende de eigen, een aangrenzende en een niet-aangrenzende provincie) korrekert situeren in een groot vierkant (voorstellende Nederland).

De leerlingen konden meerdere 'fouten' maken:

In de eerste plaats kon de ligging van een of meerder provincies ten opzichte van de landsgrenzen fout zijn. Dit was het geval indien een provincie die in werkelijkheid aan de staatsgrens ligt niet aan de binnenkant tegen de contouren van het grote vierkant aan geplaatst werd. Overigens werd een marge van ongeveer een halve centimeter in acht genomen, waarbinnen onnauwkeurigheden niet fout werden gerekend. Voorts kon de leerling de ligging van een of meerdere provincies ten opzichte van elkaar foutief aangeven.

De leerlingen die zowel Limburg als Brabant moeten lokaliseren hadden het extra moeilijk, omdat de structuur van de opgave hen dwong te abstraheren van de karakteristieke uitstulping van Limburg. Hierbij kwam een groot aantal uiteenlopende oplossingen voor. Deze worden in figuur 6.4. in enkele typen samengevat.

Fig. 6.4. Groepering van Limburg en Brabant.



Van de bovenstaande typen kan variant 1. als zijnde het meest korrekkt worden beschouwd. De varianten 2a en 2b werden, op grond van de eerder ingebouwde onnauwkeurigheds­marge eveneens zonder meer goedge­te­eld. Bij de varianten 3a en 3b is de leerling er onvoldoende in geslaagd van de specifieke vorm van Limburg te abstraheren. Dit is eveneens in 4a en 4b het geval, maar hier mist de leerling tevens de onderlinge relatie tussen beide provincies, die immers over een aanzienlijke lengte aan elkaar grenzen. In variant 5 tenslotte is de ligging ten opzichte van de grenzen korrekkt, doch de onderlinge relatie is fout.

Bij het bepalen van de goed/fout­skore werd besloten de leerlingen die de hierboven met 2ab en 3ab genoemde afwijkingen vertoonden niet te 'duperen'. In de eerste plaats is de oorzaak van deze fouten naar alle waarschijnlijkheid niet gelegen in het onvoldoende ontwikkeld zijn van het decentreringsvermogen en in de tweede plaats zou de vergelijkbaarheid met de testuitkomsten van leerlingen die 'makkelijker' provincies hadden, gevaar lopen. Voornoemde afwijkingen werden derhalve niet bij de fout­skores opgenomen. Tabel 6.3. bevat de goed/fout­skore voor deze 'behavioural objective'.

Tabel 6.3. Goed/fout­skore: Plaatsing provincies binnen land (n = 94)

Natest Voortest	0	1	Totaal
0	26	17	43
1	11	40	51
Totaal	37 (39)	57 (54)	94 (93)

Waarden:

- 0: Fout-skore: De leerling maakt een of meerdere fouten bij het plaatsen van de provincie in het land
1. Goed-skore: De leerling maakt geen fouten bij de plaatsing van de provincies in het land.

Uit tabel 6.3. blijkt dat een relatief groot deel van de leerlingen in staat is in de natest de opdracht uit te voeren, doch dat de verschuiving ten opzichte van de voor-test gering is.

De gekorrigeerde Chi-kwadraat bedraagt 0,5373. Dit betekent een overschrijdingskans van $40\% \pm$, zodat de betrouwbaarheid van de verwerping van de O-hypothese rond de 60% ligt. Dit is veel lager dan het betrouwbaarheidsniveau van 95%, welk als minimale eis gesteld werd voor het verwerpen van de O-hypothese. De nulhypothese, welke aangeeft dat er geen verschil bestaat tussen voor- en natest moet worden bevestigd en de onderzoekshypothese moet worden afgewezen.

Ook een testeffekt kan niet statistisch worden vastgesteld. De gekorrigeerde Chi-kwadraat op de gegevens van de experimentele en de controlegroep bedraagt 0,0438. hetgeen een betrouwbaarheid van minder dan 95% ($\alpha = 0,86 \pm$) betekent.

3. De leerlingen kunnen de eigen woonplaats korrekt situeren binnen de eigen provincie.

Een groot aantal leerlingen heeft bij het invullen van het testboekje vergeten de eigen woonplaats aan te geven. Voorzover dit echter wel gebeurde, kan gesteld worden dat nagenoeg allen in staat waren hun woonplaats korrekt te situeren.

4. De leerlingen beantwoorden de vraag wanneer iemand een vreemdeling is op dezelfde wijze als de vraag wanneer zij zélf vreemdeling zijn.

De vreemdelingentest bestaat uit een twaalfstal items die situaties voorstellen waarin de leerling zélf of iemand anders vreemdeling is. Hierbij wordt een drietal geografische niveaus onderscheiden, te weten de buurt, de gemeente en het land. Voorts is aan de helft van de items een zinsnede toegevoegd waaruit moet blijken dat de persoon in kwestie het bewuste gebied reeds vaker bezocht heeft. De bedoeling van deze laatste toevoeging is om het zich niet kunnen oriënteren in een gebied uit te sluiten als potentiëel criterium bij de beoordeling van wanneer iemand al dan geen vreemdeling is.

Bij de analyse is als volgt te werk gegaan. In eerste instanties zijn de items waarin bekendheid met de situatie wordt verondersteld vergeleken met die waarin hieromtrent géén expliciete uitspraken worden gedaan. Hoewel deze

vergelijking voor deze 'behavioural objective' minder relevant is, kan worden gekonkludeerd dat er vrijwel geen leerlingen zijn die een systematisch onderscheid maken met betrekking tot de onderhavige variabele, of dat in het ene geval iemand vaker vreemdeling wordt genoemd dan in het andere.

Vervolgens zijn de zes items waarin 'bekendheid met de situatie' werd verondersteld nader onderzocht. Nagegaan is of de leerlingen in de voor- en natest ertoe neigen, items waarin zijzelf worden geacht vreemdeling te zijn anders te beantwoorden dan items waarin iemand anders een vreemdeling is. Bij meer dan de helft van de leerlingen kan zo'n neiging niet worden vastgesteld. Van de overige leerlingen houden degenen die zichzelf minder geneigd zijn als vreemdeling te zien degenen die zulks bij anderen doen in evenwicht. Er is geen enkele leerling die zichzelf nooit vreemdeling noemt en dit wel volhoudt ten aanzien van de anderen.

Of de leerling zichzelf of iemand anders een vreemdeling noemt is sterk afhankelijk van het geografische niveau. Ofschoon ook deze konklusie strikt genomen buiten het kader van de onderhavige 'behavioural objective' valt is het illustratief haar nader toe te lichten.

Uit tabel 6.4. blijkt namelijk dat 82 van de 94 leerlingen geklassificeerd kunnen worden met behulp van vier van de acht manieren waarop de drie geografische niveaus te combineren zijn. Leerlingen neigen er aanzienlijk minder snel toe iemand anders of zichzelf vreemdeling te vinden als ze in een andere buurt komen dan wanneer zij een andere stad bezoeken. Hetzelfde geldt voor de verhouding stad-land.

De gegevens in de tabel zijn ontleend aan de natoets.

Tabel 6.4. De relatie tussen het zich vreemdeling voelen en het geografische niveau (n = 82)

Frekwentie	kumulatieve frekwentie	Geografisch niveau		
		Land	Stad	Buurt
22	22	●	●	●
29	51	●	●	○
19	70	●	○	○
12	82	○	○	○

Toelichting tabel 6.4.

- vreemdeling in ander(e) land/stad/buurt
- geen vreemdeling in ander(e) land/stad/buurt

Diskussie

Ten aanzien van de 'behavioural objectives' no.1. en 2. kan van duidelijke skoreverschillen tussen voor- en natoets gesproken worden, zij het dat in het eerste geval eveneens een testeffekt kan worden waargenomen. De naar verhoudingen kleinere verschuivingen tussen voor- en natest met betrekking tot de tweede doelstelling kunnen wellicht worden toegeschreven aan het feit dat de noodzaak tot abstraheren van de vorm van afzonderlijke provincies een moeilijker probleem vormde voor de leerlingen dan het eigenlijke decentreringsprobleem. Dit abstraheren viel echter buiten de projektdoelstellingen.

Tabel 6.5. geeft de samenhang tussen de goed/foutskores bij beide doestellingen.

Tabel 6.5. De relatie tussen goed/foutskores bij 'behavioural objectives' 1. en 2. (n = 94)

		objective 2.		
		1	2	Totaal
		objective 1.	1	23
2	3		20	23
	Tot.	26	68	94

Waarden.

1.: Goedscore in voor- zowel als natoets of alleen in natoets

2.: Foutscore in voor- zowel als natoets of alleen in natoets

De gekorrigeerde Chi-kwadraat is 2,3559 hetgeen bij 1df. een betrouwbaarheid van minder dan 95% bedraagt ($\alpha = 0,12 \pm$). Al is het verband niet statistisch significant, dat het aanwezig is blijkt onder meer uit het feit dat géén enkele leerling die in één van beide testen een beter resultaat behaalt in de natest in de andere test slechter scoort.

Met betrekking tot 'behavioural objective' no. 3. kan

gesteld worden dat voorzover konklusies mogelijk zijn, het aannemelijk is dat het grootste gedeelte van de leerlingen reeds voor de lessen de beoogde kwalifikatie bezat. Dit geldt tot op zekere hoogte ook voor 'behavioural objective' no. 4.

Op basis van dit resultaat ligt de konklusie voor de hand dat deze twee 'behavioural objectives' overbodig zijn. Opgemerkt dient echter te worden dat het resultaat van beide laatstgenoemde in samenhang met de aanzienlijk minder eenduidige uitkomsten in het geval van de overige 'behavioural objectives' die in het kader van doelstelling 1. geformuleerd zijn, duidelijk maakt dat het vermogen tot reciprociteit bezwaarlijk door middel van slechts één test gemeten kan worden en hoogstwaarschijnlijk uit meerdere specifieke deelvaardigheden bestaat.

6.3.2. Doelstelling twee: De leerlingen zien in dat grenzen in hoge mate de interne organisatie van en de kommunikatie tussen landen beïnvloeden

Toelichting bij de lesopzet

In dit onderdeel, dat uit het vertonen en bespreken van dia's en het klassikaal behandelen van een werkblad bestaat, gaat het erom de leerlingen bewust te maken van de invloed van grenzen op de ruimtelijke organisatie. Ze moeten vervolgens verschillen in de inrichting van de ruimte aan weerszijden van de grens gaan relateren aan de eigenschappen van de politieke eenheden in kwestie, die in de politieke geografie als organisatiesystemen worden opgevat. De noodzaak om dergelijke verschillen te illustreren wijst welhaast vanzelf naar het gebruik van audiovisuele middelen. Bovendien waarderen de leerlingen een dia-les doorgaans hoog, waardoor het wellicht gemakkelijker is hun interesse te wekken voor het onderhavige onderwerp, dat relatief weinig een beroep doet op eigen ervaringen.

De dia-les is gegroepeerd rond een viertal thema's. In de eerste plaats worden algemene voorbeelden van 'begrenzingen' getoond (tuin, voetbalveld). Hierna worden enkele voorbeelden van politieke grenzen gegeven, respektievelijk op het gemeentelijke, het provinciale en het nationale niveau. Het derde thema betreft het naar aard en omvang uiteenlopende barrière-effekt van nationale grenzen. Ook dit wordt in samenhang gezien met de (politieke) kenmerken

van de betrokken staten. Tenslotte wordt het begrip 'organisatiesysteem' geïllustreerd aan de hand van dia's waarop de wegendichtheid en de verkeersintensiteit in een grensgebied getoond worden.

Na de vertoning van de dia's wordt dieper ingegaan op het laatstgenoemde thema, namelijk de relatie tussen grens en het verloop van de weg. De leerlingen ervaren door middel van transparanten dat in sommige gebieden minder wegen zijn dan in andere en dat dit kan komen door het feit dat in die gebieden een grens loopt.

Verband tussen didaktische activiteit en 'behavioural objectives'

Voor het meten van het effect van de dia-les wordt gebruik gemaakt van een beperkt aantal multiple-choice vragen. Deze sluiten niet letterlijk aan bij de inhoud van de les, doch beogen inzicht in de essentie daarvan te toetsen. Wat betreft de relatie tussen 'behavioural objective' no.8 en de lesactiviteit 'Gerard en Katrien in Luxemburg', kan worden opgemerkt dat het bijbehorende testonderdeel nagaat in hoeverre de leerlingen over het vermogen beschikken kennis over de relatie tussen het verloop van grenzen en de aard van de wegenstructuur te kunnen toepassen.

Uitkomsten per 'behavioural objective'

5. De leerlingen weten dat grenzen in het algemeen scheidslijnen zijn tussen ruimtelijke organisatie-eenheden en dat het in het geval van politieke grenzen gaat om bestuurlijke eenheden.

Tabel 6.6. is een combinatie van een tweetal testitems. Het gaat om het meten van het vermogen de begrippen 'begrenzing' en 'organisatie-eenheid' te kunnen relateren.

Tabel 6.6. Goed/foutskore van formulering en toepassing van het begrip grens als organisatie eenheid (n=94)

Natest \ Voortest	0	1	Totaal
0	37	19	56
1	15	23	38
Totaal	52(42)	42(51)	94(93)

Waarden:

- 0: Fout-skore: Een of twee van de items die betrekking hebben op de grens als organisatie-eenheid is/zijn foutief beantwoord.
 1: Goed-skore: De items die betrekking hebben op de grens als organisatie eenheid zijn korrekt beantwoord.

De gekorrigeerde Chi-kwadraat bedraagt 0,1958, hetgeen bij ldf. een betrouwbaarheid van minder dan 95% ($\alpha = 0,65 \pm$) betekent. De 0-hypothese, welke aangeeft dat er geen significant verschil bestaat tussen voor- en natoets, moet worden aangenomen.

Enigszins opmerkelijk is overigens het resultaat van de berekening van het effect van de testskore. De gekorrigeerde Chi-kwadraat is 1,5446. Dit betekent weliswaar een betrouwbaarheid van minder dan 95% ($\alpha = 0,21 \pm$), maar het verschil tussen beide groepen is toch aanzienlijk en in negatieve richting: De leerlingen zonder voortoets brengen het er beter vanaf dan die met voortoets.

6. De leerlingen weten dat politieke grenzen fysieke barrières kunnen zijn indien het bestuur van het desbetreffende gebied dit zoveel mogelijk wil behoeden voor invloeden van buitenaf en territoriale controle wil uitoefenen op de aanwezige bewoners

Zoals blijkt uit de volgende tabel 6.7. is ook met betrekking tot deze 'behavioural objective' sprake van een marginale oogst.

Tabel 6.7. Goed/foutscore: Barrière-effekt van grenzen
(n = 94)

Natest \ Voortest	0	1	Totaal
0	30	18	48
1	13	33	46
Totaal	43 (29)	51 (64)	94 (93)

Waarden:

0: Fout-score: Testitem fout beantwoord of niet beantwoord

1: Goed-score: Testitem goed beantwoord

De gekorrigeerde Chi-kwadraat bedraagt 0,4308, hetgeen bij ldf. een significantie van minder dan 95% betekent ($\alpha = 0,55 \pm$).

De Chi-kwadraat ten behoeve van het testeffekt bedraagt 3,594 hetgeen bij ldf. een significantie van nèt geen 95% bedraagt ($\alpha = 0,06\pm$). Dit betekent in het onderhavige geval dat de 0-hypothese net niet verworpen wordt en dat een testeffekt, andermaal in negatieve richting, nèt niet statistisch aantoonbaar is. Het laatste zou betekenen dat de les wel degelijk een significante verschuiving heeft veroorzaakt, doch dat deze door het testen te niet is gedaan.

7. De leerlingen weten dat de verkeersintensiteit tussen twee steden wanneer deze aan weerszijden van de grens liggen aanzienlijk lager is dan bij afwezigheid van een grens het geval zou zijn

Uit onderstaande tabel 6.8. blijkt dat ook ten aanzien van deze 'behavioural objective' het rendement van de dia-les nihil is.

Tabel 6.8. Goed/foutscore: Relatie grens en verkeersintensiteit (n = 94)

Natest \ Voortest	0	1	Totaal
0	56	16	72
1	15	7	22
Totaal	71 (61)	23 (32)	94

Waarden:

0: Fout-skore: Testitem fout of niet beantwoord

1: Goed-skore: Testitem goed beantwoord

De gekorrigeerde Chi-kwadraat bedraagt 0,000, hetgeen bij ldf. een betrouwbaarheid van minder dan 95% ($\alpha = 1,00$) bedraagt. De 0-hypothese wordt geaksepteerd en de onderzoekshypothese verworpen.

De Chi-kwadraat ten behoeve van het testeffekt bedraagt 1,7720, hetgeen eveneens een betrouwbaarheid van minder dan 95% bedraagt ($\alpha = 0,18 \pm$). Ook hier is het testeffekt weliswaar niet statistisch aantoonbaar, doch de controlegroep scoort beter dan de experimentele groep.

8. De leerlingen weten dat wegenetwerken in grensstreken gekenmerkt zijn door doodlopende wegen haaks op de grens en door parallelwegen langs de grens

Zowel in de voor- als in de natest moesten de leerlingen de grenzen intekenen in een kaartje dat de wegenstructuur van een viertal landen aangaf.

Om de verschuiving die heeft plaatsgevonden zichtbaar te maken is voor elke leerling het aantal grenzen bepaald dat hij/zij in de natest méér of minder tekende dan in de voortest. Voor elke grens die (meer) getekend werd, werd één punt toegekend; voor elke grens die minder getekend werd, werd een punt afgetrokken. Tabel 6.9. toont het resultaat.

Tabel 6.9. Aantal door de leerlingen getrokken grenzen
(n = 94)

Aantal grenzen in voortest (uitgedrukt in punten)	43
Aantal grenzen dat in de natest werd toegevoegd (uitgedrukt in punten)	53
Aantal grenzen dat in de natest werd weggelaten (uitgedrukt in punten)	9

Daarnaast is op de gebruikelijke manier eveneens een goed/foutskore berekend. Tabel 6.10. geeft, zij het minder duidelijk, eveneens aan dat er een positieve verschuiving heeft plaatsgevonden.

Tabel 6.10. Goed/foutscore: Verband wegnnet en grensver-
loop (n = 94)

Natest \ Voortest	0	1	Totaal
0	67	14	81
1	3	10	13
Totaal	70 (62)	24 (31)	94 (93)

Waarden:

- 0: Fout-score: Geen of een grens getrokken
 1: Goed-score: Twee of drie grenzen getrokken

Statistisch gezien is de verschuiving echter n t niet sig-
 nifikant. De gekorrigeerde Chi-kwadraat bedraagt 3,3650.
 hetgeen bij 1df. een betrouwbaarheid van minder dan 95%
 betekent ($\alpha = 0,08 \pm$).

Andermaal lijkt er sprake van een testeffekt in negatieve
 richting. De gekorrigeerde Chi-kwadraat ten behoeve van
 de meting van het testeffekt bedraagt 1,0204, hetgeen bij
 1df. echter een betrouwbaarheid van minder dan 95% bete-
 kent ($\alpha = 0,31 \pm$).

Aan het bovenstaande kan nog worden toegevoegd dat het
 aantal leerlingen dat in de voortest geen enkele grens
 (goed) heeft getrokken, vierenzestig is. In de natest
 waren er dat nog 'slechts' veertig.

Diskussie

Het onderzoek heeft weinig positiefs opgeleverd ten aan-
 zien van het rendement van de dia-les. Wat 'behavioural
 objective' no. 6 betreft, dient opgemerkt te worden dat
 het bijbehorende testonderdeel te weinig diskriminatie-
 mogelijkheden bood. Het ging er namelijk om dat de leer-
 lingen inzien dat het barrière-effekt van de grens samen-
 hangt met de politieke doelstellingen binnen de organisa-
 tie-eenheid in kwestie. Zeker twee van de mogelijke ant-
 woorden verwijzen naar zulke doelstellingen. De keuze tus-
 sen de antwoordcategorieën werd in hoge mate bepaald door
 de vraag of de leerlingen in de geschetste situatie de
 Berlijnse problematiek herkenden. Het is dan ook niet

verbazingwekkend, dat in de klas waar in het kader van de dia-les min of meer toevallig veel aandacht besteed is aan de Berlijnse situatie een heel andere skoreontwikkeling heeft plaatsgevonden (Zie tabel 6.11.).

Tabel 6.11. Goed/foutscore: Barrière-effekt van grenzen in één klas (n = 15)

Natest \ Voortest	0	1	Totaal
0	3	6	9
1	1	5	6
Totaal	4	11	15

Waarden:

0: Fout-score: Testitem fout beantwoord of niet beantwoord

1: Goed-score: Testitem goed beantwoord

Er is geen significantie meting toegepast, gezien de lage celwaarden.

Het is zeker niet uitgesloten dat het rendement van deze les op een ander vlak gezocht dient te worden, namelijk het aanschouwelijk maken van enkele aspecten van het begrip 'grens'. De 'behavioural objectives' hebben alle daarentegen betrekking op de inkadering van deze aspecten in het bredere begrip 'politiek-ruimtelijk organisatie-systeem'.

Aanzienlijk positievere konklusies kunnen getrokken worden met betrekking tot het skoreverloop bij de les 'Gerard en Katrien in Luxemburg'. Het gestelde doel lijkt althans bij een deel der leerlingen bereikt.

Uit de berekeningen ten aanzien van het testeffekt zou men wellicht mogen konkluderen dat de invloed van de lessen groter geweest is dan uit het skoreverloop van de experimentele groep volgt. In paragraaf 6.4.1 wordt dieper ingegaan op de betekenis die gehecht kan worden aan het testeffekt en de richting daarvan.

6.3.3. Doelstelling drie: De leerlingen zien in dat het streven naar politieke en economische macht een belangrijke oorzaak is geweest bij het vastleggen van grenzen

Toelichting bij de lesopzet

In deze didaktische activiteit gaat het erom dat de leerlingen inzien dat conflicten tussen landen een economische oorzaak kunnen hebben. Daartoe maken zij kennis met twee landen, 'Tarensië' en 'Servilië'. De summiere gegevens, voornamelijk gepresenteerd in de vorm van kaartjes, borduren voort op het thema 'land als organisatiesysteem'. De ligging van de nederzettingen en het verloop van de wegen hangen samen met de aanwezigheid van de grondstoffen. Dit is voor Servilië steenkool. Als het buurland Tarensië zich meester maakt van de steenkolenvelden van Servilië, wordt de ruimtelijke structuur van dit land disfunctioneel, hetgeen uiteraard grote problemen veroorzaakt. Tarensië moet zijn ruimtelijke structuur aanpassen aan het nieuw verworven bezit (aanleg van nieuwe wegen, gesloten houden van de grens met Servilië).

Bovenstaande informatie wordt de leerlingen met behulp van een werkblad toegediend. Stapsgewijs worden ze tot een aantal konklusies geleid, waaronder het vaststellen van de ligging van de nieuwe grens. Waar in de vorige lesactiviteit uitsluitend aangegeven werd dat er een samenhang is tussen het verloop van de grens en de aard van de wegenstructuur, maken de leerlingen in deze activiteit kennis met een mogelijke verklaring van dit verschijnsel.

Verband tussen didaktische activiteit en 'behavioural objectives'

Een van de twee 'behavioural objectives' sluit direkt op de lesinhoud aan en ligt primair in de sfeer van de reproductie en toepassing van kennis. De andere 'behavioural objective' meet veeleer de betekenis die een leerling in het algemeen aan sociaal-economische categorieën toekent. Op basis van het ontwikkelingspsychologische onderzoek kan het vermoeden worden uitgesproken dat leerlingen in de onderhavige leeftijdsklasse primair geneigd zijn verklaringen in de al dan niet fysieke eigenschappen van personen te zoeken en dat categorieën van een meer structurele aard nog weinig zeggend zijn. Een belangrijk ele-

ment van deze doelstelling is juist het bewustzijn van het belang van meer structurele verklaringsgronden te doen toenemen.

Resultaten per 'behavioural objective'

9. Indien de leerling gevraagd wordt mensen in te delen op raciale dan wel sociaal-ekonomische kenmerken en verdere indicaties omtrent het doel van deze klassifikatie ontbreken, kiezen de leerlingen voor de tweede categorie omdat deze in het algemeen relevanter beschouwd kan worden bij het beoordelen van verschillen tussen mensen

De opdracht luidde vier foto's te groeperen. Afgebeeld waren een blanke en een zwarte politicus en een blanke en een zwarte arbeider. Uit de verschillende denkbare combinaties moest de leerling om een goedscore te behalen de sociaal-ekonomische overeenkomsten laten prevaleren boven die van raciale aard. Onderstaande tabel 6.12. geeft het testverloop weer.

Tabel 6.12. Goed/foutscore: Het groeperen van mensen (n = 94)

<u>Natest</u>	0	1	Totaal
<u>Voortest</u>			
0	29	24	53
1	12	29	41
Totaal	41 (48)	53 (45)	94 (93)

Waarden:

- 0: Foutscore: De leerling kiest een ander dan een sociaal-ekonomisch indelingskriterium of geeft geen antwoord
1: Goedscore: De leerling kiest een sociaal-ekonomisch indelingskriterium

De gekorrigeerde Chi-kwadraat is 3,0638. De betrouwbaarheid bij 1df. is lager dan 95% ($\alpha = 0,15 \pm$). Slechts 38% van de leerlingen vertoont in de natest een verschuiving ten opzichte van de voortest. Van deze beperkte verschuiving gaat ongeveer 65% in de gewenste richting. Daar-

naast is het nog eens zo dat de netto positieve verschuiving van twaalf leerlingen niet wordt veroorzaakt door het feit dat minder leerlingen een raciaal criterium hanteren, maar door de afname van het aantal als 'overig' te klassificeren antwoorden.

Wat het testeffekt betreft: De gekorrigeerde Chi-kwadraat is hier 0,8992. Bij 1df. is de betrouwbaarheid minder dan 95% ($\alpha = 0,34+$). Een testeffekt kan dus niet statistisch worden aangetoond. Als het optreedt is het in tegenstelling tot de vorige vier 'behavioural objectives' positief.

10. De leerlingen weten dat bij annexatie door een land van een (deel van een) ander land sociaal-ekonomische motieven belangrijker zijn dan raciale

Overeenkomstig de gang van zaken bij de vorige 'behavioural objective' werd een situatie gekreëerd waarin een criterium van sociaal-ekonomische aard moest concurreren met een van raciale aard. Anders dan in de voorgaande toets was de keuze niet meer vrijblijvend, dus los van een bepaalde kontekst.

Daarentegen werd de leerling gekonfronteerd met een konkrete situatie waarin een bepaalde staat grondgebied moest afstaan aan een andere staat. Het gebied werd bedekt door een raster en de leerling moest vier hokjes, die tot het verliezende land behoorden, aanwijzen die het eerst voor annexatie in aanmerking komen. Van een viertal hokjes was aangegeven dat ze van bijzondere sociaal-ekonomische betekenis waren; in een viertal andere woonden mensen die uiterlijke overeenkomst bezaten met de bewoners van het overwinnende land.

Uit de tabel 6.13. blijkt dat er hier een overduidelijke tendens is, in de natest het sociaal-ekonomisch waardevolle gebied te laten prevaleren voor het 'raciaal' gekenmerkte gebied.

Tabel 6.13 Goed/foutscore: Keuze te annexeren gebied
(n = 94)

Natest \ Voortest	0	1	Totaal
0	17	25	42
1	4	48	52
Totaal	21 (26)	73 (67)	94 (93)

Waarden:

- 0: Foutskore: De leerling kiest een gebied op basis van de uiterlijke kenmerken van de bewoners of elke andere combinatie.
1: Goedskore: De leerling kiest een gebied op basis van sociaal-ekonomische kriteria

De gekorrigeerde Chi-kwadraat is 9,549. Dit betekent met 1 df. een betrouwbaarheid van meer dan 99%. ($\alpha = 0,006 \pm$) De waargenomen verschuiving kan niet aan het toeval worden geweten. De gekorrigeerde Chi-kwadraat ten behoeve van de meting van het testeffekt is 0,5137, hetgeen bij 1df. een betrouwbaarheid van minder dan 95% beduidt ($\alpha = 0,47 \pm$). De 0-hypothese dat het verschil tussen experimentele en controlegroep op toeval berust kan dus gehandhaafd blijven.

Het is opvallend dat er slechts een gering aantal leerlingen is dat in de voortest goed en in de natest fout scoort. In tegenstelling tot de vorige 'behavioural objective' is de toename van het aantal goedskores in ongeveer gelijke mate afkomstig van degenen die in de voortoets sociale, overige danwel geen combinatie maakten.

Diskussie

Op basis van het skoreverloop van beide 'behavioural objectives' kan gesteld worden dat de lessen bijdragen aan het gestelde doel. Uit statistisch oogpunt is er geen aanleiding om van een testeffekt te spreken. In tabel 6.14 wordt de samenhang tussen beide 'behavioural objectives' berekend.

Tabel 6.14.: De samenhang tussen goed/foutskores van 'behavioural objectives' 9 en 10 (n = 94).

		objective 10		
		1.	2.	Tot.
objective 9	1.	40	13	53
	2.	33	8	41
	Tot.	73	21	94

Waarden:

1. Goedskore in voor- zowel als natoets of alleen in natoets
2. Foutskore in voor- zowel als natoets of alleen in natoets

De gekorrigeerde Chi-kwadraat is 0,1085. Bij 1df. betekent dit een betrouwbaarheid van minder dan 95% ($\alpha = 0,26 \pm$) Van de groep die positief scoort op 'behavioural objective' no. 10 behoort overigens 75% tot degenen die ook op 'behavioural objective' no. 9 positief skoren. Indien de spreiding willekeurig was geweest zou dit slechts 55% hebben bedragen. De statistische analyse toont echter aan dat dit resultaat op toeval kán berusten.

6.3.4. Doelstelling vier: De leerlingen zien in dat door grenzen gegroepeerde mensen zich vaak tot op zekere hoogte één voelen ten gevolge van aangeleerde voorstellingen van het eigen en het andere land. Deze voorstellingen kunnen bevooroordeeld zijn.

Toelichting bij de lesopzet

In de vorige activiteiten kwam reeds terloops ter sprake dat de oriëntatie van mensen op het eigen politieke systeem samenhangt met de voorstelling die ze van het eigen en van andere landen hebben. Dergelijke voorstellingen zijn vaak stereotiep, dat wil zeggen ze zijn overgegeneraliseerd en ethnocentrisch. Veelal zijn ze nauwelijks gebaseerd op eigen ervaringen. Ze ontstaan via soms ingewikkelde (informele) leerprocessen.

Deze lesactiviteit wil een bijdrage leveren aan het zich bewust worden van het stereotiepe en aangeleerde karakter van veel van zulke voorstellingen. Tegelijkertijd dient echter voorkomen te worden dat er een houding gaat ontstaan waarin geen plaats is voor het onderkennen van verschillen tussen landen en bewoners. Met betrekking tot deze verschillen worden in de diverse bij deze activiteit behorende lesonderdelen de volgende uitgangspunten gehanteerd.

1. Mensen kunnen verschillen op grond van uiterlijke kenmerken (bijv. huidskleur), gewoonten, opvattingen en rijkdom. Deze verschillen kunnen zeer variëren in omvang. Ook binnen één land kunnen dergelijke verschillen voorkomen.
2. Bij het beoordelen van landen op grond van de eigenschappen van de bewoners dient een onderscheid gemaakt te worden tussen de uiterlijke kenmerken en de gewoonten of opvattingen van deze bewoners.
Uiterlijke verschillen , zoals huidskleur, gelaatsuit-

drukking e.d. zijn aangeboren en zeggen niets over het karakter, de smaak of de gewoonten van de betrokken mensen. Het is dan ook niet toelaatbaar mensen op grond van deze eigenschappen te beoordelen in termen van aardig of onaardig.

Verschillen in gewoonten, smaak of opvattingen kunnen daarentegen beschouwd worden als zijnde aangeleerd. Het is toelaatbaar wanneer iemand zijn of haar persoonlijke voorkeuren voor andere personen baseert op dergelijke eigenschappen.

In het licht van het bovenstaande is het eveneens toelaatbaar dat men zich aangetrokken voelt tot een land waar meer mensen met in zijn of haar ogen positief beoordeelde eigenschappen verblijven, zolang deze eigenschappen niet ontleend zijn aan de categorie uiterlijke kenmerken. Het is evenwel niet toelaatbaar landen in hun totaliteit te beoordelen in termen van beter en/of slechter vanwege de eigenschappen van de daar woonachtige mensen, evenmin als men deze mensen op basis van hun eigenschappen als zodanig kan kwalificeren.

3. Behalve op basis van de eigenschappen van hun bewoners kunnen landen vanuit meer structurele criteria beoordeeld worden. Hierbij kan worden gedacht aan het politieke systeem, het geheel aan economische verhoudingen, enzovoort. Dergelijke omstandigheden van meer structurele aard konditioneren in meerdere of mindere mate de ontwikkelingsmogelijkheden van de in dat land aanwezige mensen. Op grond daarvan kan men hierover een waardeoordeel uitspreken, in termen van 'goed' of 'slecht'. Het is echter niet toelaatbaar dergelijke kwalifikaties te gebruiken voor individuele burgers van zo'n land, enkel en alleen vanwege het feit dat ze deel uit maken van het land in kwestie.

Met het bovenstaande als uitgangspunt is een tweetal lessen gepland. In de eerste plaats worden de leerlingen door middel van een luisterspel vertrouwd gemaakt met het bestaan van (voor)oordelen over andere landen en met het aangeleerde karakter daarvan. Onmiddellijk na deze inleiding worden drie categorieën uitspraken verder onderzocht. Het betreffen resp. kwalifikaties van mensen op grond van hun uiterlijk en hun gewoonten en kwalifikaties van landen op grond van hun structurele kenmerken.

Verband tussen didaktische activiteit en 'behavioural objectives'

In de twee geplande lesuren dient een aanzienlijk aantal 'behavioural objectives' bereikt te worden. Een aantal hiervan ligt rechtstreeks in het verlengde van de lesinhoud, terwijl andere meer indirecte effecten betreffen.

Tot de eerstgenoemde categorie behoren de 'behavioural objectives' met de nummers 12, 13 en 14. Ze hebben betrekking op het 'anders'en 'aardiger' zijn van de bewoners van de verschillende landen en de beoordeling van deze landen in termen van beter of slechter.

'Behavioural objective' nummer 11 heeft betrekking op het onderkennen van het al dan niet aangeleerd zijn van oordelen over en gevoelens jegens het eigen en het andere land. Dit aspect komt in het luisterspel naar voren.

'Behavioural objective' nummer 15 betreft de beoordeling van mensen uit een land dat door de leerling als 'slecht' is getypeerd. Door middel van de 'schipbreukelingentest' wordt nagegaan of de leerlingen aan een kapitein uit een 'slecht' land een minder gunstig gedragstype toekennen dan aan een kapitein uit een 'goed' land.

Resultaten per 'behavioural objective'

11. De leerlingen weten dat verschillen tussen emotionele voorkeuren van bijv. Belgen en Nederlanders op subjektieve en aangeleerde preferenties terug te voeren zijn.

De leerlingen dienden een gemotiveerd antwoord te geven op de vraag welk volkslied een jongen die in Nederland geboren is en van jongsafaan in België gewoond heeft, zal prefereren. Aangezien de keuze voor een van beide volksliederen vrijwel altijd werd gemotiveerd met een verwijzing naar het feit dat hij in Nederland geboren was, danwel in België woont, wordt verder van de motivatie geabstraheerd.

Tabel 6.15 Keuze van volkslied (n = 94)

Natest \ Voortest	0	1	2	9	Totaal
0	34	18	1	0	53
1	99	22	1	0	32
2	2	2	1	0	5
9	1	2	0	1	4
Totaal	46	44	3	1	94

Waarden:

- 0: De leerling kiest het Nederlandse volkslied
- 1: De leerling kiest het Belgische volkslied
- 2: De leerling geeft een overig antwoord
- 9: De leerling heeft geen antwoord gegeven.

In tabel 6.15 blijkt dat het Nederlandse volkslied zowel in de voor- als in de natest hoog scoort, maar dat er een niet onaanzienlijke verschuiving optreedt in de richting van het Belgische volkslied, hetgeen ook conform de doelstelling is.

Tabel 6.16 geeft de goed/foutscore.

Tabel 6.16 Goed/foutscore: Keuze van het volkslied (n = 94)

Natest \ Voortest	0	1	Totaal
0	40	22	62
1	10	22	32
Totaal	50 (50)	44 (43)	94 (93)

Waarden:

- 0: Foutscore: De leerling antwoordt het Nederlandse volkslied of enig ander, behalve het Belgische of geeft geen antwoord.
- 1; Goedscore: De leerling antwoordt het Belgische volkslied.

De gekorrigeerde Chi-kwadraat is 2,6724, hetgeen bij 1df. een betrouwbaarheid van minder dan 95% betekent ($\alpha = 0,12 \pm$). De op het oog aanzienlijke skoreverandering, die overigens

voornamelijk veroorzaakt wordt door de daling van het aantal leerlingen dat een antwoord geeft ontleend aan de categorieën 'overige', of 'geen antwoord', is dus nèt niet statistisch significant.

De Chi-kwadraat die ten behoeve van de vaststelling van een testeffekt is berekend bedraagt 0,0047... De betrouwbaarheid is minder dan 95% ($\alpha = 0,96 +$). De konklusie dat het verschil tussen beide groepen op toeval berust kan in dit geval overduidelijk worden getrokken.

12. De leerlingen weten dat er tussen bewoners van landen verschillen kunnen bestaan van raciale en kulturele aard. Bovendien weten ze dat landen kunnen verschillen op grond van structurele kenmerken.

Deze 'behavioural objective' betreft het konstateren door de leerlingen dat er verschillen bestaan tussen landen en hun bewoners. Overigens zij eraan herinnerd dat de operationalisatie van deze 'behavioural objective' de inhoud ervan niet helemaal dekt. Allereerst wordt gevraagd of de leerling van oordeel is dat er tussen landen verschillen bestaan. Vervolgens wordt gevraagd de landen die het meest van Nederland afwijken en het land dat het meeste op Nederland lijkt, te noemen en daarbij de keuze te motiveren. Het noemen van uiterlijke kenmerken, gewoonten en het arm of rijk zijn van de in die landen wonende mensen is hierbij toelaatbaar.

Gezien de complexiteit van de bij dit onderdeel behorende statistische analyse, wordt achtereenvolgens ingegaan op de volgende aspecten:

1. De konstatering van het al dan niet anders zijn van landen.
 2. De gehanteerde motieven bij de keuze van overeenkomsten en verschillen tussen landen op basis van de eigenschappen van de in die landen woonachtige mensen.
 3. Een toelichting op de skores en de skoreverschillen tussen voor- en natest.
 4. De consistentie van de uitspraken door de leerlingen.
 5. De meest genoemde landen en de hierbij aangevoerde motieven.
 6. Het toekennen van een goed/fourskore.
- ad. 1. Zowel in de voor- als natest is het overgrote deel van de leerlingen van mening dät er verschillen tussen landen bestaan (87 resp. 81 leerlingen).

De verschuiving kan wellicht worden toegeschreven aan het feit dat sommige leerlingen te vergaande konklusies trekken uit de fundamentele erkenning van de gelijkheid van alle mensen, die als een rode draad door het hele projekt loopt.

ad. 2. Aan de leerlingen werd gevraagd de landen te noemen waar de mensen het meest en op een na het meest anders zijn dan de Nederlanders. Vervolgens kwam de vraag aan de orde welk land de meest op de Nederlanders lijkende inwoners heeft. Elke keuze diende gemotiveerd te worden. Bij de nu volgende analyse zijn de antwoorden weggelaten op de vraag naar het land met de op een na meest andere bewoners, omdat deze uitsluitend van belang waren voor de 'schipbreukelingentest'.

Onderstaande tabel 6.17 geeft de totaalscores weer voor beide landen in de voor- en in de natoets.

Tabel 6.17. Motivatie van de keuze van het land waar de bewoners het meest anders zijn dan wel het meest op de Nederlanders lijken. (n = 94).

	Het land waar de mensen het meest anders zijn dan in Nederland		Het land waar ongeveer dezelfde mensen wonen als in Nederland.	
	voortoets	natoets	voortoets	natoets
0 Raciaal	11	8	8	8
1 Incidentele kenmerken	9	10	4	3
2 Gewoonten hele bevolking	33	40	44	49
7 Welvaart	11	9	4	1
3 Overige structurele kenmerken	7	9	3	3
6 Overige antwoorden	2	3	9	7
4 Tautologische antwoorden	4	3	5	3
5 Ethocentrische antwoorden	2	1	8	9
8 Weet niet } 9 Niet ingevuld }	15	11	9	13
Totaal	94	94	94	94

ad. 3. In tabel 6.17 valt in eerste instantie het grote aantal antwoorden op dat naar gewoonten verwijst. In beide gevallen is dit aantal in de natest iets groter dan in de voortest. Uit een nadere analyse van de antwoorden blijkt dat zowel in de voor- als in de natest verwijzingen naar taal, eetgewoonten en godsdienst het meest veelvuldig zijn. Verwijzingen naar de wijze waarop mensen wonen (bijv. in iglo's of modderhutten) worden vooral gehanteerd als antwoord op de vraag naar het land waar de mensen het meest anders zijn. In de natest komt het aanzienlijk meer voor dan in de voortest dat een leerling 'tout court' naar 'gewoonten' verwijst. Aangenomen wordt dat hieruit de invloed van het lesmateriaal blijkt.

Wat de overige antwoorden betreft: De raciale antwoorden hebben vrijwel alle betrekking op de huidskleur. Bovendien wordt als het om de Chinezen gaat vaak over 'spleetogen' gesproken. Het feit dat de categorie incidentele kenmerken aanzienlijk vaker voorkomt bij de antwoorden op de vraag naar het anders zijn wordt veroorzaakt door het gegeven dat hierbij ook fysisch-geografische kenmerken ondergebracht zijn. Deze bevatten onder meer verwijzingen naar de klimatologische omstandigheden in een bepaald land. Voorts worden genoemd: Aanwezigheid van Indianen, stieregevechten, en lange wachttijden bij de douane.

Als motief voor het land waar volgens leerlingen de mensen het meest anders zijn dan in Nederland worden eveneens vaker structurele kenmerken genoemd dan bij de vraag naar het land met de meest op de Nederlanders lijkende mensen het geval is. Het gaat hier dan vrijwel altijd om Oost-Europese landen, waarbij termen als 'niet vrij', 'je mag er het land niet in' en 'kommunistisch' vallen.

Voorts kan nog opgemerkt worden dat verwijzingen naar 'welvaart', bij de landen met de meest andere bewoners vrijwel altijd op de armoede van deze mensen betrekking hadden.

Tenslotte hanteren de leerlingen bij de 'anders'-vraag een aanzienlijk breder scala van argumenten dan bij de 'overeenkomst'-vraag. Opvallend is daarbij dat het anders zijn veel vaker 'structureel' wordt geduid dan het overeenkomstig zijn. In het eerste geval wordt naar fysisch-geografische, welvaarts- dan wel politieke kenmerken verwezen.

In het tweede geval voornamelijk naar de gewoonten van de bewoners.

ad. 4. Men kan zich uiteraard afvragen of de leerlingen wellicht geneigd zijn willekeurige landen in te vullen, wanneer ze de vraag niet of nauwelijks kunnen beantwoorden. In dit geval zou het relatief vaak moeten voorkomen dat in de voor- en natoets voor het meest andere land en het meest overeenkomstige land andere namen worden ingevuld, of nog erger, dat beide landen in de twee toetsen van plaats verwisselen.

Uit tabel 6.18 blijkt dat zulks slechts in geringe mate geschiedt. Bij het samenstellen van deze tabel is overigens ook gebruik gemaakt van de antwoorden die de leerlingen gaven op de vraag naar het land met op een na de meest andere mensen.

Tabel 6.18 Konsistentie in de beoordeling landen op het al dan niet anders zijn van hun bewoners (n = 94)

Kode	Waarde	Frekwentie
1.	In de voor- en in de natoets worden hetzelfde land als het land met de meest andere mensen en hetzelfde land als het land met de meest overeenkomstige mensen genoemd.	36
2.	In de voor- en in de natoets wordt voor het land met de (meest) andere mensen hetzelfde land genoemd; het land met de meest overeenkomstige mensen is verschillend.	15
3.	In de voor- en in de natoets wordt voor het land met de meest overeenkomstige mensen hetzelfde land genoemd; de andere landen verschillen	21
4.	Het in de voortest genoemde land met de meest overeenkomstige mensen wordt in de natoets het land met de meest andere mensen genoemd en omgekeerd.	0
5.	Idem, doch het omgekeerde is niet het geval.	5
6.	Het in de voortest genoemde land waar de mensen (het meest) anders zijn wordt in de natoets het meest overeenkomstige land, maar het omgekeerde is niet het geval	2
8.	Alle overige situaties.	15

ad. 5. Bij de analyse van de aandelen van de verschillende landen op de totaalscores met betrekking tot het al dan niet anders of aardiger zijn van de bewoners en het beter of slechter zijn van het land wordt gebruik gemaakt van onderstaande tabel 6.19.

Tabel 6.19 De typering van een aantal veel voorkomende landen en hun bewoners (voortest) (n = 94)

	Meest andere mensen	Minst	Meest aardige mensen	Minst	Beste land	Slechtste land
Werelddelen	18	1	2	8	6	8
Delen van landen	7	2	3	5	0	2
Nederland	0	0	23	5	39	1
België	0	57	8	2	1	3
West-Duitsland	1	15	8	16	0	12
Oost-Duitsland	1	1	0	4	0	5
Frankrijk	0	1	4	0	3	2
Engeland	6	6	10	3	4	1
Spanje	3	1	5	2	2	0
Sovjet Unie	3	1	3	11	3	13
Verenigde Staten	1	1	1	1	13	0
Iran	0	0	0	4	0	7
China	25	0	3	0	3	2
Japan	4	0	0	0	0	4
Overige landen	23	7	17	20	11	16
Weet niet	2	1	7	13	9	17

Uit tabel 6.19 blijkt dat de leerlingen vrij sterk overeenstemmen bij het beantwoorden van de vraag in welk land de meest andere mensen dan in Nederland wonen. Deze overeenstemming is bijzonder groot voor het land waarvan de bewoners het meest op de Nederlanders lijken. Behalve China scoort eveneens hoog de categorie 'werelddelen'. Het meest genoemde werelddeel is Afrika.

Zowel bij de motivatie van de keuze van China als die van Afrika wordt relatief vaak naar 'raciale' motieven verwezen, maar ook 'welvaart' wordt vaak genoemd. De overeenkomst tussen de Nederlanders en de Belgen wordt in het overgrote merendeel van de gevallen gebaseerd op 'gewoonten'.

ad. 6. Op grond van het feit dat de verschuivingen tussen voor- en natest slechts gering waren, treedt weinig verandering op in de goed/foutskores (tabel 6.20.).

Tabel 6.20. Goed/foutskore: Toelaatbare antwoorden bij het beoordelen van overeenkomsten en verschillen (n = 94)

Natest \ Voortest	0	1	Totaal
0	35	19	54
1	18	22	40
Totaal	53 (48)	41 (45)	94 (93)

Waarden:

- 0: Fout-skore: Een niet toelaatbaar antwoord. De leerling motiveert de keuze van het land met de meest andere bewoners en die van het land waar de mensen wonen die het meest op Nederlanders lijken, met een verwijzing naar incidentele of structurele kenmerken, tautologische, etnocentrische en/of overige antwoorden, geeft geen antwoord of zegt het niet te weten.
- 1: Goed-skore: Een toelaatbaar antwoord. De leerling motiveert de keuze van beide landen met een verwijzing naar raciale eigenschappen of gewoonten van de hele bevolking en/of de rijkdom/ armoede van deze mensen.

Gezien het feit dat de randtotalen van tabel 6.19. nauwelijks veranderen is geen Chi-kwadraat analyse uitgevoerd. Er is evenmin sprake van een testeffekt. De Chi-kwadraat hierbij bedraagt 0,2578. Bij ldf. betekent dit een betrouwbaarheid van minder dan 95% ($\alpha = 0,61 \pm$).

13. De leerlingen beoordelen verschillen tussen de bewoners van landen uitsluitend in termen van het al dan niet aardig vinden van (aangeleerde) gewoonten van de mensen in die landen

Aan de orde is de vraag op basis waarvan leerlingen de bewoners van landen 'aardig' vinden. Zoals nog zal blijken zijn bij de behandeling van deze doelstelling op grond van vooraf geëxpliciteerde uitgangspunten uitsluitend veranderingen naar (aangeleerde) gewoonten valide beoordelingsinstrumenten.

Achtereenvolgens wordt ingegaan op de volgende aspecten:

1. De relatie tussen de mate van anders zijn van de bewoners van een land en het al dan niet aardig vinden door de leerlingen hiervan.
2. De gehanteerde motieven bij de keuze van het al dan niet aardig vinden van de bewoners van een bepaald land.
3. Een toelichting op de scores en scoreverschillen tussen voor- en natest.
4. De consistentie van de uitspraken door de leerlingen.
5. De meest genoemde landen en de hierbij aangevoerde motieven.
6. Het toekennen van een goed/foutscore.

ad. 1. Als inleiding op de vraag in welk land volgens de leerling de aardigste mensen wonen werd nagegaan of de leerlingen de meest andere mensen in het algemeen aardiger, minder aardig of even aardig als hun landgenoten vinden.

Slechts weinig leerlingen leggen een directe relatie tussen anders en minder aardig zijn. Daarentegen gaven 37/32 leerlingen in de na/voortest eenzelfde kwalificatie voor het meest andere land, het op één na meest andere land en het land dat wat betreft de eigenschappen van zijn bewoners het meest op Nederland lijkt. Zo'n 30/37 leerlingen beoordeelden in de na/voortest het land met de meest andere mensen en dat met de op één na meest andere mensen ongelijk.

Uit tabel 6.19. is reeds gebleken dat bij het beantwoorden van de vragen naar het land met de meest of minst andere bewoners, heel andere namen worden genoemd dan het geval is bij de vraag naar het al dan niet aardig zijn van die bewoners. Uit beide gegevens kan worden afgeleid dat het zich

bewust worden van verschillen tussen mensen en het beoor- delen daarvan in de beleving van de onderzochte leerlingen reeds duidelijk onderscheiden dimensies zijn.

ad. 2. Uitgangspunt voor deze analyse zijn de antwoorden op de vragen 'In welk land wonen volgens jou de minst aardige mensen?'. Onderstaande tabel 6.21. geeft de scores weer voor beide vragen in de voor- en natoets.

Tabel 6.21. Motieven bij de keuze van het land waar de mensen het meest dan wel het minst aardig zijn. (n = 94)

	het land waar de men- sen het meest aardig zijn		het land waar de men- sen het minst aardig zijn	
	voortoets	natoets	voortoets	natoets
0 Raciaal	0	0	0	1
1 Incidentele kenmerken	4	4	7	6
2 Gewoonten hele bevolking	20	11	10	14
7 Welvaart	1	0	0	0
3 Overige structurele ken- merken	3	6	35	30
6 Overige antwoorden	6	2	8	6
4 Tautologische antwoorden	14	13	9	5
5 Etnocentrische antwoor- den	29	41	4	3
8 Weet niet	17	17	21	29
9 Niet ingevuld				
Totaal	94	94	94	94

Vergelijkt men het verschil tussen de scores op de voor- toets met die op de natoets voor het land met de meest aardige mensen, dan valt op een daling van het aantal verwijzingen naar 'gewoonten' en een toename van het aantal 'etnocentrische' motiveringen, dat overigens in de voor- toets ook al hoog was.

Wat de 'gewoonten' betreft: Het zijn vooral eigenschappen als 'gezelligheid', 'vriendelijkheid' en 'gastvrijheid', die genoemd worden. Opvallend is dat er veel minder veranderingen naar taal voorkomen dan bij het motiveren van overeenkomsten tussen landen het geval was.

Bij de motivatie van de keuze van het land waar de minst aardige mensen wonen is het aantal etnocentrische antwoorden overigens gering. Ook wordt aanzienlijk minder naar gewoonten verwezen. De categorie structurele antwoorden is daarentegen rijkelijk vertegenwoordigd. Structurele antwoorden zijn hier vaak: 'Ze hebben ons in de oorlog geholpen' (Engeland, V.S.). Bij een land als West Duitsland gaat het eveneens om het oorlogsverleden en de bewoners van kommunistische landen worden om het 'systeem' van die landen afgewezen.

Opvallend is dat argumenten voor het aardig zijn vooral liggen in de sfeer van de gewoonten, terwijl bij het beargumenteren van de keuze van het land met de minst aardige bewoners vooral structurele criteria werden gehanteerd. Vooruitlopend op de aanstonds volgende specificatie van de motieven per land, kan reeds gesteld worden dat het vooral Nederland is dat frekwent genoemd wordt als het land met de meest aardige bewoners.

ad. 4. Ook nu is nagegaan of het land waar tijdens de voor-test de meeste (of op een na meeste) aardige mensen worden geacht te wonen, ook tijdens de na-test als zodanig wordt genoemd, of dat er zelfs van een omkering sprake is. Uit tabel 6.22. volgt dat de consistentie bevredigend is.

ad. 5. Bij het beantwoorden van de vragen bij het onderhavige testonderdeel worden betrekkelijk veel verschillende landen genoemd; zeker wanneer men een vergelijking maakt met de vragen die betrekking hebben op het al dan niet anders zijn van de inwoners van een land het al dan niet goed of slecht zijn van een land. (zie tabel 6.19.) De landen die volgens de leerling de meest aardige bevolking hebben zijn Nederland en de omliggende landen, ofschoon nauwelijks Noordegese landen genoemd worden. De keuze van Nederland werd voor het merendeel op etnocentrische wijze gemotiveerd. Het is opmerkelijk dat slechts een minderheid een inhoudelijk argument geeft en daarvoor in de plaats volstaat met opmerkingen als 'ik woon er' en 'het is mijn land'.

Tabel 6.22. Konsistentie in de beoordeling landen op het al dan niet aardig zijn van hun bewoners

Kode	Waarde	Frekwentie
1	In de voor-en natest wordt als land met de meest/minst aardige mensen hetzelfde land genoemd; Hetzelfde geldt voor het land met op één na de meest/minst aardige mensen	22
2	In de voor-en natest wordt als land met (op één na) de meest aardige mensen hetzelfde land genoemd; het andere land verschilt.	23
3	In de voor-en natest wordt als land met (op één na) de minst aardige mensen hetzelfde land genoemd; het andere land verschilt.	9
4	Het in de voortest genoemde land met (op één na) de meest aardige mensen wordt in de natest het land met de (op één na) minst aardige mensen genoemd en omgekeerd.	3
5	Idem, maar het omgekeerde is niet het geval	10
6	Het in de voortest genoemde land met (op één na) de minst aardige mensen wordt in de natest het land met de (op één na) meest aardige mensen genoemd, maar het omgekeerde is niet het geval.	8
8	Overige combinaties.	19

Wat de landen met de minst aardige mensen betreft: Het land dat hier het meest genoemd wordt is West Duitsland, al zijn de meningen over dit land nogal verdeeld. Opmerkelijk is dat de negatieve beoordeling nagenoeg uitsluitend gebaseerd is op structurele argumenten, in casu het oorlogsverleden van dit land. Hetzelfde geldt ook voor de S.U., al zijn het hierbij uitsluitend verwijzingen naar het 'systeem'.

Een wellicht klein, maar toch opmerkelijk detail vormt het feit dat Nederland vijf maal genoemd wordt als het

land met de minst aardige mensen. In vier gevallen is de motivatie hiervoor tautologisch, dat wil zeggen er wordt uiting gegeven aan een onberedeneerd onlust-gevoel. Uit de antwoorden kon worden opgemaakt dat het hier in alle gevallen om 'buitenlandse' kinderen ging, hetgeen te denken geeft.

ad. 6. Bij het beoordelen van het al dan niet aardig zijn van de bewoners van een land mochten uitsluitend verwijzingen naar gewoonten gehanteerd worden. In hoeverre dit konsekwent gebeurt toont onderstaande tabel 6.23.

Tabel 6.23. Goed/foutscore: Toelaatbare antwoorden bij het beoordelen van het al dan niet aardig zijn van de bewoners van een land (n = 94)

Natest \ Voortest	0	1	Totaal
0	85	3	88
1	5	1	6
Totaal	90 (89)	4 (4)	94 (93)

Waarden:

- 0: Fout-skore: Een niet toelaatbaar antwoord. De leerling motiveert de keuze van het land met de meest aardige bewoners en die van het land waar de minst aardige mensen wonen met een verwijzing naar raciale of incidentele kenmerken, welvaart, structurele omstandigheden, overige, tautologische en ethnocentrische antwoorden, geeft geen antwoord of zegt het niet te weten.
- 1: Goed-skore: Een toelaatbaar antwoord. De leerling motiveert de keuze van beide landen met een verwijzing naar de gewoonten van de bevolking.

Gezien de geringe verschuiving die er in de randtotalen is opgetreden was het andermaal niet zinvol een Chi-kwadraat analyse uit te voeren. Dit geldt ook voor het test-effekt.

14. De leerlingen beoordelen verschillen tussen landen in termen van beter of slechter uitsluitend op basis van systeemkenmerken van die landen

Nadat de leerlingen hun mening konden geven over de mate van het anders en/of aardiger zijn van de bewoners van een bepaald land, werd als laatste de vraag gesteld wat ze 'het beste en het slechtste' land vonden. Toelaatbare antwoorden op deze vraag mogen uitsluitend verwijzingen bevatten naar structurele omstandigheden, welvaart uitgezonderd.

Ook nu komen achtereenvolgens aan de orde:

1. De relatie tussen de mate waarop de bewoners van een land aardig of niet aardig worden bevonden het het als een goed/slecht beoordelen van dat land
2. De gehanteerde motieven bij de keuze van het beste en slechtste land
3. Een toelichting op de skores en op de skoreverschillen
4. De consistentie van de uitspraken door de leerlingen
5. De meest genoemde landen en de hierbij aangevoerde motieven
6. Het toekennen van een goed/foutskore

ad. 1. Een van de elementen uit de bijbehorende onderwijsleer-situatie was het beklemtonen van de afwezigheid van een directe relatie tussen het (minder) aardig zijn van de bewoners van een land en het als goed of slecht beoordelen van dat land op zich. Daarom werd er, voorafgaand aan de gebruikelijke vragen inzake de beoordeling van de landen een vraag gesteld om na te gaan of er volgens de leerling al dan niet sprake is van zo'n directe relatie. Tabel 6.24. geeft het resultaat weer.

Tabel 6.24. De relatie tussen 'al dan niet aardig zijn' van de bewoners van een land en het beoordelen van dat land als beste of slechtste

Natest \ Voortest	0	1	8/9	Totaal
0	11	17	9	37
1	6	20	10	36
8/9	6	7	8	21
Totaal	23	44	27	94

Waarden:

- 0: Er bestaat volgens de leerling een directe relatie tussen het aardig zijn van de bewoners van een land en het feit of dat land het beste land genoemd kan worden
- 1: Er bestaat volgens de leerling geen directe relatie tussen het al dan niet aardig zijn van de bewoners van een land en het als goed of slecht kwalificeren van dat land als zodanig
- 8/9: De leerling antwoordt 'weet niet' of geeft geen antwoord

Dit resultaat is, indien de categorie 8/9 buiten beschouwing gelaten worden, uitgaande van een ongekorrigeerde Chi-kwadraat significant. De Chi-kwadraat is namelijk 5,765. Bij 1 df. is de betrouwbaarheid groter dan 95%.

Uit tabel 6.24. kan afgeleid worden dat er een aanzienlijke daling is in het aantal leerlingen dat een directe relatie legt tussen de beoordeling van de bewoners van een land en de beoordeling van dat land zelf.

ad. 2. Naar analogie van de gang van zaken rond de vorige 'behavioural objectives' worden in tabel 6.25. de scores voor de vragen naar de motivatie van het als beste an als slechtste kwalificeren van een land bijeengebracht.

ad. 3. Wederom vallen er grote verschillen op in de wijze van beantwoording van beide vragen. De enige overeenkomst van betekenis is de toename van het aantal respondenten dat antwoordt met 'geen mening' en/of helemaal geen antwoord geeft. Voor dit verschijnsel kunnen twee oorzaken aangewezen worden. In de eerste plaats kan er van een zekere irritatie sprake zijn geweest omdat dit bewerkelijke testonderdeel voor een tweede maal ingevuld moest worden. In de tweede plaats en wellicht belangrijker: Vooral in de natoets werd door een aantal leerlingen vrij konsekwent ingevuld 'alle landen zijn hetzelfde' of 'geen land is het beste'.

Bij de vraag naar het beste land vallen andermaal de hoge etnocentrische scores op.

Met betrekking tot de keuze van het slechtste land kan volstaan worden met enkele opmerkingen. Het meest opvallende verschijnsel is hier de zeer hoge score op de categorie structurele antwoorden en de verdere toename

Tabel 6.25. Motieven bij de keuze van het beste en het slechtste land (n = 94)

	Het beste land		Het slechtste land	
	voortoets	natoets	voortoets	natoets
0 Raciaal	0	0	0	0
1 Incidentele kenmerken	15	11	11	9
2 Gewoonte hele bevolking	12	10	7	5
7 Welvaart	5	3	4	2
3 Overige structurele kenmerken	15	11	42	47
6 Overige antwoorden	6	4	5	2
4 Tautologische antwoorden	3	0	0	0
5 Etnocentrische antwoorden	21	28	5	2
8 weet niet	16	27	20	27
9 Niet ingevuld				
Totaal	94	94	94	94

van deze categorie in de natoets. Het type antwoorden is hetzelfde als dat bij de vraag naar de motivatie van het land met de minst aardige bewoners: Verwijzingen naar oorlogssituatie in het heden en verleden en verwijzingen naar de politieke structuur, vooral waar het kommunistische landen betreft.

Hetgeen naar aanleiding van de verschillen tussen de antwoorden op de gestelde vragen opgemerkt zou kunnen worden ligt geheel in het verlengde van wat daarover bij de vorige 'behavioural objective' gesteld werd. Het daar gesignaleerde verschijnsel (structurele antwoorden worden vooral in negatieve zin gegeven) treedt ook nu weer op, met dien verstande dat er ook in meerdere mate structurele antwoorden worden gegeven bij het beoordelen van het beste land.

ad. 4. Uit onderstaande tabel 6.26. volgt dat ook bij deze 'behavioural objective' sprake is van een behoorlijke mate aan consistentie.

Tabel 6.26. Consistentie in de beoordeling landen als beste of als slechtste (n = 94)

Kode	Waarde	Frekwentie
1	In de voor-en natest worden als (op één na) het beste/slechtste land hetzelfde land genoemd	32
2	In de voor- en natest wordt als (op één na) het beste land hetzelfde land genoemd. Het andere land verschilt	28
3	In de voor-en natest wordt als (op één na) het slechtste hetzelfde land genoemd. Het andere land verschilt	5
4	Het in de voortest genoemde (op één na) beste land wordt in de natest het (op één na) slechtste land en omgekeerd	3
5	Idem, maar het omgekeerde is niet het geval	6
6	Het is de voortest genoemde (op één na) slechtste land wordt in de natest het (op één na) beste land, maar het omgekeerde is niet het geval	7
8	Overige combinaties	13

ad. 5. De voorkeur voor Nederland, die reeds tot uitdrukking kwam bij het beantwoorden van de vraag naar het land met de meest aardige mensen zet door bij het beantwoorden van deze vraag (zie tabel 6.19.). De hoge positieve skore van de V.S. wordt gemotiveerd zowel door verwijzingen naar de structuur van dat land, als naar incidentele kenmerken.

Eveneens herhaald worden de negatieve antwoorden voor West-Duitsland en de S.U.. Ook Iran wordt vaak in negatieve zin vermeld, uiteraard met een vermelding van de interne onlusten.

Ofschoon het hanteren van structurele argumenten op zich valide is, kan men zich met recht afvragen of er hier niet in dezelfde mate van vooroordelen sprake is dan in

het geval van de positieve waardering van het eigen land. Antwoorden als 'In Oost Duitsland mag je niet op vakantie' en 'In Rusland willen ze de neutronenbom afschieten' geven wat dit betreft te denken.

ad. 6. Ook ten aanzien van deze 'behavioural objective' is een goed/foutscore berekend. De kwalifikatie goed wordt daarbij uitsluitend verleend aan leerlingen die in beide testen argumenten van structurele aard hanteren. Dit aantal is, blijkens tabel 6.27. gering.

Tabel 6.27. Goed/foutscore: Toelaatbare antwoorden bij het beoordelen van het beste en het slechtste land (n = 94)

Natest \ Voortest	0	1	Totaal
0	92	1	93
1	1	0	1
Totaal	93 (93)	1 (0)	94 (93)

Waarden:

- 0: Fout-score: Niet toelaatbaar antwoord. De leerling motiveert de keuze van het beste en/of het slechtste land met een verwijzing naar raciale of incidentele kenmerken, gewoonten van de hele bevolking, welvaart, overige, tautologische of ethnocentrische argumenten, geeft geen antwoord of zegt het niet te weten.
- 1: Goed-score: Toelaatbaar antwoord. De leerling motiveert de keuze van het beste en/of slechtste land met een verwijzing naar een argument van structurele aard.

Zowel bij het vaststellen van de verschuiving tussen voor- en natoets als bij de berekening van het testeffekt is een Chi-kwadraatanalyse zinloos. Er hebben nauwelijks verschuivingen plaats gevonden en de scores van de experimentele en de controlegroep zijn nagenoeg gelijk.

15. De leerlingen beoordelen het gedrag van mensen uit volgens hen slechtere landen niet ongunstiger dan dat van mensen uit 'het beste' land.

Aan het bij deze 'behavioural objective' behorende test-onderdeel liggen drie uitgangspunten ten grondslag: (1) Etnocentrisch handelen uit zich in het feit dat kapiteins uit verschillende landen uitsluitend hun landgenoten red- den; (2) De leerlingen ervaren deze handelwijze zélf als minder gewenst en kiezen voor een 'eerlijke' oplossing, bijvoorbeeld door van elk land één persoon te kiezen; (3) Zij zullen de kapitein uit het slechtste land éérder een etnocentrische handelwijze toeschrijven dan de kapitein uit het beste land. De kern van de 'behavioural objective' wordt gevormd door het als onwenselijk beschouwen van deze laatste handelwijze.

Tabel 6.28. Goed/foutscore: Gelijke motivatie bij vier kapiteins (n = 94)

Natest \ Voortest	0	1	Totaal
0	17	14	31
1	8	55	63
Totaal	25 (38)	69 (55)	94 (93)

Waarden:

- 0: Fout-score: De motieven van de vier kapiteins zijn niet gelijk of omvatten één of meer 'missing values'.
1: Goed-score: De motieven van de vier eerste kapiteins zijn gelijk, zonder de aanwezigheid van 'missing values'.

Tabel 6.28 laat zien dat zowel in de voor- als in de natoets deze doelstelling als bereikt kan worden beschouwd. In de natoets in iets meerdere mate dan in de voortoets, al is de verschuiving niet statistisch significant. De gekorrigeerde Chi-kwadraat is 0,6358. Bij ldf. is dit een betrouwbaarheid van minder dan 95% ($\alpha = 0,41 \pm$). De score die ten behoeve van de vaststelling van een testeffekt is berekend mag opmerkelijk heten. De gekorri-

geerde Chi-kwadraat bedraagt 3,6437 hetgeen bij ldf. een betrouwbaarheid van bijna 95% betekent ($\alpha = 0,06 \pm$). Toch is het minder voor de hand liggend om in dit geval uit de skoreverschillen een testeffekt af te leiden, gezien het feit dat de experimentele groep in de voortoets reeds betrekkelijk hoog scoorde. Een mogelijke verklaring voor het opgetreden effect ligt mijns inziens in het feit dat het aantal 'missing values' bij dit testonderdeel relatief hoog ligt (Zie ook tabel 6.29.)

Hiermee zou voor wat de behandeling van deze 'behavioural objective' volstaan kunnen worden. Het is echter illustratief dieper op de skores die aan deze tabel ten grondslag liggen in te gaan. Daartoe zijn voor de voor-en de natest afzonderlijk de meest voorkomende combinaties van kapiteins enerzijds en de motieven anderzijds geïnterviewd (Tabel 6.29.) Ongeveer 40% van de leerlingen kon niet worden gerubriceerd, vanwege de aanwezigheid van één of meer 'missing values'.

Uit de tabel blijkt dat vooral aan de kapiteins die géén landgenoten op het eiland aantreffen, al dan niet in combinatie met de leerling zélf, een afwijkend gedragspatroon wordt toegeschreven. In de overige gevallen tenderen de leerlingen er meestal naar de kapiteins in de eerste plaats hun landgenoten te laten redden. Daarbij maken ze geen onderscheid tussen het feit of de kapitein uit een goed of een slecht land, uit een werkelijk bestaand of een fiktief land komt. Van de door Middleton e.a. gekonstateerde tendens dat de kapiteins die afkomstig waren uit het slechtste land en/of Arvasië meer etnocentrisch zouden handelen dan de overige kapiteins, blijkt niets.

Tabel 6.29. Motivaties voor verschillende combinaties van kapiteins (n = 94)

Etnocentrische motieven	Overige motieven	Verwijzing naar 'eerlijkheid'	Kombinaties	Voortest	Natest
•			Allemaal	2	6
•	•		Allemaal behalve leerling Leerling	2	1
•	•		Allemaal behalve kapitein 5. Kapitein 5	16	11
•	•		Allemaal behalve leerling en kapitein 5 Leerling en kapitein 5	3	6
•	•		Arvasië en slechtste land Allemaal beh. Arv. en slechtste land	0	0
		•	Allemaal	2	3
•		•	Allemaal behalve leerling Leerling	2	1
•		•	Allemaal behalve kapitein 5. Kapitein 5	8	10
•		•	Allemaal beh. leerling en kap.5 Leerling en kapitein 5	5	5
•		•	Arvasië en slechtste land Allemaal beh. Arv. en slechtste land	0	0
			Overige combinaties	18	11
			'Missing values'	36	40
				94	94

Diskussie

De discussie zal zich in eerste instantie richten op de 'behavioural objectives' no. 12, 13 en 14. In drie achtereenvolgende testonderdelen is gevraagd de namen te noemen van de landen waar volgens de leerlingen ten opzichte van het eigen land de meest andere en meest overeenkomstige mensen wonen, waar de meest/minst aardige mensen wonen en die als beste dan wel slechtste getypeerd zouden kunnen worden. De keuzen dienden gemotiveerd te worden en de antwoorden zijn in een aantal vooraf bepaalde categorieën ondergebracht. In de tabellen 6.17., 6.21. en 6.25. worden de resultaten weergegeven. Deze drie tabellen zijn in onderstaande tabel samengevat, waarbij steeds het rekenkundige gemiddelde van voor-en natestskore is aangegeven.

Tabel 6.30. Samenvattend overzicht van motieven bij het typeren van andere landen en hun bewoners (n = 94)

Aard van het motief	Meest andere land	Meest op Nederland lijkende land	Land met meest aardige bewoners	Land met minst aardige bewoners	Beste land	Slechtste Land
Raciaal	9,5	7	0	0,5	0	0
Incidentele kenmerken	9,5	3,5	4	6,5	13,5	10
Gewoonten hele bevolking	36,5	46,5	15,5	12,0	11,0	6
Welvaart	10	2,5	0,5	0	4	3
Overig structureel	8	3	4,5	32,5	13	44,5
Overig	2,5	8	4	7	5	3,5
Tautologisch	3,5	4	13,5	7	1,5	0
Etnocentrisch	1,5	8,5	35	3,5	24,5	3,5
Geen mening/geen antwoord	13	11	17	25	21,5	23,5

Twee aspecten van deze tabel dienen nader besproken te worden. Zo is er een duidelijke tendens waarneembaar die inhoudt dat leerlingen vooral dan structurele antwoorden geven als ze willen verklaren waarom ze een bepaald land slecht vinden of de bewoners minder aardig vinden. Verwijzingen naar gewoonten worden daarentegen relatief vaak gebruikt bij de verklaring van de keuze van het beste land of de aardigste bevolkingsgroep. Aangezien Nederland of een der buurlanden naar verhouding vaak tot deze categorie gerekend wordt zou voorzichtig gekonkludeerd kunnen worden dat leerlingen ernaar tenderen het relatief bekende op grond van meer aan personen gebonden kenmerken positief te beoordelen en het relatief onbekende op grond van meer structurele kenmerken negatief beoordeeld wordt. Een tweede aspect dat nader toegelicht dient te worden is het veelvuldig gebruik van ethnocentrische motieven voor de keuze van het land waarvan de bewoners veel overeenkomsten met Nederland vertonen, het aardigst bevonden worden of dat het beste genoemd wordt.

Ethnocentrisch werden die antwoorden genoemd die geen inhoudelijke motivatie bevatten, maar gebaseerd zijn op een verwijzing naar de speciale relatie tussen het land in kwestie en de leerling (of diens land). Vaak genoemd worden: 'Er wonen kennissen'; 'Ik ga er vaak op vakantie', 'Ik (of familie) woon(t) er', 'Ik ken er veel mensen' en 'Het is mijn eigen land'.

Gezien de aard van de motieven en het feit dat het in de meeste gevallen om Nederland gaat kan onmiddellijk vastgesteld worden dat eigenlijk niet van ethnocentrisme in de eigenlijke zin sprake is.

Men spreekt immers doorgaans alleen van ethnocentrisme wanneer het om de diskwalifikatie van andere bevolkingsgroepen gaat.

Het is overigens wel opmerkelijk dat dit type antwoorden bij de motivatie van de keuze van het aardigste land én die van het beste land (respektievelijk tabel 6.21. en 6.25.) in de natest aanzienlijk vaker voorkomt dan in de voortest. In het lesmateriaal werd er herhaaldelijk op gewezen dat het al dan niet aardig vinden van mensen te maken heeft met wederzijdse vertrouwdheid met elkaars (aangeleerde) gewoonten. Wellicht vormt dit gegeven voor veel leerlingen een rechtvaardiging voor het feit dat zij de mensen uit het eigen land, die immers in zekere mate over dezelfde aangeleerde gewoonten beschikken,

aardiger (en beter) vinden.

Deze relativiserende opmerkingen met betrekking tot de zogenaamde 'etnocentrische antwoorden' worden ondersteund door de scores op 'behavioural objective' no. 15. Slechts een zeer beperkt aantal leerlingen maakte een onderscheid in het gedrag van de kapiteins op grond van het feit of zij uit het beste dan wel het slechtste land afkomstig zijn.

Om de invloed van het niet geheel adequaat geoperationaliseerde begrip 'etnocentrisme' uit de goed/foutscores te bannen is deze score nogmaals berekend uitgaande van de motieven voor de keuze van het slechtste land, waarbij immers nauwelijks etnocentrische antwoorden voorkwamen (tabel 6.31.) (Zie voor de waarden, tabel 6.27).

Tabel 6.31. Goed/foutscores: Toelaatbare antwoorden bij het beoordelen van het slechtste land (n = 94)

Natest \ Voortest	0	1	Totaal
0	35	17	52
1	12	30	42
Totaal	47	47	94

De gekorrigeerde Chi-kwadraat is 0,3414 met 1df. De betrouwbaarheid is lager dan 95% ($\alpha = 0,56 \pm$). Er zijn geen gegevens berekend met betrekking tot en eventueel test-effekt.

Tenslotte is het illustratief om naar 'behavioural objective' no. 11 te verwijzen, waarin zowel in voor- als in natoets de sterke gerichtheid op het Nederlandse volkslied tot uitdrukking komt. Dit en bovenstaande opmerkingen naar aanleiding van de beoordeling van de verschillen tussen landen bevestigen dat het wereldbeeld van de onderzochte kinderen reeds sterk beïnvloed mag heten door loyaliteitsgevoelens ten aanzien van het eigen land. Het ware wellicht beter geweest indien binnen het lesgebeuren voor dit gegeven een meer centrale plaats was ingeruimd, zeker nu gezien de goed/foutscores gesteld kan worden dat de nagestreefde verbetering in

het onderscheidingsvermogen waar het de termen 'anders', 'aardiger' en 'beter/slechter' betreft is uitgebleven.

6.3.5. Doelstelling vijf: De leerlingen zien in dat door nationale trots en de vaak sterk bevooroordeelde grondslagen hiervan de werkelijke oorzaken van het ontstaan van staten en/of grensveranderingen versluierd kunnen worden.

Toelichting bij de lesopzet

Het realiseren van de gegeven doelstelling binnen de doelgroep waarop het evaluatieproject zich richt is niet zonder problemen. Enerzijds is er betrekkelijk weinig onderzoek beschikbaar dat mede richting zou kunnen geven aan de vormgeving van het lesmateriaal; anderzijds kan gevoeglijk aangenomen worden dat de onderhavige thematiek ver van de belevingswereld van de leerlingen verwijderd ligt. Mede om redenen van tijdsefficiëntie is bij de vormgeving van de onderhavige onderwijs-leeractiviteit voortgebouwd op 'Het lot van Lotas', de lesactiviteit behorend bij doelstelling drie. Overigens is mede om deze aansluiting te optimaliseren bij de uitvoering van het evaluatieproject besloten laatstgenoemde lesactiviteit ná 'Tussen landen bestaan verschillen' te laten plaatsvinden.

De lesactiviteit, die nu ter sprake is, 'Een nieuwe naam voor Lotas' sluit aan bij het gegeven dat de stad Lotas door het land dat de oorlog gewonnen heeft (Tarensië) geannexeerd is. Dit land had de rijke steenkoolvoorraden rond Lotas dringend nodig. Omdat het voordeel van deze annexatie alléén dan gerealiseerd kan worden als de bevolking gewillig is, moet de regering van Tarensië zich beraden over de vraag hoe zulks te bereiken is. De maatregelen zullen vooral effectief zijn als ze ertoe bijdragen dat de werkelijke reden van de annexatie versluierd wordt.

De maatregelen die ter discussie staan, gaan er alle van uit dat de integratie van mensen in een bepaald land een leerproces is, dat door bepaalde ingrepen van de overheid versneld kan worden. Er wordt klassikaal een vijftal mogelijkheden behandeld, elk aan de hand van een werkblad, dat een aantal groepsopdrachten bevat.

De vijf mogelijkheden zijn:

1. Het verbeteren van de verbindingen met de rest van Tarensië en het bemoeilijken van die met Servilië.
2. Via televisie propaganda maken voor Tarensië; Tarensische taal leren; naam van Lotas veranderen.
3. Eveneens via allerlei vormen van propaganda Servilië zo slecht mogelijk voorspiegelen (stimuleren van vooroordelen inzake dit land).
4. Het kreëren van een redelijk welvaarts-en voorzieningenpeil in Lotas.
5. Het tegengaan van openlijke vormen van machtsuitoefening, doch daarentegen met zachte hand proberen het gedrag van de bevolking te beïnvloeden.

Verband tussen didaktische activiteit en 'behavioural objectives'

Bij deze doelstelling behoort slechts één 'behavioural objective'. De lesinhoud sluit hier nauw bij aan, zodat er primair van een toetsing in de toepassingssfeer sprake is. In de test wordt andermaal een grensveranderingssituatie uitgebeeld. Door middel van vier plaatjes en korte tekstjes krijgt de leerling een aantal geëigende en minder geëigende maatregelen voorgelegd, die de regering van het winnende land kan nemen teneinde het veroverde deel effectief te integreren.

Resultaten per 'behavioural objective'

16. De leerlingen weten dat maatregelen in de ideologische sfeer (bijvoorbeeld het bevorderen van stereotypen) en het afremmen van kommunikatie effectievere middelen tot nationale integratie zijn dan het hanteren van geweld.

Aan de leerlingen wordt de vraag gesteld, welk van de weergegeven plaatjes de regering van het land in kwestie zou beschouwen als de beste respectievelijk de slechtste methode tot integratie van het veroverde gebied. Daarnaast wordt gevraagd wat zij zelf in het onderhavige geval zouden doen. Bij deze laatste vraag werd ten onrechte nagelaten eveneens naar de vier plaatjes te verwijzen. Hierdoor heeft een aantal leerlingen zélf oplossingen bedacht, terwijl andere in het geheel geen antwoord hebben gegeven.

In eerste instantie wordt nagegaan in hoeverre de leerlingen maatregelen in de ideologische sfeer, in casu het aanwakkeren van vooroordelen, als een potentieel integratiebevorderende maatregel zien.

Ideologische maatregelen zijn volgens 19 (18) leerlingen in de voortest (natest) het meest geschikte middel. Daarentegen vinden 19 (11) leerlingen in de voortest (natest) deze het minst geschikte middel. Uitsluitend dit laatste gegeven bevat een bescheiden indicatie in de richting van het gestelde doel.

Wanneer de gegevens echter gekombineerd worden, levert dit deel van het onderzoek toch nog opmerkelijke resultaten op. Op de vier plaatjes staan namelijk twee categorieën maatregelen afgebeeld, die voor het moment 'hard' respectievelijk 'zacht' genoemd zullen worden. Tot de eerste categorie behoren het nastreven van een totale blokkade en het gebruiken van geweld; tot de tweede worden gerekend een regulatie van het grensverkeer, zonder dit echter geheel te verbieden en de eerder genoemde ideologische maatregelen.

Tabel 6.32. geeft een overzicht van het skoreverloop. Hieruit blijkt dat de leerlingen in de natest enerzijds minder heil zien in het gebruik van harde maatregelen dan in de voortest, maar dat ze anderzijds ook aanzienlijk vaker zachte maatregelen noemen als middel om integratie te bewerkstelligen. Dit is dan niet het gevolg van de toegenomen betekenis van ideologische maatregelen, maar van die welke een belemmering van het verkeer willen bewerkstelligen, zonder dit bijvoorbeeld door de aanleg van prikkeldraadversperringen totaal onmogelijk te maken. De gekorrigeerde Chi-kwadraat is 7,941 hetgeen bij 1df. een betrouwbaarheid van meer dan 99% betekent. Echter eveneens significant is het testeffekt. De gekorrigeerde Chi-kwadraat bedraagt 6,7164. Dit betekent bij 1df. een betrouwbaarheid van meer dan 95% ($\alpha = 0,012_{+}$)

Tabel 6.32. Goed/foutscore: Geschikte en ongeschikte methoden bij nationale integratie (n = 94)

Natest \ Voortest	0	1	Totaal
0	17	31	48
1	12	34	46
Totaal	29 (47)	65 (46)	94 (93)

Waarden:

- 0: Fout-score: De leerling ziet harde maatregelen als integratiebevorderend en/of zachte maatregelen als integratieremmend of geeft geen antwoord of zegt het niet te weten
- 1: Goed-score: De leerling noemt zachte maatregelen als integratiebevorderend én harde maatregelen als integratieremmend.

Interessant, maar om eerder gestelde redenen moeilijk na te gaan, is de overeenkomst tussen het gedrag dat de leerling aan de regering in kwestie toeschrijft en het gedrag dat hij/zijzelf zou willen manifesteren.

Van de leerlingen die deze vraag naar hun eigen gedrag beantwoorden noemt slechts een klein gedeelte 'harde' maatregelen (5). Zowel in de voor- als in de natest ligt het aantal verwijzingen naar zachte maatregelen rond de twintig. Een groot aantal leerlingen heeft echter van de gelegenheid gebruik gemaakt om zélf een maatregel te bedenken. Sommige daarvan zijn uitgesproken hard ('muur bouwen', 'allemaal uitroeien'); in de overige reacties valt een drietal tendenzen te bespeuren, die in kwantitatief opzicht met elkaar in evenwicht zijn: (1) Leerlingen die helemaal geen maatregelen willen nemen en het grensverkeer gewoon zijn gang laten gaan; (2) Leerlingen die door extra voorzieningen de sympathie van de bewoners van het geannexeerde dorp willen zien te winnen en (3) Leerlingen die stellen dat ze, in het onderhavige geval, uit de regering zouden gaan.

Het feit dat herhaaldelijk verwezen wordt naar het verschaffen van extra voorzieningen heeft naar alle waarschijnlijkheid rechtstreeks te maken met het feit dat dit

in de les expliciet als integratiebevorderende maatregel, die de regering van Tarensië in overweging kon nemen, genoemd werd.

Diskussie

Strikt genomen dient vastgesteld te worden dat de leerlingen er zowel in de voor- als in de natest blijk van geven de ideologische betekenis van vooroordelen slechts in geringe mate te begrijpen. Wel menen ze, in de natoets in significant hogere mate dan in de voortoets, dat 'zachte' maatregelen in het algemeen eerder in aanmerking komen als instrumenten voor een integratiepolitiek dan 'harde' maatregelen. Dat dit juist (waarschijnlijk in samenhang met de voortoets) het effect is van de gegeven les behoeft achteraf geen verbazing te wekken. Immers in deze les werden klassikaal vijf potentiële integratiebevorderende maatregelen besproken. Maatregelen in de ideologische sfeer waren hier één categorie van. Dit gevoegd bij het feit dat het hier ongetwijfeld ook om de meest abstracte categorie gaat maakt het aannemelijk dat in de natoets vooral een andere eveneens juiste maatregel werd gekozen.

6.4. Samenvattende diskussie van de resultaten en konklusies

In deze paragraaf wordt ernaar gestreefd tot uitspraken te komen met betrekking tot het rendement van de lessen die in het kader van het evaluatieproject gegeven zijn, alsmede tot de bruikbaarheid van de toets. In dit verband zal nader ingegaan worden op de interferentie tussen deze toets en de gegeven lessen (het testeffekt). Dit alles met de bedoeling konklusies te trekken ten aanzien van het al dan niet 'gehaald' zijn van de beoogde doelstellingen. Vervolgens worden enige suggesties gedaan voor een verdere verbetering van de onderwijs-leer-én evaluatie-activiteiten.

6.4.1. De 'haalbaarheid' van de vakspecifieke hoofddoelstellingen

In deze paragraaf wordt behalve van de gegevens die in de vorige paragraaf verzameld zijn, gebruik gemaakt van de resultaten van enquêtes onder de proefleiders en onder een gedeelte van de betrokken basisschoolleerlingen. Hierbij zal tabel 6.33. een centrale plaats innemen. In

Tabel 6.33. Samenvatting van de resultaten per doelstelling

Vakspecifieke Hoofddoelstel- ling	'Behavioural objective'	Tabel	Verschuiving in percentages	
			Totale verschui- ving	Aandeel daarvan in positieve richting
1.	1.	6.2.	27,7	84,6
	2.	6.3.	29,8	60,7
2.	5.	6.6.	36,2	55,1
	6.	6.7.	33,0	58,1
	7.	6.8.	33,0	58,1
	8.	6.10	18,1	82,4
3.	9.	6.12	38,3	66,7
	10.	6.13	30,9	86,2
4.	11.	6.16	34,0	68,8
	12.	6.20	39,4	51,4
	13.	6.23	8,5	37,5
	14.	6.27	2,1	50,0
	15.	6.28	23,4	63,6
5.	16.	6.32	45,7	72,1

deze tabel zijn de meest relevante goed/foutskores samen-
gebracht. Verder wordt informatie gegeven over de totale
verschuiving zoals die tussen voor- en natoets heeft
plaatsgevonden en de richting daarvan. Tenslotte is de
richting en het al dan niet significant zijn van het test-
effekt aangegeven.

Verschil in skore tussen voor- en natoets		Verschil in skore tussen experimentele en controle- groep in natoets	
Absolute aantal en richting	Statistische signifikantie	Absolute aantal en richting	Statistische signifikantie
18 6	ja nee	15 3	ja nee
4 1 5 11	nee nee nee ja	-9 -13 -9 -7	nee ja nee nee
12 21	nee ja	8 6	nee nee
12 1 -2 0 6	ja nee nee nee nee	1 -4 0 1 14	nee nee nee nee nee
19	ja	19	ja

6.34 De realiseerbaarheid van de 'behavioural objectives' volgens de proefleiders (n = 7)

Behavioural objective	Aantal malen dat bepaalde score optreedt					Totaal-score
	slecht (-4 pt)	onvol- doende (-3 pt)	matig (-2pt)	redelijk (-1 pt)	goed (0 pt)	
1.	0	0	1	2	4	-4
2.	0	0	1	6	0	-8
3.	0	1	2	1	3	-8
4.	0	0	2	2	3	-6
5.	0	0	0	3	4	-3
6.	0	0	1	3	3	-5
7.	0	0	2	3	2	-7
8.	0	1	2	0	4	-7
9.	0	0	0	5	2	-5
10.	0	0	0	2	5	-2
11.	0	0	1	5	1	-7
12.	0	0	0	3	4	-3
13.	0	1	4	2	0	-13
14.	0	1	4	2	0	-13
15.	0	0	4	3	0	-11
16.	0	0	1	1	4	-3

Om na te kunnen gaan of 'behavioural objectives' die blijkens tabel 6.33. niet 'gehaald' zijn ook volgens de proefleiders minder goed realiseerbaar zijn is hen gevraagd op een vijfpuntsschaal aan te geven in hoeverre zij de bijbehorende onderwijs-leeractiviteiten geschikt achten voor het realiseren van de gestelde doelen. Tabel 6.34. geeft het resultaat hiervan weer. Aan deze tabel is een puntenwaardering toegevoegd. Naarmate een doelstelling hoger scoort, wordt deze door de proefleiders als zijnde minder 'haalbaar' beschouwd. Vergelijkt men de uitkomsten van deze tabel met de gegevens van tabel 6.33. dan valt op dat beide in grote lijnen op een zelfde resultaat wijzen. 'Behavioural objectives' die op grond van het testresultaat 'gehaald' kunnen heten (1, 8, 9, 10, 11, 16) blijken in alle gevallen ook door de proefleiders als 'realiseerbaar' beschouwd te worden.

Alvorens nader in te gaan op afzonderlijke vakspecifieke hoofddoelstellingen worden enkele resultaten van het aanvullend onderzoek onder de leerlingen van een viertal basisschoolklassen vermeld. Allereerst werd gevraagd: "In de afgelopen maanden heb ik in jullie klas een aantal aardrijkskundelessen gegeven. Je herinnert je vast nog wel waarover die lessen gingen. Wil je dit opschrijven?" De tabel 6.35. vat de antwoorden op deze vraag samen. De leerlingen konden meerdere antwoorden geven, zodat het totale aantal antwoorden groter is dan de populatie (n = 108).

Tabel 6.35 Antwoorden van leerlingen op de vraag naar de doelstelling van het projekt 'Er zijn grenzen...' (n = 108)

1. Over grenzen	72
2. De manier waarop na een oorlog grenzen getrokken worden	44
3. Verschillen in huidskleur	24
4. Verschillen in gewoonten tussen mensen	22
5. Arme en rijke landen	17
6. Andere landen en mensen	14
7. Het feit dat mensen met een andere huidskleur niet dommer of minder aardig zijn dan blanken	13

Eveneens werd gevraagd welke les de leerlingen het leukst resp. het minst leuk vonden. Onderstaande tabel 6.36 geeft de antwoorden weer, met dien verstande dat steeds naar de oorspronkelijke lesactiviteiten van het projekt 'Er zijn grenzen....' verwezen wordt.

Tabel 6.36 De waardering van leerlingen voor verschillende onderdelen van het projekt 'Er zijn grenzen....'

Titel van lesactiviteit	Leukste les	Minst leuke les
De beroemde persoon en ik	8	7
Op de grens	7	3
Gerard en Katrien in Luxemburg	3	7
Tussen landen bestaan verschillen	12	28
Het lot van Lotas	35	10
Een nieuwe naam voor Lotas	10	17
De test	12	10
Geen mening	12	10
Geen	4	9
Alle	12	5

Voor zover er blijkens tabel 6.33. sprake is van een test-effekt, is dit positief, behalve in het geval van vakspecifieke hoofddoelstelling no. 2. In zijn algemeenheid mag men dan een positief testeffekt verwachten indien de inhoud van de onderwijs-leeractiviteiten en die van de test elkaar aanvullen. Indien de testitems niet op voor de leerlingen herkenbare wijze korresponderen met bepaalde lesinhouden is een testeffekt onwaarschijnlijk. In zulke gevallen ligt het voor de hand dat de leerlingen, voor zover ze zich dat kunnen herinneren, de natest op eenzelfde manier trachten in te vullen als de voortest. Een eventueel leereffekt kan op deze wijze zelfs versluierd worden, zodat van een negatief testeffekt sprake kan zijn. Dit laatste is naar alle waarschijnlijkheid het geval bij de verschillende operationalisering van de vakspecifieke hoofddoelstelling no.2.

Hieronder wordt dieper op de afzonderlijke vakspecifieke hoofddoelstellingen ingegaan. Waar nodig wordt daarbij teruggekomen op de aard van het testeffekt.

Doelstelling en beoogde de leerlingen te laten inzien dat de aarde op verschillende niveaus door grenzen wordt verdeeld. Uit de enquête blijkt dat de leerlingen er in elk geval van doordrongen zijn dat de lessen over grenzen handelden. Dit gevoegd bij het feit dat er met betrekking tot 'behavioural objective' no.1 van een aanzienlijke verschuiving sprake is, rechtvaardigt de konklusie dat de doelstelling gehaald is, zij het dat dit mede aan de inhoud van de voortest is te danken. Het leereffekt van de onderwijsleeractiviteit kan derhalve vergroot worden door de testinhoud daarvan een integraal bestanddeel te maken.

Het feit dat de 'behavioural objectives' no.2, 3 en 4 minder uit de verf kwamen doet aan deze konklusie mijns inziens weinig afbreuk. Bij de bespreking daarvan is reeds gewezen op tekortkomingen in de operationalisatie. 'Behavioural objective' no.2 doet een te groot beroep op het abstractievermogen van de leerlingen; aan 'behavioural objective' no.3 wordt reeds tijdens de voortoets door de meeste leerlingen voldaan en 'behavioural objective' no.4, waarbij dit laatste eveneens het geval is, is te specifiek van aard.

Aan het bovenstaande noch aan de suggesties van de proefleiders kunnen indikaties ontleend worden voor een verdere verbetering van de bijbehorende onderwijs-leeractiviteiten, anders dan hetgeen reeds naar aanleiding van het integreren van het testonderdeel gesteld is.

Doelstelling twee beoogde inzicht bij te brengen in de invloed van grenzen op de interne organisatie van landen en op de kommunikatie tussen deze landen. Om dit te bereiken waren er twee lesactiviteiten. De diales heeft, uitgaande van de testresultaten weinig effect geskoord. Ondanks het feit dat proefleiders tamelijk enthousiast waren over deze les wordt ze niet vaak door de leerlingen als leukste les vermeld.

Zowel de onderwijs-leeractiviteiten als de toetsing ervan zijn voor verbetering vatbaar. Zo zou meer dan nu het geval is, het effect van de grens in en op de ruimtelijke organisatie zichtbaar gemaakt moeten worden en minder aandacht besteed moeten worden aan beeldvorming rond het begrip grens sec. Het aantal toetsitems dient niet alleen uitgebreid te worden, van sommige items is eveneens vast komen te staan dat ze minder bruikbaar zijn. Het feit dat er wél een significante verschuiving optreedt in het aantal grenzen dat de leerling in het kaartje met de wegenstructuur weet aan te brengen, ondanks het feit dat dit kaartje vrij complex was, dient voornamelijk aan de les 'Gerard en Katrien in Luxemburg' toegeschreven te worden. De les blijkt dus effectief ondanks de geringe waardering die de leerlingen ervoor hebben.

Op grond van het bovenstaande mag gekonkludeerd worden dat doelstelling twee slechts gedeeltelijk gerealiseerd is. Inzicht in het land als organisatiesysteem is nauwelijks bijgebracht, wel daarentegen inzicht in het effect van de grens op de kommunikatie tussen landen. Uit de gegevens met betrekking tot het testeffect zou afgeleid kunnen worden dat het effect van de lesactiviteit in kwestie mogelijk groter is dan de score aangeeft. Het is niet onwaarschijnlijk dat in twijfel gebrachte leerlingen hebben geprobeerd de natest zoveel mogelijk konform de voortest in te vullen. Aangezien het hier om relatief eenvoudige items ging was dit waarschijnlijk beter mogelijk dan in enig ander testonderdeel.

Doelstelling drie beoogde inzicht bij te brengen in de rol van het streven naar politieke en economische macht bij het ontstaan van grenzen. Van de bijbehorende les kan niet alleen gesteld worden dat ze door de leerlingen zeer gewaardeerd is, en dat een naar verhouding groot aantal leerlingen de doelstelling van deze les een centrale plaats in het hele projekt toekende, maar eveneens dat zij, gemeten aan de skores van de 'behavioural objective' no. 10 effectief mag heten. Van een testeffekt in positieve zin is in slechts geringe mate sprake.

De bijbehorende lesactiviteit noch het testonderdeel behoeven gewijzigd te worden. Hooguit kan besloten worden van 'behavioural objective' no. 9 af te zien, omdat haar relevantie voor de onderhavige vakspecifieke hoofdoelstelling wellicht minder groot is.

Doelstelling vier is uiterst complex en hetzelfde geldt voor de in het onderhavige geval toegepaste operationalisering. Een niet gering aantal leerlingen verwees als antwoord op de vraag waarover het projekt handelt, naar deze doelstelling. Anderzijds worden de lessen, en in het bijzonder het gebruik van werkbladen, minder positief beoordeeld. Uitgaande van de skores op de bij 'behavioural objectives' no. 12, 13 en 14 behorende testonderdelen, zijn de gestelde doelen geenszins gehaald. Evenmin kon een testeffekt worden vastgesteld. Mede op grond van het kommentaar van de proefleiders, kan deze konklusie aangescherpt worden: De onderwijs-leeractiviteiten hebben niet bijgedragen tot een verdieping van het begrip van de leerling voor het verschil tussen oordelen van landen en hun bewoners in termen van 'anders', 'aardiger' en 'beter'. Daarentegen is naar alle waarschijnlijkheid wel een bijdrage geleverd tot het verdiepen van het bewustzijn dāt er verschillen zijn en dat mensen zich hierover vaak ten onrechte negatief uitlaten. Deze konklusie is behalve op de reeds vermelde weergave door de leerlingen van de projektdoelstellingen, gebaseerd op de antwoorden die zij geven op de vraag of, en zo ja waarom, zij het belangrijk vonden dat er aan dit onderwerp belangstelling werd besteed. Negen leerlingen antwoordden dat dit mede was om diskriminatie tegen te gaan; eveneens negen leerlingen zeiden dat het nuttig is om de gewoonten van andere mensen te kennen en zes leerlingen vonden dat zo een bijdrage werd geleverd aan het voorkomen van ruzie/oorlog tussen landen.

Dit neemt niet weg dat het kennen en kunnen toepassen van het onderscheid in termen van 'anders', 'aardiger' en 'beter' op zich een zinvolle doelstelling lijkt, waarvoor de huidige lessen evenwel inadekwaaft zijn. Bovendien zou meer aandacht geschonken kunnen worden aan de oorsprong van de (gebleken) loyaliteitsgevoelens die onder een groot gedeelte van de leerlingen ten opzichte van hun eigen land voorkomen. Zo is het wenselijk in de lessen aanzienlijk meer aandacht te besteden aan 'behavioural objective' no. 11.

Doelstelling vijf beoogde de leerlingen te laten inzien dat vooroordelen soms een middel zijn om de werkelijke oorzaken van de grensverandering te versluieren. Strikt genomen is deze doelstelling niet gehaald. Daar 'behavioural objective' no. 16 ruimer omschreven is, aangezien de effectiviteit van 'zachte' maatregelen in hun totaliteit bij de beschouwing betrokken wordt, kan tot een aanmerkelijk positiever oordeel besloten worden.

Bij deze lesactiviteit treedt een aanzienlijk positief testeffekt op, in een richting die gezien de samenhang tussen test- en lesactiviteit verwacht kon worden. Ook hier geldt dat het leereffekt verhoogd zal worden indien de test in de onderwijs-leeractiviteit geïntegreerd wordt.

Een naar verhouding groot aantal leerlingen motiveerde zijn negatieve waardering voor dit testonderdeel met de opmerking dat er zoveel 'gemene dingen' in voorkwamen.

Het niet realiseren van bepaalde doelstellingen wordt niet toegeschreven aan de moeilijkheidsgraad van het lesmateriaal. De proefleiders vinden dit in het algemeen uitstekend aangepast aan hetgeen een gemiddelde leerling uit de vijfde klas van de basisschool aan kan. Interessant is ook het oordeel van de leerlingen zelf. Maar liefst 76 leerlingen (n = 108) vonden de lessen niet te makkelijk of te moeilijk; 17 leerlingen waren van mening dat de lessen makkelijk waren. Volgens 6 leerlingen zelfs te makkelijk. Verder vonden 6 leerlingen de lessen moeilijk en 2 te moeilijk; 3 leerlingen wisten het niet. Bij de beoordeling van de moeilijkheidsgraad van de test was er overigens een nagenoeg gelijk aantal leerlingen dat deze makkelijk en moeilijk vond, resp. 35 en 41; 29 leerlingen vonden sommige vragen makkelijk en andere moeilijk; 5 wisten het niet.

Samenvattend kan gesteld worden dat de eerder uitgesproken mogelijkheid, dat sommige 'behavioural objectives' wel eens te hoog gegrepen zouden kunnen zijn, vooral lijkt uit te komen voor de nummers 12, 13 en 14. Indien deze ver-vangen zouden worden door een omschrijving als "De leer-lingen weten dat uitspraken over andere landen en hun be-woners vaak niet-toelaatbare oordelen bevatten" en deze zou geoperationaliseerd worden, dan zou het oordeel over het bereikte resultaat wel eens aanzienlijk positiever kunnen uitvallen. Van weer andere 'behavioural objectives', zoals de nummers 3, 4 en 15 kan gesteld worden dat deze reeds in de voortoets een maximale skore haalden en dus te laag gegrepen zijn.

Een en ander overwegend kan gekonkludeerd worden dat in hun algemeenheid de doelstellingen zoals die in het kader van het projekt 'Er zijn grenzen....' geformuleerd zijn, 'haalbaar' mogen heten, doch dat hun operationalisering in een aantal gevallen inadekwaat zijn gebleken of te ambitieus genoemd kunnen worden, gezien hetgeen dat fei-telijk gerealiseerd is in de 7 à 8 lessen die hebben plaatsgevonden. Deze feitelijk gerealiseerde doelstellingen liggen, voor zover overigens valt na te gaan eveneens in het verlengde van de vakspecifieke hoofddoelstellingen.

6.4.2. Suggesties voor verder onderzoek.

In het voorafgaande liggen reeds talrijke konkrete sugges-ties besloten voor verder onderzoek naar de realiseer-baarheidsmogelijkheden van doelstellingen zoals die in het kader van het projekt 'Er zijn grenzen....' geformu-leerd zijn.

Doordat het evaluatieprojekt tweemaal werd uitgevoerd is een niet gering aantal gegevens met betrekking tot het wereldbeeld van kinderen verkregen. Deze vullen het be-staande ontwikkelingspsychologische onderzoek aan en ver-fijnen dit ten dele. Het is thans beter mogelijk dan in een eerder ontwikkelingsfase van het projekt 'Er zijn grenzen....' om adekwate 'behavioural objectives' te formuleren, of om de gegeven vakspecifieke hoofddoelstel-lingen op adekwate wijze te konkretiseren in de vorm van voor leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs 'haalbare' en 'zinvolle' kwalifikaties. Dit heeft uiteraard gevolgen voor zowel de test als het lesmateriaal. Zo zou het wenselijk zijn vooral de loyaliteitsgevoelens van

de leerling voor het eigen land centraal te stellen. Dat hier aanleiding voor is zij nogmaals geïllustreerd aan het grote aantal leerlingen dat het vanzelfsprekend vond dat iemand het volkslied prefereert van het land waar hij of zij geboren is, al heeft de persoon in kwestie nauwelijks in dat land gewoond. Eveneens kan aan de vanzelfsprekendheid gedacht worden waarmee de leerlingen Nederland als het land met de aardigste bewoners en als zonder meer het beste land uitroepen, in het merendeel van de gevallen uitsluitend vanwege het feit dat zij daar nu eenmaal wonen.

In dit verband zou er veel voor pleiten de behandeling van de vakspecifieke hoofdoelstellingen 3 en 4 in een meer werkelijkheidsnabije kontekst te plaatsen.

Behalve verbeteringen in de test en het lesmateriaal zijn ook maatregelen voorstelbaar die tot een grotere mate van representativiteit bij de keuze van de te onderzoeken scholen zouden kunnen leiden. Zo kan ondermeer gedacht worden aan een selectie op grond van een vooraf gemaakte typering naar de aard van de school en naar de lokatie daarvan (dorp, middelgrote stad, grote stad). Aangezien het onwaarschijnlijk is dat een evaluatieproject als nu heeft plaatsgevonden herhaald wordt, zullen hier geen suggesties gedaan worden over de wijze waarop dit zou moeten gebeuren.

Veeleer dient men zich te realiseren dat een groot aantal basisschool-docenten het project 'Er zijn grenzen...' gebruikt of dit inpast in andere projecten. In plaats van het nu ontwikkelde testmateriaal verder te 'standaardiseren', zal het voornaamste streven na het beëindiging van het evaluatieproject dan ook zijn dit testmateriaal een zodanig vorm te geven dat het onderdeel wordt van het gehele onderwijs-leerproces. Daarnaast kan het een functie vervullen bij het diagnostiseren van de beginsituatie in een bepaalde klas, op grond waarvan een selectie van onderwijs-leerervaringen gemaakt kan worden. Het testeffekt tijdens het evaluatieonderzoek wijst erop dat zulks in een aantal gevallen de effectiviteit van de onderwijs-leeractiviteiten zal verhogen.

Overigens betekent het bovenstaande niet dat het zogenaamde 'Tyleriaanse' evaluatieonderzoek volstrekt wordt afgevoerd. In een bepaalde ontwikkelingsfase van innoverende

projekten, zoals 'Er zij grenzen....' blijft dergelijk onderzoek wenselijk om uitspraken mogelijk te maken over de potentiële haalbaarheid van de doelstellingen. Als zodanig heeft dit evaluatieprojekt gefunctioneerd en de konklusie dāt de gestelde doelen haalbaar zijn kan voor eventuele gebruikers van het projekt 'Er zijn grenzen....' een ruggesteun zijn.

SAMENVATTING

Deze studie bedoelt een bijdrage te zijn tot de selectie, legitimatie en evaluatie van geografische onderwijsdoelen. Uitgangspunt was Hoekveld's (1969) pleidooi voor onderwijsgeografie: Geografie dient niet omwille van zichzelf onderwezen te worden, maar om algemene onderwijsdoelstellingen mee te helpen verwezenlijken. Dat riep de vraag op hoe algemene aan vakspecifieke doelstellingen gerelateerd kunnen worden. Deze vraag stond centraal in deel een.

In hoofdstuk één werden drie benaderingswijzen op het gebied van de leerplanontwikkeling onderzocht. Aanvankelijk hebben onderwijsgeografen zich om enig houvast te krijgen, veelal beroepen op één daarvan zonder de merites van de andere voldoende recht te doen wedervaren. Deze benaderingswijzen waren: het zogenaamde rationele curriculumontwikkelingsmodel, het wetenschapsstructuurleerplan en de praktijkgerichte en/of open leerplanontwikkeling. Tijdens de behandeling van deze drie benaderingswijzen bleken enkele fundamentele problemen.

In het rationele curriculum-ontwikkelingsmodel wordt ernaar gestreefd beslissingen met betrekking tot de inhoudsbepaling en didactische vormgeving van concrete onderwijs-leeractiviteiten uit hogere doelen 'af te leiden'. Vaak geschiedt dit afleiden maar in schijn en zijn beslissingen op een lager niveau slechts mogelijk door het stilzwijgend toevoegen van informatie. Het wetenschapsstructuur-leerplan ontleent zijn betekenis aan de uitgesproken waarde die aan wetenschappelijke kennisstructuren gehecht wordt. Het zojuist genoemde 'afleidingsprobleem' doet zich hier niet voor. Problematisch is echter wel het feit dat aan wetenschappelijke kennis zelf maatschappelijke keuzemomenten ten grondslag liggen. Hiernaar wordt in de pleidooien voor een wetenschapsstructuur-leerplan onvoldoende verwezen. De 'open en/of praktijkgerichte leerplanontwikkeling' ten slotte wordt door sommige pleitbezorgers te nadrukkelijk als alternatief voor bovenstaande benaderingswijzen gezien. Het streven de besluitvorming - althans in aanzet - fundamenteel te demokratiseren, laat onverlet de noodzaak van een geheel aan criteria op grond waarvan beslissingen genomen kunnen worden.

Door deze en andere vragen is in de loop van de zeventiger jaren een toenemende belangstelling ontstaan voor de 'legitimatieproblematiek'. Het gaat er hierbij om beslissingen inzake de inhoudsbepaling en vormgeving van het onderwijs te rechtvaardigen door een intersubjectief geldige verwijzing naar fundamentele maatschappelijke waarden en rechtprincipes. De noodzaak van een dergelijke legitimatie wordt groter en het bereiken van de noodzakelijke consensus moeilijker, naarmate de grondslagen van een samenleving meer ter discussie staan of algemeen geldig geachte waarden onder verdenking van ideologie komen te staan.

Aan de legitimatieproblematiek werd hoofdstuk twee gewijd.

De centrale vraag bij legitimatievraagstukken luidt: "Wie beslist op grond waarvan, waarover". Gekonstateerd werd dat het gevaar niet denkbeeldig is dat het beantwoorden van de 'wie'-vraag de 'op grond waarvan'-vraag naar het tweede plan verwijst. Gekonkludeerd werd dat 'demokratisering' van het leerplanontwikkelingsproces zoals dat op zekere hoogte in een meer praktijkgerichte benadering geschiedt, weliswaar de legaliteit van het ontwikkelings-

proces vergroot, maar niet zonder meer de legitimiteit.

Voor het bepalen van de legitimiteit blijven onderwijskundige 'Rechtfertigungen' en 'Begründungen' noodzakelijk. Een uitgebreide behandeling van de denkbeelden van Robinsohn en Blankertz verschaft enig zicht op de aard hiervan. Onderwijsinhouden dienen zowel zinvol als haalbaar te zijn. De zin werd mede afhankelijk gesteld van de mate waarin de leerlingen toegerust worden om nu en later adequaat te handelen; de haalbaarheid werd afgemeten aan de mate waarop rekening gehouden wordt met de stand van de psychische en sociale ontwikkeling van de leerling.

In de manier waarop zij het eerste criterium operationaliseerden, stonden Robinsohn en Blankertz bijna diametraal tegenover elkaar. Robinsohn ging uit van (maatschappelijke) situaties; formuleerde vervolgens hierin relevant geachte kwalifikaties en zocht daarna binnen het geheel der wetenschappen naar inzichten en vaardigheden die tot de gewenste kwalifikaties kunnen leiden. Blankertz ging daarentegen uit van de inzichten en vaardigheden welke in een bepaalde tak van de wetenschap besloten liggen en toetste deze in het kader van een 'Bedingungsanalyse', waarbij hij onder meer criteria ontleende aan de kritische theorie van Habermas. Blankertz' benaderingswijze werd zowel om principiële als om praktische redenen geprefereerd boven die van Robinsohn.

Ter afsluiting van hoofdstuk twee werd gekonkludeerd dat ten behoeve van de inhoudsbepaling van het onderwijs enerzijds kennis- en wetenschapstheoretische criteria, anderzijds ontwikkelings- en leerpsychologische benevens onderwijssociologische criteria gehanteerd dienen te worden.

In hoofdstuk drie werden de criteria van de eerste categorie nader gekonkretiseerd. Aangezien mede door het onderwijs duidingen van de werkelijkheid worden overgedragen, die kultuurbepaald en daardoor ook mede kultuurbevestigend zijn, dient in een discussie over de inhoudsbepaling van het onderwijs een kwalitatieve beschouwing van de aard van deze duidingen centraal te staan. Het onderscheiden van deze duidingen op grond van hun al dan niet wetenschappelijke karakter werd daarbij als een

noodzakelijke, doch onvoldoende stap gezien omdat de 'unified science'-gedachte werd verworpen. Dit maakte het noodzakelijk nader op criteria van wetenschappelijkheid in te gaan. Daartoe werd aangeknoopt bij Habermas' 'Erkenntnisinteressen'. Deze belichten elk één aspect van wetenschappelijkheid en vertegenwoordigen aldus wetenschappelijke stromingen met een soms eerbiedwaardig verleden. De konklusie was dat uitspraken over de werkelijkheid gelijktijdig getoetst dienen te worden aan criteria ontleend aan elk van de drie onderscheiden 'Erkenntnisinteressen'. Aangezien deze in zekere zin op gespannen voet met elkaar staan, werd een drietal spanningsvelden onderscheiden waarbinnen steeds bepaalde afwegingsprocessen dienen plaats te vinden.

Deze drie spanningsvelden zijn:

1. In hoeverre zijn de te verklaren verschijnselen van fysisch-biologische dan wel van antropogene aard.
2. In hoeverre komen de assumpties van wetenschapsbeoefenaren ter verklaring van regelmatigheden in de antropogene werkelijkheid overeen met de 'definitie van de situatie' van de subjecten waarop deze regelmatigheden betrekking hebben.
3. In hoeverre zijn de assumpties van wetenschapsbeoefenaren getoetst op hun maatschappelijke effecten.

Omdat het onderzoeken van verschijnselen in het licht van deze spanningsvelden een kritische doorlichting van de in een kultuur beslotenliggende duidingen van de werkelijkheid kan betekenen, werd deze werkwijze kultuurkritisch genoemd. Er werd vervolgens voor gepleit door middel van het onderwijs de leerlingen een dergelijke kultuurkritische houding aan te leren.

Deel één werd afgesloten met het identificeren van een aantal stappen die ten behoeve van de ontwikkeling van concrete onderwijs-leeractiviteiten onderscheiden en doorlopen moeten worden. Deze stappen, die tezamen het model Novak/Knoers vormen, zijn:

1. De identifikatie van een bepaalde benaderingswijze van de werkelijkheid, die men op grond van een geëxpliciteerde visie relevant acht om via onderwijs aan leerlingen over te dragen.

2. De identifikatie van de 'beginsituatie' van de leerlingen waarop men zich wenst te richten, met name waar het hun reeds gevormde 'denkstructuur' betreft, voorzover verandering hiervan beoogd wordt of voorzover deze met de beoogde veranderingen zal intervensiëren.
3. De keuze van leerervaringen en de inrichting van een onderwijsleersituatie, waarmee men naar alle waarschijnlijkheid de beoogde ontwikkeling van het denken van de leerlingen kan bereiken.

Bovenstaande stappen legden de basis voor de structurering van deel twee.

In hoofdstuk vier werd de kultuurkritische zienswijze op de werkelijkheid gekonkretiseerd met behulp van aan de politieke geografie ontleende inzichten, uitgaande van één van de duidingen die in onze kultuur besloten ligt. Dit betreft de betekenis die aan de nationale staat wordt toegekend en die in belangrijke mate gebaseerd wordt op de vermeende historische of zelfs biologische eenheid van de binnen de staatsgrenzen levende bevolking.

Politiek-geografen hebben zich van oudsher beziggehouden met het interpreteren van ruimtelijke verschijnselen binnen onder meer het politiek-territoriale kader van de staat. De wijze waarop dit gebeurd is, werd in hoofdstuk vier aan de hand van het spanningsveldenmodel geëvalueerd.

In eerste instantie werd vastgesteld dat staten in tegenstelling tot oudere opvattingen antropogene verschijnselen zijn. Voorts bleek dat de meeste politiek-geografen de eenheid van de staat herleiden tot de emotionele gehechtheid van de bewoners aan het grondgebied daarvan. Dit bleek zeer duidelijk in het model van Cohen en Rosenthal waaraan uitvoerig aandacht werd besteed. Hierna werd dieper ingegaan op deze emotionele gebondenheid die onder meer tot uitdrukking komt in begrippen als nationalisme en regionalisme. Gekonkludeerd werd dat het hier om betrekkelijk recente verschijnselen gaat die mede gestimuleerd zijn in het kader van de maatschappelijke taakvervulling van de moderne staat. Een van deze taken is het kreëren van de nodige voorwaarden voor de instandhouding van de zogenaamde kapitalistische produktiewijze. Op basis van deze konklusies werd het model van Cohen en Rosenthal geamendeerd en de verzamelde inzichten werden geherfor-

muleerd in de vorm van een viertal vakspecifieke doelstellingen.

Deze doelstellingen zijn:

1. De leerlingen zien in dat politieke grenzen in hoge mate de interne organisatie van en de kommunikatie tussen landen beïnvloeden.
2. De leerlingen zien in dat door grenzen gegroepeerde mensen zich vaak tot op zekere hoogte één voelen tengevolge van aangeleerde voorstellingen van de eigen en van de andere natie. Deze voorstellingen kunnen bevooroordeeld zijn.
3. De leerlingen zien in dat het streven naar economische en politieke macht een belangrijke oorzaak is geweest van het proces van staatsvorming.
4. De leerlingen zien in dat door nationale trots en de vaak sterk bevooroordeelde grondslagen hiervan, de werkelijke oorzaken van het ontstaan van staten en grensveranderingen versluierd kunnen worden.

Binnen het kader van een kultuurkritische onderwijsvisie kunnen bovenstaande doelstellingen zinvol worden beschouwd; op de wijze waarop zij hierboven geformuleerd zijn, behoeven ze echter allerm minst 'haalbaar' te zijn. Het herformuleren van de vakspecifieke doelstellingen in termen van kwalifikaties die voor leerlingen behorend tot een specifieke leeftijdsgroep - in ons geval tien tot twaalfjarigen - 'haalbaar' zijn, was de opgave in hoofdstuk vijf.

Alvorens met deze herformulering begonnen kon worden, werd een tweetal vragen beantwoord. In de eerste plaats betrof dit de wijze waarop tien tot twaalfjarigen zelf denken over de politiek-geografische fenomenen waarnaar in de doelstellingen wordt verwezen. Voor zover mogelijk werd deze vraag beantwoord door een verwijzing naar een aantal ontwikkelingspsychologische en aanverwante studies. De tweede vraag betrof de mate waarop eenmaal gevestigde denkbeelden bij de leerlingen in kwestie veranderd kunnen worden door toedoen van het onderwijs. Ook hier werden enkele studies geïnventariseerd en de konklusie was dat zulke veranderingen meer kans maken naarmate er tegelijkertijd op wordt ingespeeld door middel van inhoudelijke, didaktische én schoolorganisatorische maatregelen.

Tenslotte werd overgegaan tot het formuleren van wat haalbare doelstellingen werden genoemd. Aangezien het hier ging om (na te streven) kwalifikaties in termen van konkrete leerlingengedragingen werd van 'behavioural objectives' gesproken. Tevens werd een instrumentarium aangereikt met behulp waarvan nagegaan kan worden of leerlingen al dan niet aan de gestelde kwalifikaties beantwoorden.

In hoofdstuk zes werd onderzocht of en in hoeverre de geformuleerde 'behavioural objectives' haalbaar zijn met behulp van onderwijs-leeractiviteiten zoals die ontworpen zijn in het kader van het projekt 'Er zijn grenzen....'. Daartoe werd een onderzoek ingesteld in een zevental basisscholen. In elke school werden acht lessen gegeven, voorafgegaan en gevolgd door de ontwikkelde test. Het effect van de gegeven lessen werd per 'behavioural objective' vastgesteld, waarbij rekening gehouden werd met het optreden van zogenaamde testeffekten. De konklusie, die voor de verschillende doelstellingen anders uitviel was in haar totaliteit ten aanzien van de haalbaarheid van de doelstellingen positief. Voor de verdere gang van zaken met betrekking tot het projekt 'Er zijn grenzen....' werd een hogere mate van aanpassing van de specifieke lesinhouden aan de te onderscheiden classesituaties aanbevolen. Tenslotte werd vastgesteld dat het testinstrumentarium, indien dit geïntegreerd wordt in het geheel van onderwijs-leeractiviteiten, het rendement daarvan verder kan helpen verhogen.

NOTEN

Noten bij de inleiding en hoofdstuk 1.

1. Bij bronvermeldingen wordt in de regel, naast het jaar van verschijning slechts d an naar bladzijdennummers verwezen, indien het om citaten of zeer specifieke uitspraken gaat. Citaten worden in de regel vertaald indien dit bijv. gezien hun lengte de leesbaarheid ten goede komt en geen afbreuk doet aan het specifieke karakter van hun inhoud.
2. Over de begrippen onderwijs en didaktiek zij het volgende opgemerkt: Met Heinrich Roth kan onder onderwijs verstaan worden: "eine direkte oder indirekte Einwirkung auf den anderen Menschen, die meist darauf zielt, das Verhalten eines Menschen oder einer Gruppe zu ánderen." (gec. in König 1975, 13). De term didaktiek heeft al een aanzienlijke ouderdom. In zijn beroemde "Didactica Magna" beschrijft Comenius het als de "allgemein g ltige Kunst, alle alles zu lehren." Tegenwoordig is de term didaxologie in zwang gekomen, waarbij het gaat om "op methodisch verantwoorde wijze te komen tot empirisch verifieerbare c.q. falsifieerbare uitspraken aangaande het didaktisch handelen." (De Corte 1972, 3. Zie voor een verder overzicht van definities o.m. van den Bosch 1977a 68 ev.)
3. Een niet aflatende stroom publikaties met soms veelzeggende titels als 'Educational wastelands' (Bestor) markeert deze kritiek. Bernard Ideling Bell verweet in zijn in 1949 verschenen 'Crisis in education' de lagere scholen dat ze faalden in het overdragen van "the elemental wisdom of the race" en de middelbare scholen dat ze "seemed far more interested in coddling young minds than in strengthening them". De universiteiten werd verweten dat ze "by surrendering to a vague utilitarian mediocracy had deprived the nation of a humanely educated leadership". Taba (1962, 2) zegt hiervan "the reformers of today are more conservative. The schools are criticized for their softness, anti-intellectualism, progressivism, egalitarianism, lack of emphasis on fundamentals and academic skills and a misplaced emphasis on life adjustment and emotional development".
4. Hier wordt gebruik gemaakt van de Nederlandse vertaling, die in 1973 onder de titel "Theoretische grondslagen van het curriculum" bij de Universitaire Pers te Rot-

terdam verscheen.

5. De begrippen 'learning experience' en 'educational experience' worden in zeer uiteenlopende betekenissen gebruikt. Met name hun relatie tot de inhoudsdimensie van het onderwijsleerproces is variabel. Zo gaat bij Taba selectie en organisatie van de inhoud aan de keuze van leerervaringen vooraf. Bij Wheeler is het precies omgedraaid. Nicholls en van Gelder gebruiken naast 'inhoud', uitsluitend de termen 'methode' en 'didaktische werkvormen'.
6. Het initiatief tot het klassificeren van doelstellingen in de vorm van een taxonomie werd in 1948 door Bloom c.s. genomen. Een taxonomie van onderwijsdoelen is in tegenstelling tot een eenvoudige klassifikatie consistent met wetenschappelijke bevindingen op het gebied van het verstandelijke, emotionele en senso-motorische funktioneren (De Corte 1973, 116). Daarnaast moet een taxonomie zo dicht mogelijk aansluiten bij reeds in de onderwijspraktijk onderscheiden klassen van doelstellingen, logisch consistent en zuiver deskriptief zijn. In 1956 verscheen het eerste deel dat betrekking had op het kognitieve domein (Ned.vert. 1971). Dit werd in 1964 gevolgd door de taxonomie van het affektieve domein (Ned.vert. 1971). Voor dit deel was Krathwohl verantwoordelijk. In 1967 volgde een beschrijving van het senso-motorische domein. Hiervoor is Elisabeth Simpson verantwoordelijk geweest, die overigens niet langer van een taxonomie, maar van een klassifikatie sprak, omdat volgens haar geen taxonomisch verband kon worden aangetoond.
7. Zie voor een beschrijving, evaluatie en aanvulling van Guilford's model het proefschrift van De Corte (1973).
8. Zie voor inventarisaties van de betekenis van 'behavioral objectives' voor het onderwijs: De Corte (1973); Huber en Pilot (1974); Möller (1973); Eisner e.a. (1969); van Westrheden (1974, 76); Clegg (1970).
9. Een verdere bewerking en aanpassing van deze strategie voor het Nederlands onderwijs, ingepast in het streven

naar een rechtvaardige verdeling van onderwijskansen is door Nuy gepropageerd (1973).

10. Een voorbeeld van dit streven binnen het aardrijkskunde-onderwijs is een onderzoek in de 50er jaren verricht door Malcolm Douglass onder supervisie van Paul Hanna en Richard Gross. Douglass, student aan de geografische fakulteit van de Stanford University, zocht 61 boeken en tijdschrift-artikelen bij elkaar, die hij representatief achtte voor de toenmalige stand van het vak. In zijn inleiding schrijft hij: "Het onderzoek... betreft een facet van het fundamentele probleem wat onderwezen moet worden. Het test de hypothese dat een analyse van geselecteerde literatuur in de sociale geografie ruim toepasbare relaties oplevert tussen mens en natuurlijk milieu" (Douglass, ontleend aan Hanna en Lee, 1962, 65). Hij verzamelde 3500 uitspraken die betrekking hadden op de verhouding mens-natuur. Deze werden met behulp van de 'American Geographical Society Research Catalog' geklassificeerd. Na samenvoegen van identieke uitspraken bleven 824 generalisaties over, gerangschikt onder 71 categorieën. Een daarvan is 'bevolkingsbewegingen', en enkele van de daaronder voorkomende generalisaties zijn: (1) De mogelijkheid van migratie veronderstelt communicatiekanalen tussen regio's met verschillende bevolkingsdichtheden. (2) Mensen tenderen ernaar van gebieden met geringe naar gebieden met relatief grote economische vooruitzichten te trekken. Het proefonderzoek diende vooral om vaardigheid in het klassificeren en synthetiseren van generalisaties te krijgen en het toetsen van de gevonden uitspraken aan algemene onderwijskundige doelstellingen stond nog op de tweede plaats.
11. De betekenis van het Marxisme voor het onderwijs beperkt zich niet tot het bekritisieren van de maatschappelijke positie van het onderwijs in kapitalistische landen. Het levert een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van een moderne onderwijstheorie. Vooral de zogenaamde 'cultuur-historische school' krijgt veel aandacht. Deze komt van twee kanten. In de eerste plaats van mensen die duidelijk parallellen zien met

de denkbeelden van Ausubel c.s., en die er een bijdrage aan de onderwijstheorie in het algemeen in zien (van Parreren 1972). In de tweede plaats zijn er degenen die een marxistische persoonlijkheidstheorie willen uitbouwen (Sève 1972; Holzkamp 1973; Holzkampgroep 1975 en Brands e.a. 1977). Beide interessevelden komen samen in Vos' proefschrift (1976). Deze laatste geeft na in zijn proefschrift daar zeer uitgebreid op ingegaan te zijn in de bundel 'Onderwijskundigen van de 20ste eeuw' (1975) een beknopte weergave van Vygotsky's denkbeelden.

In mijn publikatie "Een verkenning van enkele onderwijskundige grondslagen van de (geografische) leerplanontwikkeling" ga ik uitgebreider op een aantal facetten van de Russische leerpsychologie in en bespreek ik de relatie die deze heeft met de denkbeelden van Piaget, Ausubel en Bruner (van den Bosch 1980b).

12. Deze redenering wordt door Taba (1962) en Wheeler (1967) overgenomen, zij het dat zij andere termen gebruiken. Zij onderscheiden 'thoughtsystems' en 'conceptual frameworks'. Deze zijn volgens Taba samengesteld uit proposities en concepten die de stroom van onderzoek richten. In andere publikaties is in dit verband sprake van paradigma's of basisbegrippen. Als tweede in de hiërarchie treffen we bij Taba het begrip 'concepts' aan. Wheeler slaat deze categorie over. Ter illustratie noemt ze de begrippen 'demokratie', 'interdependentie', 'sociale verandering' en 'verzameling'. Met hun 'basic themes' en 'key ideas' komen respectievelijk Taba en Wheeler weer op gelijke noemer. Theoretische begrippen maken het mogelijk statistische samenhangen als hypothesen en later als wetten te interpreteren. Met behulp van wetten of generalisaties kunnen individuele verschijnselen voorspeld of verklaard worden. Taba omschrijft haar 'basic ideas' als "ideeën die feiten van algemene aard beschrijven; feiten, die eenmaal begrepen, vele specifieke verschijnselen verklaren". (Taba 1962, 176). Hierin herkennen we voornoemde wetten. Individuele verschijnselen worden gedekt door Taba's 'specific facts' en Wheeler's 'alternative samples'.

13. In het bovenstaande heb ik me aan een soort eenzijdigheid schuldig gemaakt, die vrijwel in alle geschriften over het wetenschapsstructuur-leerplan terug te vinden is. Doorgaans worden nl. alleen de angelsaksische grondslagen ervan besproken. Er is echter veel voor te zeggen om de met name binnen de Duitse geesteswetenschappelijke traditie gevoerde discussie over de categoriale vormingswaarde als een, zij het door een andere wetenschapstraditie gevoede, bijdrage aan het wetenschapsstructuur-denken op te vatten.
14. Letterlijke tekst: "to be educated is not to have arrived at a destination; it is to travel with a different view. What is required is not feverish preparation for something that lies ahead, but to work with precision, passion and taste at worthwhile things that lie at hand".
15. Deze visie is met name door Lawrence Stenhouse in het onder zijn directie ontwikkelde 'Humanities Curriculum-project' toegepast. 'Humanities' moet hier gezien worden als menswetenschap in plaats van als natuurwetenschap. Centraal staat het behandelen van in het dagelijkse leven voorkomende problemen. Stenhouse wijst het formuleren van behavioural objectives af. De algemene doelstelling wordt niet in specificeringen van leerlingengedrag ontleed, maar zoals Stenhouse dat noemt logisch geanalyseerd teneinde daaraan aanwijzingen te onttelen met betrekking tot relevante kennis-elementen en leerervaringen. Het beschikbare materiaal bestaat uit gedichten, uittreksels van novellen, memoires, advertenties, statistieken, landkaarten, plannen, cartoons, foto's en dia's.
16. Een vrijwel identieke rol aan die van Fordfoundation is in de Duitse Bondsrepubliek gespeeld door de Volkswagen-Stiftung (Zie Becker 1974, 219 e.v. In deze publikatie treft men ook een overzicht aan van de ontwikkeling van Duitse curriculumprojecten.)
17. De lesactiviteiten zijn alle als VU-publikaties verschenen. Aan alle is een docentenhandleiding toegevoegd. In de eerste plaats wil ik noemen 'Een aardrijkskundeles rondom de begrippen toegankelijkheid en centraliteit' (1974), bestemd voor het voortgezet

onderwijs. Er zijn hiervan ook versies voor de 4de en 5de klas van de basisschool verschenen: 'Nieuwe school-aardrijkskunde voor de basisschool' (1974, 1975) en 'Een schoolvoorbeeld van het werken met geografische begrippen' (1975). Aan de hand van de ligging van scholen en de herkomst van scholieren worden begrippen als spreiding en associatie behandeld. Mede in samenwerking met de werkgroep stadsgeografie van de vakgroep aardrijkskunde van de landelijke pedagogische centra verscheen in 1976 'Wikken en wegen', eveneens voor de basisschool. Hierin staat de plattegrond van de eigen woonplaats van de leerlingen centraal. Via 'Wikken en wegen in Paramaribo' (1976) kan geëvalueerd worden of de leerlingen in staat zijn ruimtelijke samenhangen ook buiten de eigen woonplaats te begrijpen. Het begrip centraliteit staat centraal in de lessenreeks: 'Wat heeft die ene plaats wel, wat de andere niet hebben' (1977)

18. Voor zover er normatieve modellen gehanteerd worden, zoals het geval is in het werk van Von Thünen, Weber en Christaller, wordt in navolging van het klassieke economische denken afstand door kosten gesubstitueerd. Aldus wordt het streven naar 'least-costs' het streven naar afstandsverkleining.

In genoemde modellen wordt gepoogd: "to discover and explain the regularities which appear in man's adaptation to space" (Firey, 1947,3). Deze aanpassing wordt geacht plaats te vinden met behulp van het universele principe van concurrentie en selectie. Elke mens tracht zich in de ruimte van een zo gunstig mogelijke vestigingsplaats te verzekeren. ('Place of highest accessibility'). Dit leidt uiteindelijk tot een 'natuurlijke' spreiding in de ruimte, waarbij de beschikbare ruimte ook optimaal benut is. Deze zienswijze is onder meer door Firey (1947) bekritiseerd. Hij wees op de betekenis van kulturele waarden en verdedigde zelfs hun primaat ten opzichte van economische waarden.

Ook Harvey wijst op de grote verschraling in het ruimtebeeld waartoe een dergelijke opvatting zou kunnen leiden: "Space was simply another variable in the conceptual framework devised primarily for economic analysis" en "merely generated transport costs which could be substituted against other costs involved in the production process" (Harvey, 1970, 57).

Dit economische aspekt is in tal van klassiek geworden stedelijke ruimtebeelden aanwezig, zoals het koncentriscche-cirkel model van Burgess, het sektor model van Hoyt en het 'multiple nuclei model' van Harris en Ullman.

Weliswaar worden dergelijke modellen tegenwoordig aanzienlijk verfijnd door de subjektieve menselijke perceptie als parameter te introduceren, doch dit heeft doorgaans geen andere bedoeling dan het verklaren van het verschil tussen het optimale en het waargenomen spreidingspatroon (Wolpert 1964, 1970).

De vraag is dus of de 'spatial analysis'-traditie en de vertaling van eraan ontleende modellen naar het onderwijs, in plaats van typerend te zijn voor de structuur van de geografie, eigenlijk niet haar wortels heeft in de economie.

19. Ofschoon het streven naar 'open leerplannen' in meerdere opzichten een teruggrijpen naar ideeën van de 'Reformpedagogik' (hfdst. 2) betekende, verschenen de eerste systematische uitwerkingen hiervan in de Duitse Bondsrepubliek pas in het begin van de 70er jaren (Brügelmann 1972, 1976; Gerbaulet 1972; Huber 1971, Klafki 1976 en Moser 1975). In deze publikaties wordt vaak Stenhouse aangehaald.
Men verwerpt een 'output'-model, waarin het vervaardigen van kant en klaar lesmateriaal voorop staat en men bepleit een 'input'-model: "Ausgehend von Zielen wie 'Denken', 'Verstehen' und ähnlichen Komplexen Dispositionen, werden Unterrichtssituationen und -verfahren entworfen, von denen man annimmt, das sie den angestrebten Zielen angemessene Lernerfahrungen vermitteln" (Brügelmann 1972, 103).
Ook in Nederland zijn reeds meerdere inventarisaties van en programmatische aanzetten tot een meer open leerplan-ontwikkelingsstrategie gepubliceerd (Halkes en Nijhof 1976; Kieviet, 1974).
Zie voor een uitvoerige dokumentatie van open en praktijkgerichte leerplanontwikkeling: Donkers, H.: Op weg naar opener curricula en meer op de praktijk gerichte curriculumontwikkelingsstrategieën. Vakgroep-publikatie no.3. Geografisch en planologisch instituut Universiteit van Nijmegen, september 1979.

Noten bij hoofdstuk 2.

20. De onlangs verschenen reader van Bellack en Kliebard: "Curriculum and evaluation" (1977) bevat een groot aantal oudere en recente artikelen, die te zamen een goed beeld geven van de wijze waarop de legitimatieproblematiek in de Angelsaksische literatuur behandeld wordt. De bijdrage van Young: "An Approach to the study of curricula as socially organized knowledge" bevat raakpunten met de wijze waarop deze problematiek in de Duitse literatuur behandeld wordt.
21. Meyer (1975, 430) geeft de volgende ideaal-typische beschrijving van een situatie waarin legitimatie noodzakelijk wordt.
 - "Eine Person bzw. Institution trifft stellvertretend für Handlungsbetroffenen eine Entscheidung.
 - Die Handlungsbetroffenen bezweifeln, dass die Entscheidung in ihrem Interesse getroffen wurde, und üben (mit den ihnen geeignet erscheinenden Mitteln) einen Legitimationsdruck auf den Handlungsträger aus, den Nachweis zu erbringen, dass die Interessen der Betroffenen nicht unterdrückt worden sind.
 - Der Handlungsträger versucht...die Sinnhaftigkeit seiner stellvertretend getroffenen Handlungsentscheidung nachzuweisen.
 - Die Betroffenen erkennen die Sinnhaftigkeit der Handlungsentscheidung; deren Legitimität ist 'nachgewiesen' und die Verbindlichkeit der Entscheidung für beide Seiten gesichert."
22. Volgens König is de zogenaamde 'Wertphilosophie' van Scheler en Hartmann van groot belang geweest voor de ontwikkeling van een normatieve onderwijswetenschap. We vinden de invloed van de Wertphilosophie het duidelijkst terug in het werk van G.Kerschensteiner.
23. Uit de uitspraken 'Alle mensen zijn sterfelijk' en 'Sokrates is een mens', welke in dit verband premissen worden genoemd, wordt 'afgeleid' de uitspraak (konklusie) 'Sokrates is sterfelijk'. Er is hier inderdaad sprake van deductie.
24. Tegenover situatie-invariante normen, waarvan in schema 2.1. enkele voorbeelden werden gegeven staan situatievariante normen. Een voorbeeld van zo'n laatste norm

is 'Zolang de huidige brandstofschaarste duurt, moet in het woon-werkverkeer als regel van het openbaar vervoer gebruik worden gemaakt.' In dit geval is de norm maar liefst in drievoudig opzicht geclausuleerd. 'Materiaal-analytische uitspraken' ontleen in tegenstelling tot empirische uitspraken hun geldigheid aan een begripsmatige en logische samenhang.

25. Een pedagoog die niet langs deduktieve weg, doch gebruik makend van een doel-middelen analyse, een opvoedingspraktijk tracht te grondvesten is Herbart. De vijf door hem gehanteerde normen zijn: 'innere Freiheit', 'Vollkommenheit', 'Wohllwollen', 'Recht' en 'Billigkeit'. Deze uitgangspunten worden niet als axioma's, doch als doelstellingen opgevat. Het onderzoeken van de wijze waarop deze gerealiseerd kunnen worden is een der taken van de pedagogiek (König 1975, 81).
26. In dit verband kan onder meer aan het betoog van Brus (1978a, 1978b, oorspr. 1966) worden gedacht, waarin de auteur op kritische wijze stelling neemt tegen Langeveld's opvattingen. Deze had de autonome positie van de pedagogiek ten opzichte van de psychologie verdedigd met de stelling dat deze laatste wetenschap de opvoedingssituatie veronderstelt, en daaraan dus nooit richting en leiding kan geven. Volgens Brus is deze opvatting gebaseerd op een denkpsychologisch vooroordeel, namelijk dat de doelgerichtheid in ons handelen voortvloeit uit ons denken. Als dit waar was, kon de pedagogiek inderdaad opgevat worden als de uitbloei van reeds in alle opvoedend handelen besloten liggende denken, en als zodanig zou alleen deze wetenschap op autonome wijze leiding kunnen geven aan dat handelen. Dit uitgangspunt is volgens Brus fenomenologisch onhoudbaar: Niet door ons denken handelen we doelgericht. Deze doelgerichtheid ligt besloten in ons lichamelijk verwickeld zijn met de wereld om ons heen. Wat we wel kunnen met ons denken is een situatie voorstellen als een didaktische situatie. Brus komt zo over de relatieve autonomie van de pedagogiek te spreken.
27. Illustratief zijn de voorbeelden die Roth geeft: Het vastleggen van feitelijke gebeurtenissen in onderwijsleersituaties met exakte, controleerbare waarnemingen, inclusief geluidsband en filmopnamen; het onderzoeken

van de houdingen van leerkrachten tegenover pedagogische problemen, of problemen met betrekking tot schoolorganisatie, straf, sexuele voorlichting, politieke vorming, met behulp van vragenlijsten en interviews; statistisch onderzoek naar de onderwijsparticipatie van leerlingen uit verschillende sociale milieus; onderzoek naar het effect van didactische werkvormen met behulp van exakt geplande pedagogische experimenten, het ontwikkelen van tests om de beginsituatie te meten; exakte statistische procedures om de kosten van het onderwijs te meten tegen de achtergrond van bevolkingsprognoses (Klafki 1976).

28. De toenemende rationalisering van de samenleving, onder meer via overheidsplanning in de sfeer van de ruimtelijke ordening, economie, sociale verhoudingen en onderwijs draagt daardoor eerder bij aan een legitimiteitskrisis dan dat deze hierdoor opgeheven wordt: "Kulturelle Selbstverständlichkeiten, die bis dahin Randbedingungen des politischen Systems waren (geraten) in den Planungsbereich der Administration. So werden Überlieferungen thematisiert, die der öffentlichen Programmatik und erst recht praktischen Diskursen entzogen waren. Ein Beispiel für die unmittelbar administrative Bearbeitung kultureller Überlieferung ist die Bildungsplanung, insbesondere die Planung des Curriculums. Während die Schulverwaltung bisher einen Kanon, der sich naturwüchsig herausgebildet hatte, nur zu kodifizieren brauchte, liegt der Curriculumplanung die Prämisse zugrunde, dass die Überlieferungsmuster auch anders sein könnten: Die administrative Planung erzeugt einen universalen Rechtfertigungszwang gegenüber einer Sphäre, die sich gerade durch die Kraft zur Selbstlegitimierung ausgezeichnet hatte" (Habermas 1973, 101).
29. Habermas heeft zich slechts zijdelings beziggehouden met de kondities waaronder dergelijke besluitvormingsprocessen tot stand kunnen komen. In zijn in 1973 verschenen "Wahrheitstheorien" heeft hij een viertal aanbevelingen gedaan (gec. in Lenzen 1975, 248).
 1. Alle potentiellen Teilnehmer eines Diskurses müssen die gleiche Chance haben, kommunikative Sprechakte zu verwenden, so dass sie jederzeit Diskurse eröffnen sowie durch Rede und Gegenrede, Fragen und Antwort perpetuieren können.

2. Alle Diskursteilnehmer müssen die gleiche Chance haben, Deutungen, Behauptungen, Empfehlungen, Erklärungen und Rechtfertigungen aufzustellen und deren Geltungsanspruch zu problematisieren, zu begründen oder zu widerlegen, so dass keine Vormeinung auf Dauer der Thematisierung und der Kritik entzogen bleibt....
 3. Zum Diskurs sind nur Sprecher zugelassen, die als Handelnde gleiche Chance haben, repräsentative Sprechakte zu verwenden, das heisst ihre Einstellungen, Gefühle und Intentionen zum Ausdruck zu bringen....
 4. Zum Diskurs sind nur Sprecher zugelassen, die als handelnde die gleiche Chance haben, regulative Sprechakte zu verwenden, das heisst zu befehlen und sich zu widersetzen, zu erlauben und zu verbieten, Versprechen zu geben und abzunehmen, Rechenschaft abzulegen und zu verlangen usf.
30. Na de Kieler Geographentag van 1969 zijn de discussies over de positie en inhoud van het aardrijkskunde-onderwijs in W.Duitsland in een stroomversnelling gekomen. Het is uiteraard niet de bedoeling op deze plaats een naar volledigheid strevend verslag van deze discussie te geven. Ik heb hiertoe elders een poging gedaan (van den Bosch 1980a). In deze publikatie staan eveneens overzichten van recente ontwikkelingen in de V.S., Gr.Brittannië, Frankrijk en Nederland. De bundel 'Geographie für die Schule' (Ernst e.a. 1978) bevat een aantal opstellen van vooraanstaande Duitse geografen, die allen voor de leerplanontwikkeling in de Duitse Bondsrepubliek zo turbulente jaren betrokken waren. Zij zien, nu er van algehele konsolidatie en zelfs stagnatie sprake is (Schramke 1978, 11) op de recente ontwikkelingen terug. Vooral de opstellen van Ernst (99 e.v.), Hoffmann(blz. 46 e.v.) en Schulze (blz. 84 e.v.) zijn erg relevant. Aan dat van Schulze zal nog uitvoerig worden gerefereerd.
31. Reeds door Spencer was benadrukt dat onderwijs zijn relevantie primair aan het 'doen overleven' van de mensheid moet ontleen. Teneinde leerstofkeuze mogelijk te maken moet eerst geëxpliciteerd worden met welke onderwerpen men de leerlingen wil laten kennismaken. Dit geschiedt, hetzij

door het onderscheiden van functies, die in alle samenlevingen zij het op uiteenlopende wijze uitgevoerd dienen te worden, hetzij door het opsommen van belangstellingscentra of behoeftenkategorieën. Er zijn talrijke klassifikaties op dit gebied. Uit een samenvatting daarvan door het 'Joint Committee on Curriculum' (in Smith e.a. 1957, 364) valt de volgende inventarisatie af te leiden: (1) het beschermen van het leven, voortplanting, sex; (2) Het wonen in en het verbeteren van het huis; (3) Het verhogen van de bestaanszekerheid, werken; (4) Zich verzorgen; (5) Deelname aan sociale en politieke activiteiten; (6) Vorming, opvoeding en opleiding; (7) Vrije tijd en recreatie; (8) Kommunikatie en verkeer. (9) Religie en zingeving en (10) Esthetische beleving.

32. Ik geef hier de letterlijke tekst van dit citaat weer: "Einen Rechts-Anspruch auf Themen wie 'Innovation' oder 'Ideologiekritik' hätte dann jedes Fach, das dem Schüler als Spezialisierungsangebot zugemutet wird. Der ursprüngliche Sinn der Allgemeinbildung, nämlich die Kritik des die Individualität zerstörenden gesellschaftlichen Herrschaftsanspruchs, wäre dann in der Kritik an der gesellschaftlichen Funktion der Wissenschaft Geographie aufzuheben. Ein Lernzielkatalog mit geographischen Inhalten kann also, um unsere Kritik in einer Schlusstheese zusammenzufassen, nicht dadurch legitimiert werden, dass seine Unersetzlichkeit nachzuweisen versucht wird. Das dürfte selbst ansatzweise nie zu leisten sein. Solche Legitimation erfordert vielmehr den Nachweis der wissenschaftspropädeutischen und der wissenschaftskritischen Dimension des Lernzielkatalogs."
33. Een voor zover mij bekend eerste poging tot het ontwerpen van een, zij het uiterst summier 'Struktur-gitter' ten behoeve van de geografie is verricht door Rhode-Jüchtern (1977, 340). Zoals uit de afbeelding blijkt is er sprake van twee dimensies. In de eerste plaats worden didactische criteria onderscheiden. Hierin vinden we het ook voor andere uitwerkingen van het Struktur-gitter-model typerende wetenschaps-theoretisch pluralisme terug. Informatie kan beschrijvend, verklarend/prospektief en waardetoekennend/kritisch zijn. In de tweede plaats

worden aan een maatschappij-analyse ontleende vakspecifieke criteria onderscheiden. Er zijn drie hoofdklassen namelijk 'Arbeit', 'Verfügung über Ressourcen' en 'Gesellschaftsorganisation'. In schema N1. is hun verdere geleiding aangegeven.

De aldus ontstane matrix is geen verklaringsmodel, maar een 'Theorie geleitete Check-Liste', waaraan criteria ontleend kunnen worden bij de behandeling van uiteenlopende ruimtelijke problemen. Wat de selectie daarvan betreft wordt voorgesteld uit te gaan van belangstelling van de leerlingen en maatschappelijke aktualiteit.

Schema N 1. 'Strukturgitter' voor de geografie.
(Bron: Rhode Jüchtern 1977, 341).

		Didaktische Kriterien			
		deskriptiv	analytisch-prospektiv	kritisch-präskriptiv	(divergente Ansätze)
(gesellschaftstheoretisch angeleitete) fachwissenschaftliche Kriterien	Themenstichwort Umweltschutz (Weserverschmutzung- Klocknerwerke)				
	„Arbeit“				
	Produktion				
	Technologie	①	②	③	
	Auseinandersetzung Mensch-Natur		○		
	„Verfügung über Ressourcen“				
	soziale Struktur/ Disparitäten				
	regionale Struktur/ Disparitäten	○	○	○	
	Konkurrenz räumlicher Funktionen				
	Gesellschafts- organisation				
	Herrschaftsrahmen	○			
	Machtrealität	④	⑤	⑥	
	Konflikte				

34. Een mijns inziens zeer geslaagde poging om de elementen 'ervaringswereld' en 'structuur' te integreren is gedaan door Hemmer en Zimmer (1975, 195). Zij zijn overigens afkomstig uit de school van Robinsohn. Zij hebben ten behoeve van het projekt 'Vorschulerziehung' van het 'Deutsche Jugendinstitut München' getracht de situaties, die in het onderwijs aan de orde moeten komen 'diskursief' vast te stellen, dat wil zeggen in een handelingsgeoriënteerd ontwikkelingsproces, waarbij op intensieve wijze met ouders, kleuterleiders/sters en kinderen gepraat werd. Uiteindelijk kwam er een 28-tal situaties uit de bus, waarvan mag worden aangenomen dat ze alle existentiële relevantie voor de onderhavige kinderen hebben, en "in denen beispielhaft gezeigt werden kann, dass Kinder und Erwachsene - wohl auch in der Form solidarischen Handels - Einfluss zu nehmen in der Lage sind. Deutlich werden soll, dass manche Merkmale von Situationen, herstellbar, machbar und veränderbar seien können". (Hemmer, Zimmer 1975, 199). Enkele voorbeelden: 'Kinder im Krankenhaus', 'Tod', 'Neue Kinder in der Gruppe', 'Kinder allein zu Hause', 'Fernsehen', 'Raumplanung' en 'Familienrituale, Familienkonflikte'.

Noten hoofdstuk drie.

35. Zie bijvoorbeeld: Het 'Rapport van de Commissie Doel-einden Aardrijkskundeonderwijs' van het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap, 1971.
36. Dat de 'aanpassende rol' van het onderwijs bepaald niet tegen de belangen van het individu indruist, meende Durkheim aangetoond te hebben door de samenhang tussen toenemende anomie en aantal zelfmoorden vastge-steld te hebben.
37. Een belangrijk element van de neo-Freudiaanse gedrags-theorieën is dat uiteenlopende vormen van inadekwaat gedrag, zoals vooroordeel, angst, apathie, 'Fehlleis-tungen' als defensiemechanismen opgevat worden, via welke de door het 'über-ich' verdrongen 'id'-impulsen een uit-weg zoeken. (Atkinson e.a. 1971; Pervin 1970.) Allport (1954, 199) besteedt uitvoerig aandacht aan de zogenaamde 'frustration-agression-displacement theory'. Rassendiskriminatie wordt hierin herleid tot de projek-tie van eigen verborgen (sexuele) verlangens op leden van een minderheidsgroep (negers), die vervolgens als zondebok moeten functioneren voor de eigen schuldgevoe-lens.

38. Klaassen noemt een drietal voorwaarden waaraan voldaan moet zijn, wil een individu met behoud van zijn sociale bindingen, zijn individualiteit niet verliezen. Dit zijn: Het vermogen tot (rol-)distantie, het vermogen tot (rol-)ambivalentie en het vermogen tot 'role-taking'.
 Het vermogen tot (rol)distantie heeft betrekking op de mogelijkheid actuele maatschappelijke normen te kunnen reflecteren en interpreteren. Dit betekent dat het individu een hem of haar gestelde norm niet als een natuurlijk gegeven beschouwt, maar als een door mensen gemaakte constructie. Als zodanig leidt dit tot het besef dat deze norm in laatste instantie op subjectieve preferenties teruggaat en dat konformerende hiernaan onder dwang, uit gewoonte of uit vrije wil kan geschieden.
 Volledig internaliseren van normen zal iemand onherroepelijk voor problemen plaatsen, omdat deze normen door tal van interne tegenstrijdigheden gekenmerkt zijn. De enige oplossing hiervoor is het nemen van zijn toevlucht tot de al eerder genoemde defensiemechanismen.
 Een alternatief is het bezitten van een dosis 'rol-ambivalentie'. Dit kan berusten op het vermogen konfliktierende normen onder één gemeenschappelijke noemer te plaatsen, of hun geldigheid 'situatie-variant' te zien.
 De derde vaardigheid, die in wezen reeds door de vorige verondersteld is, is het vermogen zich in de rol van iemand anders te verplaatsen (role-taking). Dit maakt dat iemand het gedrag van iemand anders niet vanuit een hogere norm beoordeelt (zo hoort het), maar vanuit diens persoonlijke perspectief op goed en kwaad. Dit behoeft overigens niet automatisch tot instemming met dit gedrag te leiden. (Klaassen 1973, 265).
39. Intellectuele vorming voor alle leden van de maatschappij is volgens Von Humboldt daarom noodzakelijk, omdat iedereen op rationele wijze zou moeten handelen. "Auch Griechisch gelernt zu haben, könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz sein, als Tische zu machen dem Gelehrten". (gec. in Kerstiens 1974. 14).
40. "With alarming frequency the story was the same: Political hacks hiring untrained teachers who blind-

ly led their innocent charges in singsong drill, rote repetition and meaningless verbiage" (Cremin 1961, 12).

41. Voor een meer diepgaande inventarisatie van enkele wetenschapsopvattingen en hun doorwerking in de geografie, verwijs ik naar mijn geschrift "Aardrijkskunde-onderwijs en geografie ter discussie. Een inventarisatie en evaluatie van recente ontwikkelingen in geografie en schoolaardrijkskunde". (1980a).
42. Volgens Bacon is objectief datgene wat volgens bepaalde beginselen gedetermineerd kan worden. Deze beginselen hebben het kwantitatieve tot uitgangspunt. Eenmaal gevonden leveren ze de wetten op waarmee de mens de natuur kan beheersen, gesteld dat deze er zelf naar leeft. "Natura non vincitur, nisi parendo" : De natuur wordt niet overwonnen dan door haar te gehoorzamen. Deze wetten zijn het 'Novum Organon', het nieuwe werktuig. In diens aldus genoemde boek gaat Francis Bacon de voorwaarden na onder welke de wetenschapsbeoefenaar deze wetten kan ontdekken.
In tegenstelling tot wat bij Aristoteles het geval was, geven dergelijke wetten geen finale oorzaken aan - waarom gebeurt iets - maar werkoorzaken - hoe gebeurt iets-. Om dergelijke wetten te kunnen formuleren moet de wetenschapsbeoefenaar zijn denken zuiveren van alle vooroordelen en overgeleverde dwalingen. Hij noemde deze 'idolen'. Er zijn vier typen idolen. (1) 'idola tribus': Dwalingen waartoe de menselijke geest ons lijkt te brengen, bijv. 'wishfull thinking'; (2) 'idola specus': Dwalingen veroorzaakt door bijzondere individuele aanleg, opvoeding of omstandigheden; (3) 'idola fori': Dwalingen veroorzaakt door het menselijk verkeer, bijv. de taal en (4) 'idola theatri': Hieronder werden de 'metafysische spekulaties' van de oude filosofen verstaan. Om kennis te vergaren die vrij was van deze dwalingen diende de inductieve methode gevolgd te worden (Snijders 1972, 6).
43. Het vinden van 'ware basisuitspraken' is het onopgeloste probleem van het logisch positivisme gebleven (Nuchelmans 1969, 143). Het gevaar is groot dat aan zo'n logische reductie geen einde komt. Er is dan sprake van een 'regressus in infinitum'. Om dit te voorkomen stond men voor het volgende dilem-

ma. Hetzij men aanvaardt als basisuitspraak datgene waarvan men zich in zijn waarneming onmiddellijk bewust is. Dit werd als 'sense-datum' opgevat. Er is nu wel een hoge mate van zekerheid, maar die geldt uitsluitend voor de persoon van de waarnemer (solipsisme). Hetzij men formuleert basisuitspraken in een intersubjektieve taal: Persoon A. heeft op tijdstip B. op plaats C. verschijnsel D. gezien. Een dergelijke formulering werd 'Protokolsatz' genoemd, wiens geldigheid berust op konventie en niet op absolute waarheid.

44. Het verrichten van waarnemingen die in strijd zijn met een theorie behoeft namelijk niet te betekenen dat de theorie verworpen dient te worden. Deze waarnemingen kunnen zeer wel door storende factoren veroorzaakt worden. Van dit gegeven kan iemand ook misbruik maken. In bovenstaand geval is er sprake van wat Holzkamp het 'exhaurieren' van zulke waarnemingen noemt. Hij heeft een procedure ontwikkeld om dit 'Exhaurier-Verfahren' aan banden te leggen. Uitgangspunt daarbij is het streven naar 'Eindeutigkeit'. Hiervan zijn twee vormen. De eerste is zogenaamde 'Systemimmanente Eindeutigkeit': Hiervan is sprake als een relatief groot aantal basisuitspraken uit één axioma kan worden afgeleid. De tweede is 'Systemtranszendente Eindeutigkeit'. Hiervan is sprake wanneer we talloze waarnemingen kunnen verrichten die in overeenstemming zijn met hetgeen theoretisch verondersteld wordt. Beide eisen noemde hij respectievelijk het streven naar een hoge integratiegraad en dat naar een hoge realisatiegraad. Theoriedivergente data mogen dan alleen 'exhauriert' worden, dus toegeschreven aan 'stoortfactoren' indien empirisch aangetoond is dat zulke theorieën een hoge realisatiegraad hebben.
45. Wilhem Dilthey (1813-1911) heeft persoonlijk de overgang van het positivisme naar het 'verstaan' van het leven meegemaakt. Uit het citaat dat in het vorige hoofdstuk werd aangehaald bleek reeds zijn geloof in het historisch bepaald zijn van de dingen (historisme). Hij was een verregaand relativist: "De relativiteit van elk soort van menselijke voorstelling is het laatste woord van een historische wereldbeschouwing: Alles is vervlietend in een proces, niets is blijvend". (gec. in Störig

1971, 296). Hij minachtte de historische wetten die Comte en Spencer meenden te kunnen ontdekken en deed deze af als konstrukties in dienst van een 'laissez-faire'-ideologie (Coenen 1975, 41).

46. Een soortgelijk fenomeen werd echter eerder door Ferguson beschreven: "No nation is so unfortunate as to think itself inferior to the rest of mankind: few are even willing to put with the claim to equality. The greater part having chosen themselves as at once the judges and the models of what is excellent in their kind, are first in their own opinion, and give to others consideration of eminence, so far only as they approach to their own condition" (gec. in Lemaire 1976, 93).

Herskovits omschrijft ethnocentrisme tenslotte als volgt:

"The primary mechanism that directs the evaluation of culture is ethnocentrism. Ethnocentrism is the point of view that one's own way of life is to be preferred to all others. Flowing logically from the process of early enculturation, most individuals have this feeling about their own culture, whether they verbalize it or not." (gec. in Lemaire 1976, 93). Dit verwerpen van het Europacentrisme en de zelfgenoegzaamheid waartoe de evolutionistische denkbeelden uit de Verlichting aanleiding hadden gegeven was ook pedagogisch van grote relevantie. De weg werd vrijgemaakt voor een cultureel relativisme dat gebaseerd was op de erkenning en tolerantie van 'equally valid patterns of life', die over de gehele wereld voorkomen (Benedict) en het systematisch bestrijden van ethnocentrisme (Sumner, Herskovits) (Segall e.a. 1966).

Door zich van de toevalligheid van zijn eigen 'enkulturatie' bewust te worden kan de mens zich relatief onafhankelijk daarvan gaan opstellen, of zoals Dilthey omschreef: "Lebensbesinnung macht tiefGeschichte frei" (gec. in Lemaire 1976, 107). In het verlengde hiervan ligt eveneens volgens sommigen de onderwijskundige waarde van een idiografisch opgevatte geografiebeoefening: "History and philosophy....broadly conceived and organically related, clearly imply a third axis of integration, namely, the spatial or geographic. The ideal syn-

thesis knows no geographic limitations and transcends the provincial concern with one's own culture at the expense of other cultures, earlier or contemporary. It is natural for man to orient himself first to his immediate geographic environment and to his own culture. A liberal education, however, should help him to discover that his own culture has been influenced by other cultures in other parts of the globe. He thus becomes aware, on the one hand, of the existence of these other cultures and is invited to explore their distinguishing characteristics and their historical development; he becomes aware, on the other hand, of the many factors, geographic, economic, social, political and religious, which have helped to differentiate one culture from another. Such awareness and the studies which promote it are powerful correctives to geographic, racial and cultural provincialism and are thus an essential part of a liberal education" (Uit een in 1943 verschenen rapport van de 'American Council of Learned Societies', getiteld 'Liberal education re-examined'. Gec. in: Siddall 1959, 63).

47. Marx' denkbeelden maken enerzijds deel uit van het streven naar een 'positieve' wetenschap, doch zijn anderzijds een reactie op de 'mechanistische' of 'sensualistische' uitgangspunten daarvan (cf. Comte). Gesteld werd reeds dat het materialisme, dat ondermeer typerend was voor het denken van Comte, Feuerbach e.a., fysisch-biologische en antropogene verschijnselen door inherente en in principe onveranderlijke wetten beheerst ziet.

Volgens Marx abstraheert Feuerbach ten onrechte van de 'sinnliche Tätigkeit' van de mens. Door zijn arbeid heeft de mens, individueel, maar vooral in groepsverband de natuur, en (dus) ook zichzelf omgevormd. In tegenstelling tot het idealisme, dat ondermeer typerend was voor de aanhangers van de geesteswetenschappen, die in de vorige paragraaf vermeld werden, en die eveneens het mechanistisch materialisme bekritiseerd hebben, blijft Marx' denken in principe materialistisch. Het is echter nu niet meer de natuur die in laatste instantie het menselijk bestaan wordt geacht te bepalen, maar wat Marx produktiewijze noemt.

Net als Hegel deed, postuleren Marx en Engels de handelende mens in de wereld als centrale categorie in hun filosofie. Waar Hegel dit handelen en de materiële konsekwenties daarvan primair opvat als de 'Entauszerung' van de 'Geist', vangt echter de kritiek van het historisch-materialisme aan: "Voor Hegel is het denkproces, dat hij onder de naam van Idee zelfs in een zelfstandig subjekt verandert, de schepper van het werkelijke, dat slechts de uiterlijke verschijningsvorm van de geest is." Bij Marx daarentegen is "Het ideële niet anders dan het in het menselijk brein getransponeerde en vertaalde materiële." (citaten uit Marx' Kapitaal, ontleend aan de in het Nederlands vertaalde versie van Jakubowski 1974, 20).

De produktiewijze wordt getypeerd door produktieverhoudingen en produktiekrachten. De produktieverhoudingen bestaan uit drie elementen: De wijze waarop binnen een gegeven samenleving de arbeid verdeeld wordt, de wijze waarop het eigendom geregeld is en de wijze waarop de resultaten van de inspanningen van de mensen gedistribueerd worden. De produktiekrachten zijn het geheel aan middelen (techniek, kennis) waarover de mens in een gegeven historische situatie kan beschikken bij de omvorming van de natuur.

Produktieverhoudingen en produktiekrachten vormen tezamen de 'onderbouw' van de maatschappij. Produktiekrachten zijn volgens Marx konstant in ontwikkeling en kunnen op gespannen voet komen te staan met de produktieverhoudingen.

Dit is bijvoorbeeld het geval als de mensen zich ervan bewust worden, dat de beloning die zij voor hun aandeel in het kollektieve arbeidsproces ontvangen niet (meer) in verhouding staat tot de opbrengst daarvan. Dit spanningsveld is de voornaamste bron van onrust en revolutie.

Hieruit leidde Marx zijn 'bewegingswetten' af. Deze geven de historische opeenvolging van produktiewijzen aan. Zo kwam volgens Marx uit de oergemeenschap de Aziatische produktiewijze voort. Achtereenvolgens ontstonden hieruit de antieke slavernij, het feodalisme en het kapitalisme.

De in het kapitalisme veronderstelde tegenstelling

tussen de vermaatschappelijking van de produktie en de private toeigening van de produkten (tegenstelling tussen loonarbeid en kapitaal), moet leiden tot de ontwikkeling van een socialistische maatschappij.

Ofschoon in laatste instantie de dynamiek van de bovenbouw geacht wordt afhankelijk te zijn van de ontwikkeling van de produktieverhoudingen en produktiekrachten is er sprake van een zeer complexe relatie. Het werk van vele marxisten na Marx kan onder meer begrepen worden als pogingen deze relatie nader te duiden (Poulantzas 1971).

Een wezenlijk element van het Marxistische denken is het maken van een onderscheid tussen 'de objectieve stand van zaken met betrekking tot de produktiekrachten en produktieverhoudingen' en 'de wijze waarop deze mede in hun onderlinge relatie in het bewustzijn van de mensen verschijnen'. In dit verband krijgt het begrip 'ideologie' zijn betekenis.

48. Een verdere uitwerking van het ideologiebegrip vinden we bij Nicos Poulantzas, een toonaangevend hedendaags Frans marxist. Het 'ideologische' vormt bij Poulantzas samen met het 'juridisch-politieke' en het 'economische', de drie instanties die typerend geacht worden te zijn voor een 'produktiewijze'.

Ofschoon hij er als Marxist vanuit gaat dat het economische in laatste instantie grenzen stelt aan de invloed van de overige instanties, meent hij dat elk van de drie instanties in een bepaalde sociale formatie, bijv. een land, een dominerende rol kan spelen.

Dominant is volgens hem het niveau waarop machtsverschillen binnen de produktiewijze gelegitimeerd worden. Zo meent Poulantzas, dat binnen de feodaal georganiseerde produktiewijze het juridisch-politieke niveau domineerde. De feodale heren bezaten immers rechten in de vorm van privileges (bijv. rechtspraak) en ze konden hun eigen leger op de been brengen, zodat de boeren gehoorzaamheid afgedwongen kon worden.

In het vroeg-kapitalisme was het economische domi-

nant. Het al dan niet in bezit hebben van de produktiemiddelen verschafte iemand macht en invloed, zulks ten koste en ongenoegen van de oude adel. Ook de toegang tot de staatsmacht werd exclusief aan kapitaalbezit gebonden (censuskiesrecht) (Schafer 1955, 42).

De eerdere omschrijving van ideologie krijgt meer diepgang indien ze omgevormd wordt tot "een relatief coherent geheel van voorstellingen, preferenties en opvattingen die de handelende individuen van de natuur en de wereld bezitten en wier funktie het is, het niveau waarop in een gegeven sociale formatie de 'feitelijke' dominantie plaatsvindt, alsmede het feit dat deze plaatsvindt, te verhullen". (Poulantzas 1971, 27).

Zoals gesteld viel in de feodale maatschappij de rol van dominerende instantie toe aan het politiek-juridische. In de publieke opinie wordt het maatschappelijke gebeuren dan in de eerste plaats op religieuze omstandigheden herleid: "Bref, tout se passe comme si l'idéologie dominante se concentrait toujours ailleurs que là où l'on doit chercher la vraie connaissance, comme si elle opérait son rôle d'occultation en permutant le lieu, c'est-à-dire en déformant l'objet de la science." (Poulantzas 1971, 32).

Verschillende 'burgerlijke vrijheden' als meningsuiting, cultureel pluriformisme en parlementaire democratie fungeren in onze samenleving eveneens als dergelijke ideologieën, althans in de ogen van de Marxistische onderwijskundigen. Zij versluieren de tegenstelling tussen loonarbeid en kapitaal. De tegenstellingen met betrekking waartoe tot een tolerante houding wordt opgeroepen, bijv. die tussen man en vrouw, gereformeerd zijn dan wel katholiek of ouder en kind, zijn in deze visie irrelevant voor het voortbestaan van de kapitalistische produktieverhoudingen. Zij kunnen derhalve 'ongestraft' bestreden worden. (Schalken 1974, 44)

Toen verwezen werd naar de recente ontwikkelingen in Groot-Britannië, werd melding gemaakt van verzet hiertegen van de zijde van politiek links. Dit verzet tegen het 'onderwijskundige progressivisme' uit deze onverwachte hoek wordt tegen de achtergrond van het voorgaande echter meer begrijpelijk. (Bantock 1971, 257)

49. Kerstiens besteedt uitvoerige aandacht aan de botsende emancipatorische visies van de neo-humanist Von Humboldt en Marx. De kern van de humanistische onderwijsovervatting is politieke emancipatie, dit wil zeggen het streven om mensen, ongeacht godsdienst, ethische achtergrond, sexe of klasse, gelijke ontplooiingskansen te geven. Marx erkende dat dit weliswaar het hoogst te bereiken doel was binnen de maatschappij van het moment, maar voegde daaraan toe: "Der Mensch wurde nicht von der Religion befreit, er erhielt die Religionsfreiheit. Er wurde nicht vom Eigentum befreit, er erhielt die Freiheit des Eigentums. Er wurde nicht von dem Egoismus des Gewerbes befreit, er erhielt die Gewerbebefreiheit" (gec. in Kerstiens 1974, 18). In plaats van politieke emancipatie alleen, bepleitte Marx emancipatie van de mens in zijn totaliteit. Zo stelt hij provocerend dat zich "die Emanzipation der Deutschen zu Menschen" moet voltrekken en dat "die gesellschaftliche Emanzipation der Juden, die Emanzipation der Gesellschaft vom Judentum" impliceert. Zeer terecht wijst Kerstiens op het problematische karakter van het bovenstaande. Zelfs als we Marx' eigen toekomstvisie, de kommunistische maatschappij tot uitgangspunt nemen, dan nog kan niet bij voorbaat worden uitgesloten dat religieus bewustzijn, kulturele identifikatie, en zelfs bezit middelen zijn tot de algehele ontplooiing van de mens.

Mijn inziens mondt in het Marxisme kritiek op het misbruik dat onder bepaalde omstandigheden wordt gemaakt van religie ('opium voor het volk'), van bezit ('fetischkarakter van de waar') en van kulturele identifikatie ('nationalisme') te vaak uit in een kritiek op voornoemde instituties 'an sich'.

50. Er zijn diverse publikaties verschenen, die op meer of minder overtuigende wijze de relatie leggen tussen de 'kritische theorie' van onder andere Horkheimer en Habermas en een 'kritische' of 'emancipatorische' onderwijswetenschap. Naast de reeds herhaaldelijk geciteerde werken van Kerstiens (1974) en König (1975), die in zoverre verschillen dat het laatstgenoemde ook andere stromingen en hun wetenschapstheoretische grondslagen bespreekt,

zou ik nog die van Wulf (1977) - eveneens pluriform - en die van Feuerstein (1973) en Hoffmann (1978) willen noemen. Laatstgenoemde publikaties geven behalve een beknopt overzicht van de denkwijze van de Frankfurter Schule, de voornaamste kenmerken van een 'kritische onderwijswetenschap' alsmede de denkbeelden van enkele aanhangers daarvan.

51. Veel van deze aanzetten moeten mede gezien worden als pogingen, de 'geesteswetenschappelijke pedagogiek', die na de opkomst van de empirische onderwijswetenschap veel aanzien verloren had, nieuwe impulsen te geven. König illustreert dit treffend door aan te tonen dat Herman Helmer's 'Didaktik der Deutschen Sprache' in opeenvolgende drukken weinig verandert, behalve dat de inhoud in toenemende mate met een beroep op de 'kritische theorie' gelegitimeerd wordt. Volgens Klafki (1976) kan vooral de ideologiekritische vraagstelling van de kritische theorie gemakkelijk in de geesteswetenschappelijke pedagogiek geïntegreerd worden. Feuerstein (1973) legt een grote mate van scepcis aan de dag. Hij toetst het werk van Klafki, Mollenhauer en Lempert aan Habermas' denkbeelden, en stelt dat genoemde auteurs er onvoldoende in geslaagd zijn "die Diskrepanz von kritischen Anspruch und methodologisch befriedigender Verwirklichung" (1973, 108) op te heffen en hij konkludeert: "Erst wenn es einer kritisch reflektierten Erziehungswissenschaft gelingt, ihre emanzipatorische Absicht mit einer Technik und Praxis umfassenden Rationalität methodologisch zu vermitteln, verhindert die Verpflichtung auf Emanzipation nicht das was sie verspricht." (1973, 115)
52. Mollenhauer omschrijft emancipatie als "die Befreiung der Subjekte - in unserem Fall der Heranwachsenden in dieser Gesellschaft - aus Bedingungen, die ihre Rationalität, und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken". (Mollenhauer 1969, 11) Het is een taak van de pedagogiek vast te stellen welke deze (maatschappelijke) omstandigheden zijn. Kerstiens (1974, 60) merkt echter terecht op dat men vergeefs naar positief gestelde doelen zoekt en verwijst onder meer naar Lempert die in zijn omschrijving van emancipatorisch onderwijs niet over 'bevrijding van de mens uit diens maatschappelijke bindingen' praat, maar over de 'Erweiterung und Erhaltung der Verfügung über sich selbst' (Lempert 1972, 483).

Lempert ziet de mens vanuit drie verschillende optieken, namelijk als Gattungswesen, Gruppenmitglied en Individuum.

Het begrip emancipatie heeft in elk van deze drie gevallen een andere betekenis. Het door Habermas omschreven emancipatorisch kennisleidend belang is vooral relevant voor de mens als Gattungswesen. Ideologiekritiek moet tot opheffing van 'unbefragten Bindungen' en 'scheinbaren Rollenzwangen' in het sociale functioneren leiden en de psychoanalyse tenslotte wordt als het instrument van de emancipatie van de mens als individu gezien.

Bij Giesecke treft men de meest consistente onderwijskundige uitwerking aan. Deze zoekt aansluiting bij de stand van het onderzoek naar de socialisatie van jongeren. Hij wil hen een aantal 'Lernhilfe' verschaffen met behulp waarvan de leerlingen maatschappelijke instituties leren beoordelen naar de mate waarop ze in strijd zijn met hun belangen en in hoeverre zulks, gezien andere belangen, aanvaardbaar is.

Vermeldenswaard is voorts de leerplanvernieuwing in Hessen, waar eveneens systematisch getracht is het begrip emancipatie inhoud te geven. Het leerplanonderdeel 'maatschappijleer' is geleed in vier 'Lernfelder', te weten 'socialisatie', 'economische verhoudingen', 'institutionele machtsuitoefening' en 'internationale betrekkingen'. Er zijn drie cycli van elk twee schooljaren onderscheiden.

Maatschappijleer in Hessen is een integratievak, waarin aardrijkskunde en geschiedenis zijn opgegaan. Als specifieke bijdrage van de geografie in het totale pakket wordt gezien: "De leerling in staat te stellen, het geheel aan ruimtestructurerende natuurlijke factoren in samenhang met sociale factoren te onderkennen en de structuurveranderende processen rationeel te beoordelen, ten einde zich bewust te worden van de mogelijkheden waarover hij de beschikking heeft bij het vormgeven van de ruimte. Dit met het doel levenskansen en behoud van milieu te optimaliseren en de bereidheid van de leerlingen, daaraan mee te werken te vergroten" (Rahmenrichtlijnen 1973, 44).

De leerplanontwikkeling in Hessen is bepaald stormachtig verlopen. Vanaf 1967 was onder leiding van Klafki een groot aantal basisgroepen aan de slag

gegaan, om te proberen 'van onderop' een nieuw leerplan te ontwerpen (Lingelbach 1973, 153). Deze werkzaamheden werden echter doorkruist door de publikatie van de 'Rahmenrichtlinien'. Deze kwamen aan felle kritiek van de zijde van politiek 'rechts' bloot te staan, vanwege hun (vermeend) socialistische inhoud (Köhler e.a. 1973, 15 ev.). Ondanks het feit dat er binnen politiek 'links' teleurstelling heerste over het afbreken van het 'schoolnabije leerplanontwikkelingsproces', was aan deze zijde (vakbonden, SPD) in het algemeen waardering voor de Rahmenrichtlinien 'an sich' te beluisteren.

53. Deze heeft zich in zijn proefschool Schöneberg 2. onder meer met de ontwikkeling van het socialistische bewustzijn beziggehouden. "Revolutionäre Erziehung muss zum Klassenbewusstsein, zur Klassen-solidarität, zur revolutionären Praxis führen, nicht zur Ich-Autonomie, nicht zum kritischen Bewusstsein". (gec. in Kerstiens 1974, 52)
54. Binnen de methodologie van de sociale wetenschappen wordt vaak een ideaal-typisch onderscheid gemaakt tussen het verklaren van gebeurtenissen door middel van het statistisch vaststellen en theoretisch onderbouwen van samenhangen enerzijds en het uitgaan van de zogenaamde 'definition of the situation' van individuele aktoren, of groepen van aktoren anderzijds. Daar werd reeds eerder naar verwezen. De eerder genoemde positivistische uitspraken behoren samen met voornoemde uitspraken van strukturalistische aard tot de eerste katagorie. Ze worden tezamen ook wel structurele benaderingswijzen genoemd. Tot de tweede katagorie behoren, zoals Dahl (1961) dat noemt, de 'behaviouralistische' benaderingswijzen. Ook binnen de geografie kunnen representanten van elk van deze methodologische 'scholen' worden aangewezen. Bij Kasperson en Minghi (1969,300) heet het dan, dat de eerste katagorie zich richt op de analyse van het 'behaviour in space' en dat de tweede zich vooral bezighoudt met het 'spatial behaviour'.
- Een 'behaviourale' analyse gaat uit van een samenstel van gelokaliseerde en interakterende elementen (handelingsverbanden). Deze elementen kunnen (invloedrijke) personen, groepen en/of organisaties zijn. Tussen de elementen bestaan relaties. Het ruimtelijk gedrag en de daaraan voorafgaande beleidsvorming van

deze elementen is gekenmerkt door hun belangen en machtpotentieel enerzijds en hun perceptie van de 'kommunikatieve kontekst' anderzijds.

In beide vormen van structurele analyse worden uitspraken gedaan over de relaties tussen de meerdere categorieën van verschijnselen, waarbij in principe geabstraheerd wordt van de intentionaliteit van de betrokken actoren. Bij een positivistische benaderingswijze wordt ernaar gestreefd uitspraken te doen over de aard van de waargenomen patronen, onder meer door het onderzoeken van de statistische verbanden tussen waarneembare eigenschappen van de verschillende verschijnselen en onder meer gebruik makend van analogie-modellen. Bij een strukturalistische benaderingswijze wordt getracht zowel de eigenschappen van de verschijnselen als de gebleken motieven van de betrokken actoren theoretisch te duiden in het licht van een theorie over de maatschappelijke verhoudingen.

55. De spanningsvelden, zoals die hierboven vermeld worden, zijn direkt afgeleid uit de in paragraaf 3.3. weergegeven ideeën van Habermas. Het is echter zeer wel mogelijk, ook langs een andere weg tot een soortgelijke verzameling van wetenschapstheoretische dimensies te komen. In andere publikaties (van den Bosch 1978) heb ik daaraan de voorkeur gegeven, mede om de vrij komplekse uiteenzetting van Habermas te vermijden. Om de overeenkomst tussen het bovenstaande en de eerder gedane uitspraken te onderstrepen zal ik in het kort ook deze andere weg aangeven.

Habermas' wetenskapskritische analyse bevat verwijzingen naar een viertal uiteenlopende benaderingswijzen van de werkelijkheid, waarachter wetenschapsfilosofische tradities met vaak grote ouderdom schuilgaan.

Dit zijn: (1) Een evolutionistische en materialistische visie op mens en natuur; (2) Een liberale visie op de economische rationaliteit binnen de kontekst van de westerse samenleving; (3) Een fenomenologisch-hermeneutische benaderingswijze van de menselijke intentionaliteit en (4) een historisch-materialistische benaderingswijze van de maatschappelijke tegenstellingen en hun overwinning.

Elk van de hierboven onderscheiden mens- en maatschappijvisies heeft een eigen wetenschapstheoretische status, die onder meer tot uitdrukking komt in een

specifieke subjekt-objekt verhouding en een eigen kausaliteitsbegrip, zodat het steeds verschillende criteria zijn op grond waarvan tot de waarheid/onwaarheid; geldigheid/ongeldigheid van uitspraken besloten wordt.

Zij impliceren alle een waardeoordeel. De natuurwetenschappelijke zienswijze stelt een harmonisch samengaan van mens en natuur in het verschiets als eerstgenoemde zich aan de natuurwetten houdt; de hermeneutiek belooft de opheffing van het ethnocentrisme en daarmee de onderwerping van de ene groep door de andere groep (slavernij); het rationalisme bepleit een efficiënt op elkaar afstemmen van doelen en middelen en het historisch materialisme schept een perspectief van een egalitaire samenleving. Vrijwel alle pogingen tot wetenschaps- en maatschappijkritiek kunnen daarentegen begrepen worden als gehele of gedeeltelijke verwerpingen door aanhangers van één van bovenstaande zienswijzen van de andere, op grond van het min of meer absoluut stellen van de eigen visie.

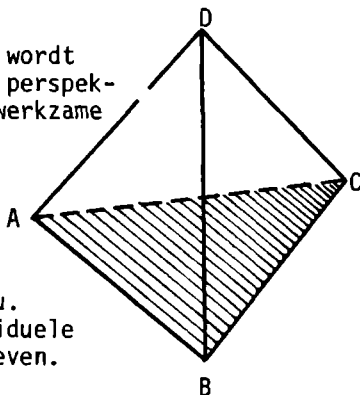
Ik meen dat nu het volgende gekonkludeerd kan worden. De bovenstaande vierdeling is representatief voor de fundamentele verschillen in de (wetenschappelijke) beschouwingswijzen op mens, maatschappij en natuur. Elke benaderingswijze heeft tot op zekere hoogte een totaal-karakter, met andere woorden pretendeert betrekking te hebben op de gehele werkelijkheid. Elke benaderingswijze tendert er tenslotte naar, in haar toepassing totalitair te zijn, dat wil zeggen exclusiviteit te claimen ten koste van de andere. De juistheid van een uitspraak over de werkelijkheid mag in de laatste instantie niet bepaald worden door deze uitsluitend aan criteria van één van de onderscheiden visies te toetsen, maar (idealiter) slechts op grond van een (gelijktijdige) confrontatie met elk van de vier.

Deze opgave zit echter vol innerlijke spanningen. Het hierboven onderscheiden viertal benaderingswijzen bevat een groot aantal onderlinge tegenstrijdigheden. Als een gebeurtenis aan een natuurwet wordt toegeschreven, kan er geen sprake meer zijn van een daad van vrije menselijke wilsbeschikking. Dit probleem kan aanschouwelijk worden gemaakt door de verschillende benaderingswijzen op te vatten als hoekpunten van een pyramide en het zestal

hoekpunten van een pyramide en het zestal verbindingslijnen als de 'spanningsvelden' tussen deze afzonderlijke benaderingen.

Fig. N1. Het spanningsveldenmodel.

De werkelijkheid wordt bekeken v.u. het perspectief van hierin werkzame natuurwetten



De werkelijkheid wordt bekeken v.u. de zin die individuele mensen hieraan geven.

De werkelijkheid wordt bekeken vanuit de aanwezige maatschappelijke verhoudingen.

De werkelijkheid wordt bekeken d.w.z. vanuit het perspectief van economische rationaliteit.

Vanuit elk van deze (hoek)punten wordt de werkelijkheid van één kant, dus eenzijdig benaderd. Onderling staan deze benaderingswijzen dan ook op gespannen voet. De grond hiervan meen ik, dat voor onze kennisvergarig van de werkelijkheid dan ook niet zo zeer de vier hoekpunten zelf, maar vooral de zes verbindingslijnen daartussen relevant zijn.

Deze kunnen worden opgevat als pogingen, het gedeeltelijk tegenstrijdige karakter van de twee te konfronterende benaderingswijzen te overstijgen, uitgaande van de erkenning dat elk daarvan in principe gelijkwaardig is.

In de konfrontatie tussen twee uiteenlopende benaderingswijzen ontstaan aldus 'spanningsvelden', die overeenkomen met de in hst. 3 genoemde. Het 'spanningsveld' tussen fysisch-biologische wetmatigheden en de anthropogene oorsprong van verschijnselen wordt weergegeven door de lijnstukken AD, BD en CD. Het spanningsveld tussen individuele betenensverlening en normatieve economische modellen door het lijnstuk AB. De konfrontatie van verschijnselen met het perspectief van maatschappelijke ongelijkheid bevatte, zoals gesteld, een tweetal opgaven: De vaststelling van de belangen die door de gegeven patronen gediend worden (BC) en het ideologiekritisch onderzoek van waarden en normen. (AC)

Noten bij hoofdstuk vier.

- 56 Zo werd een representatief deel van de Amerikaanse bevolking een kaartje voorgelegd waarop verschillende geografische eenheden vermeld waren. Gevraagd werd aan te geven tot welk daarvan men zich het meest respectievelijk het op één na meest betrokken voelde. De onderstaande tabel geeft de antwoorden weer (ontleend aan Bergman 1975).

Tabel N1 :Territoriale identifikatie

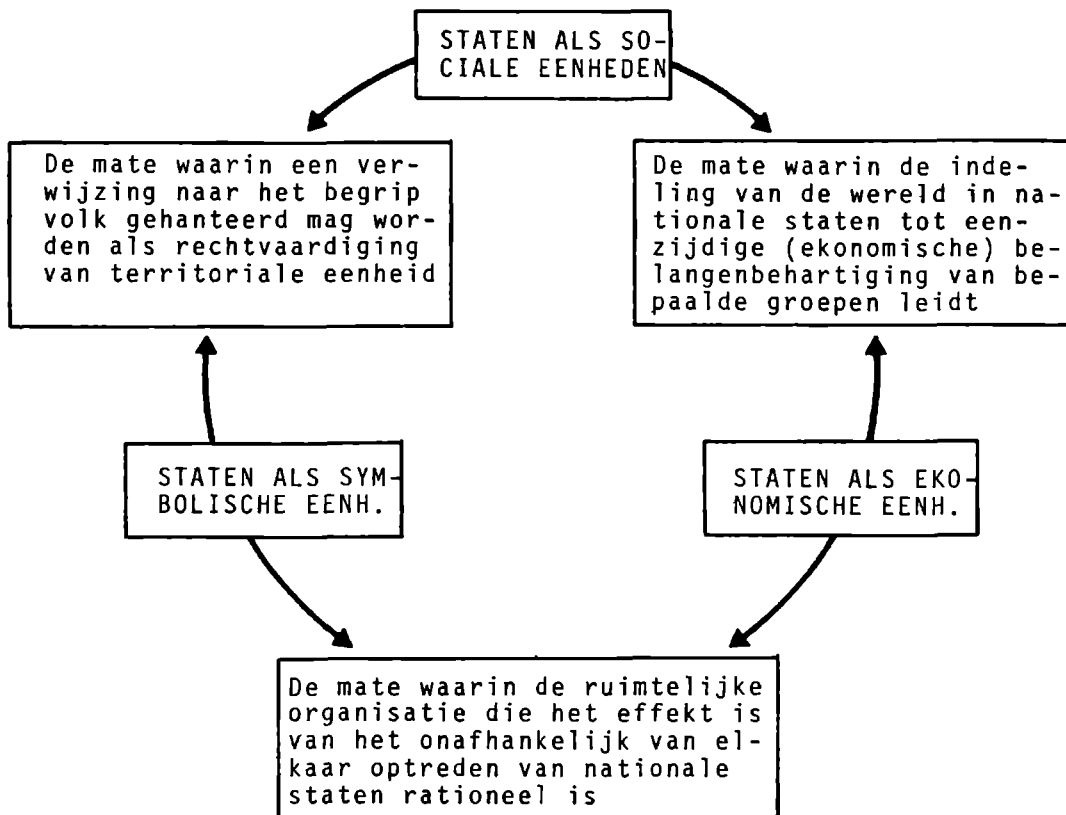
(in percentages)	Sterkste identifikatie	Op een na sterkste identifikatie
De buurt waar ik woon	32	15
De straat waar ik woon	15	37
Het deel van de V.S. waarin ik woon	8	9
De V.S. als geheel	33	25
De Westerse wereld	2	4
De wereld als geheel	8	7
Weet niet	2	3

- 57 Na de behandeling van het spanningsveldenmodel in hoofdstuk drie werd opgemerkt (voetnoot 55) dat langs de weg van een konfrontatie van enkele belangrijke wetenschapsfilosofische stromingen tot een zelfde model besloten zou kunnen worden. Deze opmerking geldt ook nu weer. In het verleden is de staatkundige verdeling van de wereld op verschillende manieren opgevat. Zo zijn er voorbeelden te vinden waarin staten als fysisch-biologische verschijnselen worden beschouwd; andere studies gaan uit van een economisch perspectief; een derde categorie relateert het ontstaan van staten aan de macht van de koningen en keizers en als laatste kunnen we studies noemen die van de belevingswaarde van een stuk grondgebied voor

de aanwezige bewoners uitgaan. Ook deze vier benaderingswijzen kunnen als de respektievelijke hoekpunten van een pyramide worden beschouwd en wederom ontstaan er in principe zes spanningsvelden.

Deze werkwijze is met name in eerdere publikaties rond de projecten 'Er zijn grenzen....' en 'Grenze-loos' gevolgd, waarbij overigens geabstraheerd werd van de fysisch-biologische ingang. Dit leidde dan tot een model als hieronder afgebeeld.

Fig. N2. Het spanningsveldenmodel van 'Er zijn grenzen...!'



58. Doorgaans uitvoerig gedocumenteerde overzichten van de ontwikkeling van de politieke geografie kan men vinden in de volgende handboeken: Bergman (1975), de Blij (1973), Buckholts (1966), Cole en King (1968), East (1976), Gottmann (1973), Guichinnet en Raffistin (1974), Jackson e.a. (1971), Kaspersen en Minghi (1969) Matznetter (1977), Muir (1975), Pounds (1972), Prescott (1972) en een uiterst belangrijk bibliografisch hulpmiddel is Sanguin (1976).
59. Zie voor een beschouwing van het fysisch-determinisme bij De Montesquieu en geografen als Huntington en Semple: Tatham (1957). Volgens Hartshorne overdrijft deze auteur echter de deterministische denkwijze van laatstgenoemden (Hartshorne 1959, 56).
60. In zijn behandeling van de korporatistische staatsopvatting haalt Stuurman (1978, 27) Angelinus' "Richtlijnen voor maatschappelijk herstel" (1944) aan, die openlijk de rol van de staat bij het bevestigen en verspreiden van privébezit benadrukken.
61. Op bladzijde 11 van zijn 'Politische Geographie' gaat Ratzel in op de 'grenzen van het organische karakter van staten'. Over de hoogontwikkelde staten schrijft hij: "Der geistige Zusammenhang verbindet das körperlich Getrennte und darauf passt allerdings kein biologischer Vergleich mehr" (2de druk 1903).
62. In tegenstelling tot wat vaak gedacht wordt komt dit onderscheid niet van Rudolf Kjellén. In diens in 1916 verschenen 'Staten som lifsform' ('De staat als levensvorm') hanteert hij dit onderscheid weliswaar, maar bij hem is de geopolitiek ongeveer hetzelfde als de gehele politieke geografie bij Ratzel en het begrip politieke geografie komt globaal overeen met Ratzel's Anthropogeographie (Zie Matznetter 1977, 9). De staat was volgens Kjellén behalve op geopolitieke grondslagen, eveneens op ethno-, socio-, eco-, en kratopolitieke grondslagen gebaseerd (Thermeanus 1938).
63. Ironisch genoeg verscheen toen Schöller's bijdrage reeds bij de drukker en was een nieuwe versie van Maull's 'Politische Geographie' (1956), waarin deze ervoor pleit op de door Ratzel aangegeven weg terug te keren. In het aan de herdruk van zijn artikel in Matznetter's 'reader' (1977) toegevoegde nawoord,

herhaalt Schöller zijn reeds in 1958 uitgesproken commentaar: "Das Buch ist ein Verhängnis, weil es ganz offensichtlich einen Rückschritt bedeutet; es ist weder wissenschaftlich tragfähig, noch politisch unvoreingenommen; seine innere Konzeption ist überholt, die Darbietung nicht ohne schwerwiegende Mängel. Dieses harte Urteil gegenüber dem letzten Alterswerk eines unlängst verstorbenen deutschen Geographen so frei und unabgesichert vorweg auszusprechen, fällt schwer. Aber es gibt eine wissenschaftliche Verpflichtung zu offener Stellungnahme, die über allen persönlichen Rücksichten steht, zumal das Buch in einer hohen Auflage, mit ausgezeichneten Bildern gross aufgemacht, in der populären Reihe des Safari-Verlages erschien und damit eine weite öffentliche Wirksamkeit gewann." (Schöller 1977, 299-300).

64. In latere Sovjet-Russische kritieken is dit laatste element verder op de voorgrond gedrongen. In Semjonow's in 1952 verschenen geschrift "De fascistische geopolitiek in dienst van het Amerikaanse imperialisme" is Ratzel een "getreuer und ergebender Diener der Interessen des preussischen Junkertums und des Monopolkapitals" en Hettner een "reaktionärer Geograph und direkter Propagandist der Geopolitik." (gec. in Schöller 1977 (oorspr. in 1955), 265).
65. Hassinger geeft in zijn betoog een aantal voorbeelden van de wijze waarop de staat zich in een landschap manifesteert. Hij noemt onder meer:
 1. Het voorkomen van manifestaties van grenzen, zoals grenszones, grensbosgebieden; bouwwerken als palen, muren, forten en greppels.
 2. Het aanwezig zijn van typische grensverkeerver-schijnselen: grenskantoren, geldwisselkantoren, kantoren van import- en exportfirma's; (dubbel) nederzettingen voor hierin werkzaam personeel.
 3. De afname van economische, toeristische en andere activiteiten, met name wanneer de relaties tussen de betrokken landen slecht zijn.
 4. Het feit dat de historie en de ekonomie van het land zich voor een belangrijk deel in het aanzien en de ligging van de hoofdsteden spiegelen.
 5. De uitvoering van bepaalde technische werken, zoals drooglegging van moerassen, ontginning van

veengebieden, aanleg van dijken en polders, kanaliseren van rivieren, aanleggen van kanalen en spoorwegen. Dit zijn in de meeste landen overheidsactiviteiten

6. Het aanwezig zijn van uit de grootte van een staat voortvloeiende mogelijkheden tot zelfvoorziening, in samenhang met het technisch kunnen en het consumptieniveau van de bevolking en de rijkdom van de staat.
 7. Het doorwerken van bepaalde wettelijke maatregelen, zoals bezit, erfstelsel en ruilverkaveling.
(Hassinger 1977, oorspr. 1932, 235)
66. De kritiek op het 'Natuurnotwendige' karakter van staten en grenzen richt zich op alle eerder genoemde biologische, fysische en metafysische grondslagen van de staat. Om met de laatste te beginnen: Mensen kunnen uiteraard geloven dat achter staatsvormingsprocessen een goddelijke hand schuilgaat, maar aangezien er eveneens mensen zijn die zulks niet doen, berust het eventuele opleggen door de eerste groep van zijn wil aan de tweede groep op machtspolitieke middelen. Met instemming wordt naar Shafer verwezen, die stelt dat het wel erg twijfelachtig is om goddelijke wil achter het staatsvormingsproces te zoeken omdat: "through no other form of social organisation have men so often broken the commandment 'Thou shalt not kill' ". (Shafer 1955, 21)

In de tweede plaats werden de fysische grondslagen van de staat onderscheiden in de vorm van klimaat en landschapselementen. Aangenomen mag worden dat deze elementen een rol hebben gespeeld bij de verbreiding van de mens over de aarde en dat mensen ter afbakening van hun territorium duidelijk zichtbare landschapselementen hebben gekozen. De adekwaatheid van zo'n grens hangt geenszins af van haar intrinsieke eigenschappen, doch uitsluitend van de betekenis die verschillende groepen daaraan geven.

Ook verwijzingen naar biologische kondities voor het ontstaan van volken en hun begrenzing, inclusief verwijzingen naar het begrip 'ras', zijn volstrekt onhoudbaar. Onvermengde rassen komen in de eerste plaats niet (meer) voor, en bovendien zijn raskenmerken uitsluitend fysiologisch van aard. Indien mensen zich onder verwijzing naar raciale overeenkomsten verenigen ('Black is beautiful')

dan gaat het niet om een natuurlijke noodzakelijkheid, maar om een subjektieve betekenisgeving, die slechts in een specifieke historische situatie begrepen kan worden.

Tenslotte is een verwijzing naar het aangeboren sociale karakter van de mens evenmin toereikend voor het verklaren van de ontwikkeling van naties. Voor de aanwezigheid van sociale behoeften in vrijwel ieder mens zijn goede gronden aan te wijzen. Deze leiden echter niet dwingend tot samenlevingsverbanden als naties. Voor het moment wordt volstaan met een korte verwijzing naar Lemaire's verhandeling over de mate van sociale integratie. Hij vergelijkt aspecten van sociale relaties tussen mensen in pre- en postindustriële samenlevingen en besteedt uitgebreid aandacht aan de zich hierin openbarende verschijnselen als vereenzaming, vervreemding en formalisering der sociale relaties. Op grond van deze overwegingen kan men konkluderen dat als de nationale staat al gestimuleerd zou zijn door de sociale behoeften van de mens, deze een twijfelachtig middel is gebleken bij de bevrediging daarvan. (Lemaire 1976, 236)

67. Zo kan men de negatieve effecten van grenzen als 'offers' beschouwen die men nu eenmaal voor de natie moet brengen. De directeur van de stichting 'Gemeenschapswerk' te Hulst gaat in een interview in de Stem (9-9'76) een eind in deze richting als hij de aanleg van een vaste oeververbinding bepleit met de woorden: "... Wij maken deel uit van Nederland en Zeeland, een provincie en een land met een eigen samenleving, organisatie- en bestuursstructuur en niet te vergeten een eigen cultuur, die anders is dan die van de Belgen." Hij konkludeerde daaruit dat de integratie van het Zeeuws-Vlaamse gebied in Nederland bijzonder gediend is met de aanleg van een vaste oeververbinding, ondanks het feit dat er argumenten te over zijn om deze oeververbinding irrationeel te noemen. Hiervoor verwijs ik onder meer naar de studie van van der Velden (1978; 1979) die overigens eveneens verwerkt is een van de publikaties verschenen in het kader van het project 'Grenzeloos' (Crijns, van den Bosch, 1979).
68. Volgens Schwind heeft de 'Staatengeographie' een

driedubbele vraagstelling. "Zum ersten geht es um die Klärung dessen, was sich als geographische Umwelt des Staates darbietet. Zum zweiten ist festzustellen, über welche Kräfte und Organisationen der Staat verfügt, mit denen er Einfluss auf die geographische Umwelt ausüben kann. Zum dritten ist zu erforschen, in welcher Weise sich die vom Staat gegebenen Antworten auf die Herausforderungen der geographischen Umwelt landschaftlich, physiognomisch und funktional, ausgewirkt haben." (Schwind 1977 (oorspr. 1970) blz. 416)

69. Boesler stelt: "Die Neuformulierung des Konzeptes der Politischen Geographie als Lehre von der raumwirksamen Staatstätigkeit muss vom Staatsbegriff und den Staatsaufgaben ausgehen." (Boesler 1977,437) Hij onderscheidt de volgende staatsopgaven:
- A. Taken, die rechtstreeks de burger en daarmee de maatschappelijke ordening aangaan:
 - 1. Afbakening en bescherming van de persoonlijke politieke rechten en vrijheden
 - 2. Stimulering van de persoonlijke ontwikkeling
 - 3. Sociale zekerheid
 - B. Taken, die ruimte en ekonomie betreffen:
 - 1. Taken met betrekking tot de algemene structuur
 - 2. Inkomenspolitiek
 - 3. Geldwezen
 - 4. Stimulering van onderzoek en wetenschap
 - C. Het instandhouden van het voor het vervullen van overheidstaken noodzakelijke instrumentarium:
 - 1. Organisatie van het bestuur, openbare instellingen
 - 2. Openbare dienstverlening
 - 3. Openbare eigendommen
 - 4. Belastingheffing
70. Dit onderzoek kent talrijke facetten, zoals de aard van de volgens de besluitvormers zelf nagestreefde doelstellingen, de aan konkrete beslissingen ten grondslag liggende opvattingensystemen, de hierin mogelijkwerwijs aanwezige vooroordelen (Allport 1954), de specifieke aard en waardering door de besluitvormers van de beschikbare informatie (Seiffert 1971; White 1966),

de waardering van onzekerheid en risico (Burton, Kates 1972), de reacties van politici op weerstanden uit de bevolking (Wolpert 1970, Kaspersen 1969). De aanwezigheid van belangentegenstellingen (Fried 1963; Fried, Gleicher 1961; Fellmann, Brandt 1969) en de middelen die verschillend aktoren ter beschikking hebben om hun doelstellingen te bereiken (Fassbinder, 1972)

71. Er zijn vele definities voor nationalisme in omloop. Zij verschillen mede vanwege het feit dat het begrip door 'nationalisten' zélf op heel uiteenlopende wijzen is gebruikt. Het Royal Institute of International Affairs (1939) stelt: "Nationalism is used generally of a consciousness on the part of individuals or groups, of membership in a nation, or a desire to forward the strength, liberty or prosperity of a nation, whether one's own or another." Snyder (1964) stelt: "Nationalism is a condition of mind, feeling or sentiment of a group, or people, living in a well defined geographical area, speaking a common language, possessing a literature in which the aspirations of the nation have been expressed, being attached to common traditions, and in some cases having a common religion." Zeer typerend is de definitie van Johannet (gec. in Shafer 1955, 243): "Une nationalité est l'idée d'une personnalité collective, variable d'inspiration, de conscience, d'intensité et de grandeur, relative à l'État, soit qu'elle représente un État unifié disparu, soit qu'elle coïncide avec un État unifié existant soit qu'elle aspire ou se prête à former un État unifié futur, et qui cherche dans ses caractéristiques naturelles d'origine la justification de son identité comme de ses prétentions."
72. Het gedrag van deze dynastieën is een thema voor historisch onderzoek. Zoals Shafer (1955, 62) stelt: "In France and England, as well as later in Spain, Germany, Italy and Russia, the strongest and perhaps luckiest noble families won the territory and, with their supporters, created the monarchical governments which became national. At the beginning and through their history, these families primarily desired territory, wealth, prestige and power." In Engeland en Frankrijk trachtten de respektievelijk

hoogste feodale heersers, de koningen, hun macht en grondgebied te vergroten. Het laatste gebeurde met alle middelen: Diplomatie en manipulatie, oorlog en verovering, huwelijk en handel, overerving en konfiskatie van eigendommen van vazallen en andere koningen en een flinke dosis geluk. Macht werd voorts nog verkregen door het uitvaardigen van koninklijke dekreten, het heffen van belastingen, het aanstellen van een ambtenarij en het terugdringen van invloed van kerk en adel.

Tilly beschrijft dit proces treffend: "Thus it became a game of shifting coalitions: Kings rallying popular support by offering guarantees against cruel and arbitrary local magnates or by challenging their claims to goods, money or services, but not hesitating to crush rebellion when the people were divided or a sufficient military force was at hand; magnates parading as defenders of local liberties against royal oppression, but not hesitating to bargain with the crown when it appeared advantageous." (Tilly 1975, 24)

73. Ten aanzien van dit punt merkt Tilly op: "The extension of power and range of a more or less autonomous political unit by conquest, alliance, bargaining, chicanery, argument and administrative encroachment, until the territory, population, goods and activities claimed by the particular center extended either to the areas claimed by other strong centers or to a point where the cost of communication and control exceeded the returns from the periphery." (Tilly, 1975, 636)
74. Een diepgravende analyse van 'het kapitalisme' vindt men uiteraard bij Marx. De belangrijkste elementen van Marx van Marx' omschrijving van het kapitalisme zijn volgens Stuurman (1978, 33): vrije loonarbeid, meerwaardeproductie, kapitaalakkumulatie, arbeidsdeling, klassenstrijd, concurrentie, vermaatschappelijking van de produktie, koncentralisatie en centralisatie van kapitaal, internationalisatie van kapitaal, ongelijke ontwikkeling en planloosheid.

75. De toenemende aandacht voor de rol van de staat van de zijde van de neo-marxistische auteurs wordt niet in de laatste plaats veroorzaakt door deze snelle uitbreiding van het aantal overheidstaken en (dus) de grotere rol bij het tegengaan van de als immanent aan het systeem beschouwde spanningen in het kapitalisme (Mandel 1970).

In zijn "Klassen in het huidige kapitalisme" geeft Poulantzas (1976) een analyse van de verschillende deel-klassen in nationale bourgeoisieën. Belangrijkste criterium is niet de taak binnen het staatsapparaat die leden van deze klassen vervullen - deze is immers gedelegeerd aan een afzonderlijke klasse - maar de verhouding tot het meest dominante kapitaal zelf, en met name het buitenlandse, veelal Amerikaanse. De nationale staat wordt geacht zich te voegen naar de uitkomsten van deze strijd tussen de verschillende kapitaalfrakties. In dit verband ziet Mandel het ontstaan van de E.E.G. primair in het verleggen van de belangen van de grote Europese concerns, die aldus trachten de druk van de Amerikaanse bedrijven te weerstaan.

In zijn werk "The state in capitalist society" (1969) geeft Milliband een andere indeling met betrekking tot de heersende klasse. Hij gaat uit van het bestaan van verschillende motivaties binnen de groep van kapitaalbezitters en -beheerders. Poulantzas valt hem hier fel om aan, maar in zijn antwoord aan Poulantzas (1975) verduidelijkt hij dat juist dit verschil in motivatie niet de onderlinge cohesie van de bezittende klasse kan versluieren, een gevaar dat volgens hem wel aanwezig is in Poulantzas' benadering van de verschillende kapitaalfrakties. Tevens kritiseert hij, evenals Basso doet, het gevaar dat Poulantzas loopt als deze de verhoudingen binnen een staat uitsluitend aan de 'objektieve structuren' van de kapitalistische produktiewijze toeschrijft.

BIJLAGEN

DE ONTWIKKELING VAN
HET PROJECT 'ER ZIJN
GRENZEN'

1. Ontstaan en uitgangspunten

Het projekt 'Er zijn grenzen....' is mede ontstaan uit de onvrede, die leefde bij een aantal aan pedagogische akademies verbonden aardrijkskundedocenten met zowel het bestaande aardrijkskundeonderwijs op de basisschool als met het vak wereldoriëntatie, dat vaak als een alternatief hiervoor wordt beschouwd. Deze docenten hadden kennis genomen van de furore die het wetenschapsstructuur-leerplan maakte. Het lag daarom voor de hand dat een beroep werd gedaan op de universitaire afdelingen voor onderwijsgeografie en vakdidaktiek waar de wetenschapsstructuurvisie sterk bepleit werd.

In grote lijnen is het projekt 'Er zijn grenzen....' het resultaat van een bijna vijf jaren durend intensief contact tussen deze PA-docenten en leden van de vakgroep onderwijsgeografie en vakdidaktiek van het Geografisch en Planologisch Instituut van de K.U. te Nijmegen. In de loop van deze periode werd enerzijds geprobeerd de vrij abstracte wetenschapsstructuurvisie te konkretiseren, liefst voor de jongst mogelijke leerlingen, terwijl anderzijds de uitgangspunten zelf de nodige ontwikkelingen doormaakten. Het is aan de buitengewone toewijding van de leden van de werkgroep politieke geografie van de vakgroep aardrijkskunde van de Vereniging de Landelijke Samenwerkende Pedagogische Centra te danken dat dit ontwikkelingsproces heeft kunnen gedijen.

Gedurende deze periode is grote waarde gehecht aan het herhaaldelijk terugkoppelen naar het veld, dat aanvankelijk nog bijna geheel uit PA-docenten bestond. Dit geschiedde door middel van één- en meerdaagse studiekonferenties, tijdens de PAV-kursussen en onderwijsdagen. Tijdens deze bijeenkomsten werd veel tijd uitgetrokken om de in concept-vorm vervaardigde onderwijs-leeractiviteiten te demonstreren en te bediskussiëren. De talrijke opmerkingen, die naar aanleiding hiervan gemaakt werden zijn gewikt en gewogen en hebben in hoge mate bijgedragen aan een verdere verbetering van het materiaal.

De theoretische uitgangspunten van het projekt en de fei-

telijke gang van zaken tijdens de ontwikkeling van het projekt zijn in een aantal publikaties beschreven. De eerste publikatie dateert van 1974 en is getiteld "Onderwijskundige kondities voor het aardrijkskundeonderwijs" (van den Bosch, 1974a). Zij bevat de tekst van een lezing gehouden op de konferentie van PA-docenten te Helvoirt, waarin het nationaal bewustzijn van kinderen als een voorbeeld werd uitgewerkt van de ontwikkeling van waarden en normen en ingegaan werd op de invloed van het onderwijs hierop.

Mede naar aanleiding van deze voordracht is een groep gevormd die zich ten doel stelde lessen te ontwikkelen om een minder bevooroordeelde beeldvorming van andere landen te bewerkstelligen. Ten behoeve van deze groep werd een dokumentatiepakket samengesteld onder de titel "Geografie als middel in de strijd tegen het etnocentrische denken" (van den Bosch, 1974b). Een eerste beschrijving van het dan nog experimentele lesmateriaal is te vinden in het Geografisch Tijdschrift, onder de titel "Etnocentrisme bestrijden...politieke geografie voor de basisschool" (van den Bosch, 1975a). In datzelfde jaar verscheen een meer theoretisch geörienteerde verantwoording in de jubileumbundel van het Geografisch en Planologisch Instituut van de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Deze bijdrage was getiteld "Etnocentrisme bestrijden...een proeve van onderwijsgeografisch bezig zijn" (van den Bosch, 1975b). Het projekt verscheen in november 1976 voor het eerst in een meer definitieve vorm als Nijmeegs Geografisch Cahier no. 7. Na eenmaal herdrukt te zijn verscheen bij de Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra een definitieve versie van het projekt, inmiddels getiteld: "Er zijn grenzen....wat doen we ermee?" (van den Bosch, 1978).

2. Ontwikkeling en implementatie

Op 6, 7 en 8 juni vond te Bergen aan Zee een evaluatiekonferentie plaats, die van buitengewoon groot belang zou blijken te zijn voor het verdere verloop van het projekt. Tijdens deze konferentie wisselde een dertigtal gebruikers ervaringen uit, opgedaan tijdens het uitproberen van het toen beschikbare materiaal van de eerste uitgave. Tijdens deze bespreking bleek dat éézelfde lesactiviteit sterk uiteenlopende reakties met betrekking tot nut, moeilijkheidsgraad en mate van interesse opriep. Op grond van deze

ervaringen werd gepleit voor een hoge mate van flexibiliteit in de presentatie van het materiaal. Tijdens deze konferentie en de daaropvolgende bijeenkomsten van de werkgroep politieke geografie is uitgebreid gediskussieerd over de wijze waarop aan deze behoefte tegemoet gekomen kon worden. In wezen was dit een discussie over de wenselijke en mogelijke mate van openheid van het projekt naar zowel de onderwijzer als de leerling. De leden van de werkgroep realiseerden zich daarbij dat er inmiddels sprake was van een tweetal ideaal-typisch te onderscheiden gebruikerskategorieën, die respectievelijk een meer open dan wel meer gesloten ('teacher-proof') structuur op prijs zouden stellen. Enerzijds waren dit degenen die de projektdoelstellingen reeds in hoge mate geïnternaliseerd hadden en vooral didaktische hulpmiddelen voor de schoolpraktijk nodig hadden, bijvoorbeeld in de vorm van zogenaamde 'didaktische halffabrikaten' (van den Bosch, 1977a). Anderzijds was er een groep die juist door middel van kant en klare lessen overtuigd diende te worden van de realiseerbaarheid van de onderliggende onderwijsfilosofie.

De uiteindelijke oplossing komt aan beide gebruikerskategorieën tegemoet. Het lesmateriaal is opgedeeld in een groot aantal afgeronde onderwijs-leeractiviteiten. Elk van deze activiteiten is gerelateerd aan een of meer politiek-geografische doelstellingen. Tevens werd aangegeven voor welke categorie de desbetreffende activiteit het meest geschikt is.

Aldoende werden rond elke doelstelling diverse lesactiviteiten vergaard. Deze kunnen overigens nog aanzienlijke verschillen vertonen met betrekking tot de voor uitvoering ervan benodigde tijd (varierend tussen één en zes lessen). Behalve niveauverschillen komen tussen deze activiteiten verschillen voor in werkvormen. Sommige klassen zijn immers gewend aan het werken met rollenspelen, andere niet. Het volgende schema A1, ontleend aan de derde uitgave van het projekt (1978), geeft het resultaat van deze aanpak weer.

Schema A1: Onderwijs-leeractiviteiten per vakspecifieke
hoofddoelstelling. (Bron: van den Bosch, 1978)

			leejaar 1	leejaar 2	leejaar 3	leejaar 4	leejaar 5	leejaar 6	
A	De leerlingen zien in dat de aarde op verschillende niveaus door grenzen wordt verdeeld	AA Waar landen elkaar ontmoeten AB De beroemde persoon en ik AC Nederland, Europa en de Wereld			■	■	■		
B	De leerlingen zien dat deze grenzen in hoge mate de interne organisatie van en de communicatie tussen met name landen beïnvloeden	BA Op de grens BB Dichtbij, en toch veraf BC Gerard en Katrien op vakantie BD Gerard en Katrien in Luxemburg BE De jonge onderzoeker gaat de grens over BF Barrièrespel BG Toen verhuizen ineens emigreren werd BH Emigratiespel			■	■	■	■	
C	De leerlingen zien in dat het streven naar politieke en economische macht belangrijke oorzaken zijn geweest bij het vastleggen van staatsgrenzen	CA Westland/Middenland/Oostland CB Onrust in de Julische Alpen CC Het lot van Lotas				■	■	■	
D	De leerlingen moeten beseffen dat het mogelijk is dat andere mensen zich anders gedragen dan zijzelf zonder dat dit uitgelegd behoeft te worden in termen van beter en slechter	DA Kabouters en konijnen DB Houthakkertjes en vissertjes DC Margriet en Moos	■	■					
E	De leerlingen ervaren dat de door grenzen gegroepede mensen zich vaak tot op zekere hoogte één voelen ten gevolge van aangeleerde voorstellingen van het eigen en het andere land. Deze voorstellingen kunnen bevooroordeeld zijn	EA Hartelijke groeten uit EB Nederlanders, Wie zijn dat? EC Tussen landen bestaan verschillen			■	■	■	■	
F	De leerlingen beseffen dat door nationale trots en de vaak sterk bevooroordeelde grondslagen hiervan de werkelijke oorzaken van het ontstaan van naties en/of grensveranderingen verstuurd kunnen worden	FA Een nieuwe naam voor Lotas FB Witte zwanen zwarte zwanen FC Lekker zwemmen voor ons alle maal				■	■	■	

Elk van de 23 lesactiviteiten wordt op analoge wijze gepresenteerd. Het leerlingenmateriaal, dat per activiteit besteld kan worden, wordt steeds vergezeld door een docentenhandleiding, die uit de volgende vaste rubrieken bestaat: (1) Uitgangspunt; (2) Lesdoelen; (3) De structuur van de eenheid; (4) Wenselijk docentengedrag om deze doelstellingen te realiseren en (5) Observatievragen. Deze laatste zijn een handreiking voor de didactische evaluatie van het onderwijs-leerproces.

Het is de bedoeling dat elke gebruiker een aantal activiteiten selekteert, uitgaande van de beschikbare tijd, het niveau van de klas en de al aanwezige ervaring met groepswork. Daarnaast dienen de gebruikers zelf voor een goede aansluiting met de beginsituatie te zorgen, onder meer bij de introductie van het projekt.

Tenslotte zij opgemerkt dat de afzonderlijke activiteiten weliswaar geheel gepland, dus 'teacher'-proof zijn, maar dat in een aantal gevallen slechts globale desiderata gesteld worden ten aanzien van het leerlingengedrag en naar de leerling toe dus betrekkelijk open zijn.

Wat het 'bereik' van de verschillende versies van het projekt betreft: De eerste uitgave die uit leseenheden voor de laagste en de hoogste klassen van de basisschool bestond, had een oplage van 200 exemplaren (De oplagecijfers hebben steeds betrekking op de verspreide docentenhandleidingen). Deze versie is naar schatting in een 50tal basisscholen uitgeprobeerd. De tweede uitgave bestond uit 2000 exemplaren. De schatting van het aantal basisscholen waarin gewerkt is met materiaal uit dit boek varieert tussen de 200 en 400. De nieuwste uitgave (van den Bosch, 1978) heeft eveneens een eerste oplage van 2000.

3. Evaluatie

De tweede uitgave van het projekt werd aan alle aardrijkskunde-docenten die aan pedagogische akademies verbonden zijn, toegestuurd, in de hoop dat zij zouden stimuleren dat hun studenten er mee experimenteren. Tevens werden de gebruikers verzocht hun ervaringen met het projekt aan de werkgroep politieke geografie kenbaar te maken. Het werd echter al spoedig duidelijk dat de respons op deze uitnodiging, ondanks zijn massaliteit, slechts gedeeltelijk als uitgangspunt kon dienen voor een evaluatieprojekt. De talrijke antwoorden op de observatievragen

en de bijbehorende lesverslagen leverden waardevolle informatie op omtrent de talloze didaktische aspecten van het projekt; de vraag of de inhoudelijke doelstellingen bereikt werden, bleef vooralsnog onbeantwoord. Dit gegeven vormde een van de gesprekspunten op een meerdaagse konferentie op 3, 4 en 5 januari 1977 te Beekbergen. Hier werd besloten op basis van de ervaringen opgedaan met de tweede uitgave van het projekt een min of meer definitieve versie te gaan samenstellen. Om daarnaast enig zicht te krijgen op de mate waarin de verschillende lesactiviteiten inderdaad aan het realiseren van de gestelde doelen bijdragen, zou een afzonderlijk evaluatieprojekt geëntameerd moeten worden. Ook bij de uitvoering hiervan zouden PA-3 studenten goede diensten kunnen bewijzen. Ten behoeve van het evaluatieprojekt werd een keuze gemaakt uit de lesactiviteiten van het projekt in zijn totaliteit. Kriterium daarbij was representativiteit met betrekking tot doelstellingen en werkvormen. De opzet en resultaten van dit evaluatieprojekt worden uitvoerig besproken in hoofdstuk zes.

BIJLAGE B

OPERATIONALISERING
GOED/FOUT-SKORE PER
'BEHAVIOURAL OBJECTIVE'

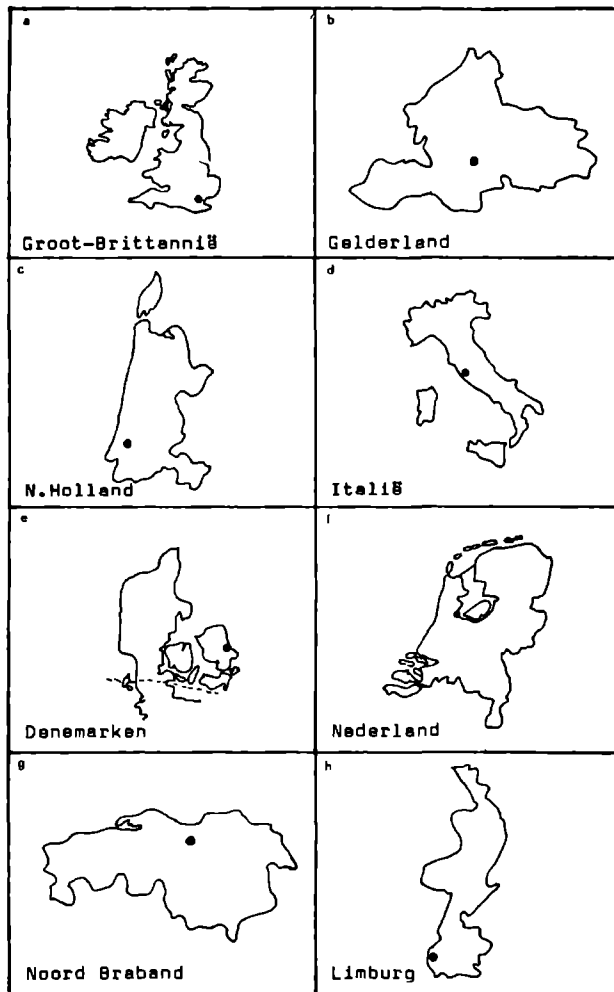
Hieronder zie je acht verschillende plaatjes staan. Deze plaatjes stellen allerlei gebieden voor. Verdeel de acht plaatjes nu in twee groepjes van elk vier. Doe dat zo, dat de gebieden die volgens jou bij elkaar horen, in een groepje komen.

Bijvoorbeeld : Groepje 1. bestaat uit de plaatjes a, b, c, en d.; groepje 2. bestaat uit de plaatjes e, f, g, en h. (Dit is niet het goede antwoord)

Antwoord : (vul de letters van de plaatjes in)

GROEPJE 1.:.....WAAROM ?.....

GROEPJE 2.:.....WAAROM ?.....



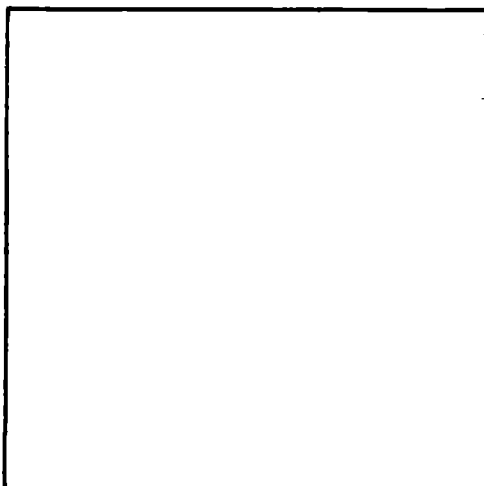
- Behavioural objective (1) : De leerlingen kunnen een achttal met name genoemde afbeeldingen van politieke eenheden (landen en provincies) groeperen.
- Operationalisering : De leerling krijgt afbeeldingen van vier provincies en vier landen voorgelegd. Onder elk plaatje staat de naam van de desbetreffende politieke eenheid. Gevraagd wordt deze acht afbeeldingen in twee groepen te verdelen en de gemaakte indeling te motiveren.
- Goed/fout-skore : De leerling dient te weten dat de groepjes respectievelijk landen en provincies voorstellen. Het geven van de juiste argumentatie wordt belangrijker geacht dan de korrekte groepering, zodat eerstgenoemd criterium doorslaggevend is bij het berekenen van de goed/fout-skore.

Hieronder staat een groot vierkant.

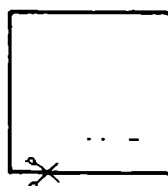
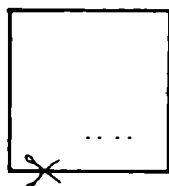
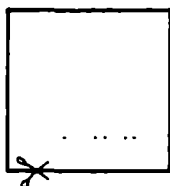
Dit blok stelt Nederland voor. Het heeft wel niet de vorm van Nederland maar we spreken gewoon af dat de ruimte binnen het blok gebied van Nederland is en de ruimte erbuiten 'buitenland' is.

Je moet nu twee dingen doen :

1. Onderaan de bladzijde staan drie blokjes. Dit zijn drie provincies. Je onderwijzer vertelt je nog welke dat zijn. Knip nu de blokjes uit en plak ze hieronder op de plaats waar ze volgens jou thuis horen.
2. Zet een ronde stip op de plaats waar jij woont.



372



- Behavioural objective (2) : De leerlingen kunnen een drietal kleine blokken (voorstellende de eigen, een aangrenzende en een niet-aangrenzende provincie) in een groot vierkant, dat Nederland voorstelt groeperen.
- Operationalisering : De leerling krijgt een groot en drie kleine vierkanten voor zich. Nadrukkelijk wordt gesteld dat uitsluitend de ruimte binnen het grote vierkant het grondgebied van Nederland voorstelt. De andere vierkanten stellen de eigen, een met name genoemde aangrenzende en een niet aangrenzende provincie voor. Gevraagd wordt de kleine vierkanten korrekt ten opzichte van het grote vierkant te plaatsen.
- Goed/fout-skore : De leerling dient de drie provincies korrekt ten opzichte van elkaar te kunnen plaatsen. Indien het laatste het geval is, maar de leerling ten onrechte de landgrens overschrijdt dan wel daarvan te ver afblijft, om aan de karakteristieke vorm van Limburg uiting te geven, dan wordt zijn/haar oplossing als goed beoordeeld. Evenzeer worden alle overige onnauwkeurigheden van een halve centimeter of minder getolereerd.
-

- Behavioural objective (3) : De leerlingen kunnen de eigen woonplaats binnen de eigen provincie situeren.
- Operationalisering : De leerling dient in de naar aanleiding van 'behavioural objective' no.2 gemaakte schematische kaart van Nederland, de eigen woonplaats korrekt in te tekenen.
- Goed/fout-skore : De leerling scoort deze opgave goed, indien de woonplaats binnen de grenzen van de eigen provincie wordt getekend.

Hieronder volgt een serie vragen. Er zijn steeds twee antwoorden mogelijk: EENS of ONEENS. Je kiest het juiste antwoord, door het hokje achter de vraag zwart te maken. (Zo: 0) Als je je vergist hebt, kun je het hokje gewoon doorstrepen, en het andere zwart maken (Zo: X 0)

	EENS	ONEENS
1. Als iemand in een ander land op vakantie is, is die persoon in dat land een vreemdeling.	0	0
2. Stel je voor: Jij bent al heel vaak in Duitsland geweest. Je kent er heel goed de weg. Toch blijf je in dat land een vreemdeling	0	0
3. Steden en dorpen bestaan meestal uit meerdere buurten of wijken. Als iemand, die in een andere buurt woont dan de jouwe, bij jou in de buurt op bezoek komt, is hij een vreemdeling.	0	0
4. Jij gaat elk jaar bij een tante logeren, die in een andere plaats ergens in Nederland woont. Je kent die plaats daarom heel goed. Toch blijf je in die plaats een vreemdeling.	0	0
5. Stel je voor. In jouw woonplaats staan veel mooie gebouwen. Daar komen veel toeristen uit andere plaatsen in Nederland naar kijken. Dat zijn vreemdelingen	0	0
6. De postbode woont in een andere buurt dan jij. Hij kent jouw buurt echter nog beter dan jij zelf. Toch blijft het in jouw buurt een vreemdeling.	0	0
7. Je gaat een andere plaats in Nederland bezichtigen dan je woonplaats. In die plaats ben je vreemdeling	0	0
8. Jij gaat bijna elke dag spelen bij een vriendje in een andere buurt van de plaats waar je woont. Jij bent daar een vreemdeling.	0	0
9. Een chauffeur van een bestelauto uit een andere plaats, in Nederland dan die waar jij woont, komt vaak in jouw plaats om allerlei spullen te bezorgen. Hij is in jouw plaats toch een vreemdeling	0	0
10. Je wandelt met de ouders door een andere buurt van jullie woonplaats, dan die waar jullie zelf wonen. Jullie zijn daar vreemdelingen	0	0
11. Een Duitser, die in Nederland heel goed de weg kent, blijft in Nederland altijd een vreemdeling.	0	0
12. Als jij in een ander land op vakantie bent, ben je daar een vreemdeling	0	0

Geef nu met je eigen woorden antwoord op de volgende vragen.

1. Wanneer ben jij een vreemdeling ?

2. Wanneer noem jij iemand anders een vreemdeling?

- Behavioural objective (4) : De leerlingen beantwoorden de vraag wanneer iemand een vreemdeling is op dezelfde wijze als de vraag wanneer zij zélf vreemdeling zijn.
- Operationalisering : De leerlingen worden geconfronteerd met twaalf vragen waarin drie elementen in alle mogelijke combinaties gekoppeld zijn. Deze elementen zijn: (1) Het al dan niet aanwezig zijn van een expliciete aanduiding van het bekend zijn van een persoon met een gebied; (2) het feit dat het om een willekeurige persoon of de leerling zelf gaat en (3) het feit dat het ruimtelijk niveau waarop iemand al dan niet een vreemdeling is, varieert van buurt via stad tot land.
- Goed/fout-skore : Een goedscore wordt toegekend aan die leerlingen die zichzelf als vreemdeling beschouwen in dezelfde situaties waarin zij iemand anders als zodanig beschouwen.

Hieronder staan vragen. Achter elke vraag staan drie antwoorden. Daarvan is er maar een goed. Wat jij nu moet doen is het hokje achter het goede antwoord zwart maken. (Zo : ●) Als je je vergist hebt streep je het zwart-gemaakte hokje gewoon door. (Zo : ✕) Je kunt dan een ander hokje invullen.

1. WAT IS EEN GRENS ?

- a. Een grens is een lijn waar je niet overheen mag. 0
- b. Een grens is een soms onzichtbare lijn tussen twee gebieden waar de mensen andere afspraken hebben gemaakt over de manier waarop ze zich gedragen. 0
- c. Een grens is een lijn waar je met moeite overheen kunt. 0

2. ACHTER SOMMIGE HUIZEN LIGGEN TUINEN. SOMS MAKEN DE MENSEN EEN HOGE SCHUTTING TUSSEN HUN TUIN EN DIE VAN DE BUREN. SOMS IS ER MAAR EEN DRAADJE. JE ZIET OOK WEL EENS DAT ER HELEMAAL GEEN AFSCHEIDING IS. MAG JE IN DE LAATSTE GEVALLEN NU NOG ZEGGEN DAT ER EEN GRENS IS TUSSEN DE TWEË TUINEN ?

- a. Ja, want een klein draadje is voldoende om kinderen tegen te houden. Als er geen draad is, zijn er misschien geen kinderen. 0
- b. Ja, want elke tuin is meestal zo ingericht dat je toch weinig van de buren ziet. Je merkt bv. dat er een grens is omdat je niet gaat staan kijken naar wat de buren aan het doen zijn. 0
- c. Nee, want als er geen schutting of boompjes staan kun je zo bij de buren binnenlopen. Niets houdt je tegen. 0

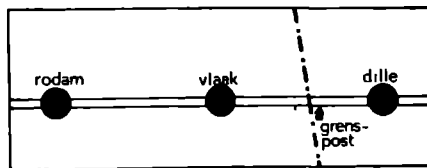
3. POLITIEKE GRENZEN ZIJN EEN SPECIAAL SOORT GRENZEN. WAT ZIJN NU PRECIES POLITIEKE GRENZEN ?

- a. Politieke grenzen zijn grenzen waar je alleen met een pas over mag. 0
- b. Politieke grenzen zijn grenzen die door mensen gekozen worden. 0
- c. Politieke grenzen vormen de scheiding tussen gebieden met een ander bestuur. 0

4. TUSSEN SOMMIGE LANDEN ZIJN DE GRENZEN GESLOTEN. BRUGGEN ZIJN KAPOT-GEMAAKT EN WEGEN ZIJN MET PRIKKELDRAAD AFGEZET. WAAROM ZOU DAT ZIJN ?

- a. Het ene land wil niet dat mensen uit het eigen land in het andere land gaan wonen. 0
- b. Het wil niet dat mensen uit een ander land op bezoek komen. 0
- c. Het vindt dat iedereen goed moet kunnen zien waar de grens loopt. 0

5. HIERNAAST ZIE JE EEN KAARTJE. RODAM, VLAAK EN DILLE ZIJN 3 EVEN GROTE STEDEN. ZE LIGGEN EVEN VER VAN ELKAAR. NU BLIJKT DAT HET OP DE WEG TUSSEN RODAM EN VLAAK VEEL DRUKKER IS DAN TUSSEN VLAAK EN DILLE. HOE ZOU DAT KOMEN.

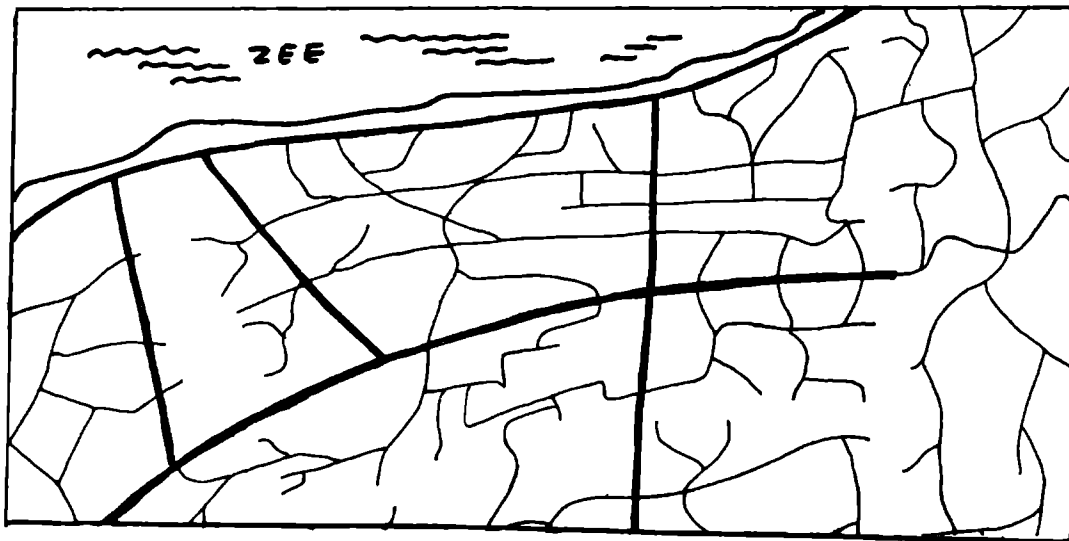


- a. Al zijn de twee afstanden even groot, duurt het toch langer eer je van Vlaak in Dille bent, dan van Vlaak in Rodam. Je moet immers door de douane en dat kan even duren. Daarom gaan de mensen uit Vlaak liever naar Rodam. 0
- b. Mensen gaan vaker op bezoek bij mensen in het eigen land, dan naar mensen in andere landen. 0
- c. De douane laat niet iedereen door. 0

- Behavioural objective (5) : De leerlingen weten dat grenzen in het algemeen scheidslijnen zijn tussen ruimtelijke organisatie-eenheden en dat het in het geval van politieke grenzen om bestuurlijke eenheden gaat.
- Operationalisering : De leerling krijgt drie multiple-choice-vragen voorgelegd, waarin hij/zij moet tonen te weten dat een staatsgrens een organisatie-eenheid is en dat hij/zij dit begrip kan toepassen aan de hand van het voorbeeld van de begrenzing tussen twee tuinen en tenslotte dat hij/zij weet dat pol. grenzen bestuurlijke eenheden scheiden.
- Goed/fout-skore : Mede vanwege de onderlinge samenhang moet de leerling de drie vragen korrekt beantwoorden, wil het antwoord goed gerekend worden.
-

- Behavioural objective (6) : De leerlingen weten dat politieke grenzen fysieke barrières kunnen zijn, indien het bestuur van het desbetreffende gebied dit gebied zoveel mogelijk wil behoeden voor invloeden van buitenaf en territoriale controle wil uitoefenen op de aanwezige bewoners.
- Operationalisering : De leerling krijgt een multiple-choice-vraag voorgelegd, waarbij een aantal motieven gegeven wordt voor het feit dat sommige staatsgrenzen fysieke barrières vormen.
- Goed/fout-skore : De leerling dient het korrekte motief te weten, namelijk het feit dat het desbetreffende land wil voorkomen dat de bewoners zich elders verstigen. Hierdoor geeft de leerling te kennen dat hij/zij begrijpt dat het funktioneren van een grens beoordeelt dient te worden vanuit de eigenschappen van de betrokken politieke systemen.

Hieronder zie je een tekening. Er staan maar liefst vier landen op. We hebben de grenzen niet ingetekend. Je ziet alleen de wegen lopen. Dikke lijnen stellen hoofdwegen voor, dunne lijnen zijn minder belangrijke wegen. Trek nu een lijn (Zo -.-.-.-.-) op de plaats waar volgens jou ongeveer de grens moet lopen.



- Behavioural objective (7) : De leerlingen weten dat de verkeersintensiteit tussen twee steden, wanneer deze aan weerszijden van de grens liggen aanzienlijk lager is dan bij afwezigheid van een grens het geval zou zijn.
- Operationalisering : De leerling krijgt een multiple-choice-vraag voorgelegd, bestaande uit een tekening waarop drie gemeenten getekend staan, die op onderling gelijke afstand langs een weg liggen. Tussen twee gemeenten loopt een staatsgrens. Gevraagd wordt een verklaring van de geringere verkeersintensiteit tussen deze twee gemeenten te geven.
- Goed/fout-skore : De leerling dient het korrekte antwoord te weten. In dit geval is dit de grotere voorkeur van mensen voor het aangaan en onderhouden van kontakten binnen het eigen politieke systeem. Aldus dient hij/zij er blijk van te geven één van de gevolgen van de aanwezigheid van politieke grenzen op het menselijk gedrag te kennen.

TESTONDERDEEL:ZOEK DE GRENS

- Behavioural objective (8) : De leerlingen weten dat wegennetwerken in grensgebieden gekenmerkt zijn door doodlopende wegen haaks op de grens en parallelwegen langs de grens.
- Operationalisering : De leerlingen krijgen een kaartje waarop een wegenpatroon staat afgebeeld. Gegeven is dat het afgebeelde gebied door drie staatsgrenzen in vier landen wordt verdeeld. Gevraagd wordt deze grenzen korrekkt in te tekenen.
- Goed/fout-skore : Door de grenzen op de juiste plaats te tekenen geven de leerlingen er blijk van de relatie tussen het verloop van grenzen en de aard van het wegennetwerk te begrijpen. Het aantal korrekkt ingetekende grenzen wordt geregistreerd, waarbij de cesuur tussen goed en fout op twee is gesteld. Om als korrekkt beschouwd te kunnen worden moet een grens ongeveer over driekwart juist getekend zijn.

Hieronder zie je vier plaatjes van verschillende mensen. Eronder staat wat zij voorstellen. Kijk goed naar de plaatjes en wat eronder staat. Probeer daarna de vraag te beantwoorden.



a

Dit is een politicus
in Rhodesië

Dit is een mijnwerker →
uit Zuid Afrika



c

Dit is een politicus
in Nederland

b



d

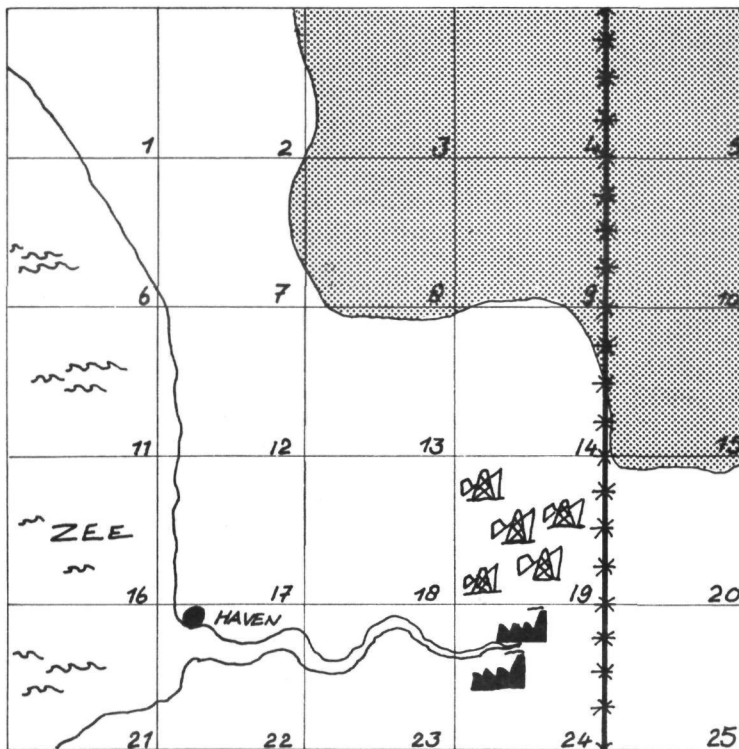
Dit is een boereknecht
uit Engeland

WELKE VAN DE MENSEN DIE JE HIERBOVEN ZIET ZIJN VOLGENS JOU HET BESTE MET
ELKAAR TE VERGELIJKEN ?
(maak het hokje achter het goede antwoord zwart)





- a. A en B ; C en D. 0
- b. A en C ; B en D. 0
- c. A en D ; B en C. 0

SCHRIJF IN HET KORT OP WAAROM JE VOOR EEN BEPAALDE OPLOSSING GEKOZEN HEBT.

- Behavioural objective (9) : Indien de leerlingen gevraagd wordt mensen in te delen op raciale dan wel sociaal-ekonomische kenmerken en verdere indikaties van het doel van deze klassifikatie zijn afwezig, kiezen de leerlingen voor de tweede kategorie, omdat ze relevanter is bij het beoordelen van verschillen tussen mensen.
- Operationalisering : De leerlingen krijgen vier plaatjes voor-gelegd, waarop mensen afgebeeld staan uit vier verschillende landen en met twee verschillende beroepskategorieën. Er is een (zwart) politiek leider uit Rhodesië, een (zwarte) mijnwerker uit Zuid Afrika, een (blanke) politicus uit Nederland en een (blanke) boerenknecht uit Engeland. Gevraagd wordt uit de getoonde mensen twee paren te vormen en de keuze te verklaren.
- Goed/fout-skore : Vanwege de grotere betekenis die in het kader van dit projekt verleend wordt aan sociaal-ekonomische dan aan raciale kategorieën, geldt als korrekt antwoord, de combinatie van de beide politici en de beide arbeiders. Een goedscore wordt echter alleen dan toegekend, indien de leerling er in de verklaring van de keuze blijk van geeft het gemaakte onderscheid herkend te hebben.



Hierboven zie je een landkaart. Er staat een heleboel op. We gaan dat samen bekijken.

1. Er zijn twee landen. Tussen beide loopt een grens : * * * * * We noemen het gebied aan de linkerkant van de grens LAND 1.; Aan de rechterkant van de grens ligt LAND 2.
2. Er wonen in het gebied dat je hierboven ziet, twee soorten mensen. Blanke mensen en zwarte mensen. Het gebied waar de blanke mensen wonen hebben we gestippeld. In het andere gebied wonen dus zwarte mensen. Je ziet dus dat in land 1 en land 2 blanke en zwarte mensen wonen.
3. In land 1 wordt olie gevonden. We hebben met deze figuurtjes   op de kaart getekend, waar olie in de grond zit. Er zijn ook fabrieken. Die staan ook op de kaart. Kijk maar naar deze figuurtjes :  
4. Om het makkelijk te maken hebben we de twee landen in hokjes verdeeld. Je kunt nu bv. zeggen : Land 2 bestaat uit de hokjes verdeeld. Je kunt nu bv. zeggen : Land 2 bestaat uit de hokjes 5, 10, 15, 20 en 25. Of: In hokje 19 zit olie in de grond, Of: In land 1 wonen de blanke mensen in hokje 3, 4, 8 en 9.

LAND 1. EN LAND 2. KRIJGEN OORLOG. LAND 2. WINT.

LAND 2. WIL NU VIER STUKJES LAND VAN LAND 1. KRIJGEN.

SCHRIJF NU HIERONDER DE NUMMERS VAN DE STUKJES LAND DIE LAND 2. WIL HEBBEN.

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

- Behavioural objective (10) : De leerlingen weten dat bij de annexatie door een land van een (deel van een) ander land sociaal-ekonomische motieven belangrijker zijn dan raciale.
- Operationalisering : De leerlingen krijgen een kaartje voorgelegd, waarop twee landen afgebeeld staan. Door middel van enkele symbolen is de ligging van de staatsgrens, enkele industrieën en de verdeling van de bevolking naar huidskleur gegeven. Het gehele gebied is met behulp van een grid in vijftientig stukjes verdeeld. Na een oorlog claimt het winnende land vier van deze stukjes. De leerling wordt gevraagd aan te geven welke stukjes hiervoor het meest in aanmerking komen.
- Goed/fout-skore : Er komen in principe twee gebieden in aanmerking. In het ene gebied wonen mensen van dezelfde huidskleur als in het winnende land en in het andere gebied bevinden zich mijnen en fabrieken. Aangezien de leerling in het kader van het verklaren van grensveranderingen het belang van sociaal-ekonomische factoren moet onderkennen, wordt als goed gerekend een keuze die minstens drie sociaal-ekonomisch waardevolle vakken bevat.

Je weet dat elk land zijn eigen taal, vlag, postzegels en geld heeft. Zo hebben de meeste landen ook een eigen volkslied. Dit wordt wel gespeeld bij belangrijke gebeurtenissen. Sommige Nederlanders voelen zich dan een beetje trots op hun volkslied.



Peter is in Nederland geboren. Toen hij twee maanden oud was kregen zijn vader en moeder een verkeersongeluk. Ze waren allebei dood. Peter kwam toen in het gezin van een tante in België. We zeiden net dat sommige mensen in Nederland trots zijn op het Nederlandse volkslied; Belgen zullen trots zijn op het Belgische volkslied. Op welk volkslied zou Peter nu trots kunnen zijn?.....,en waarom?.....
.....

- Behavioural objective (11) : De leerlingen weten dat verschillen tussen emotionele voorkeuren van bijvoorbeeld Belgen en Nederlanders op subjectieve en aangeleerde preferenties terug te voeren zijn.
- Operationalisering : De leerlingen worden door middel van een kort leesstukje geconfronteerd met een jongen die in Nederland geboren is, maar in België is opgevoed. De leerling moet een antwoord geven op de vraag tot welk volkslied hij/zij zich het meeste aange trokken voelt.
- Goed/fout-skore : Aangezien de nationale identifikatie, die vooral op jongere leeftijd sterk op nationale symbolen is gericht, aangeleerd is, is het enig juiste antwoord het Belgische volkslied.

Probeer zo goed mogelijk de volgende vragen te beantwoorden.

- Op de wereld zijn veel landen. Nederland is daar een van. Andere landen zijn bv. België, Italië, China, Canada en de Sovjet Unie. Er zijn nog veel meer landen.

SCHRIJF HIERONDER ZOVEEL MOGELIJK NAMEN OP VAN LANDEN DIE JE WEEET.

- Jij woont in Nederland. De mensen in Nederland heten Nederlanders. De meesten van jullie zijn Nederlanders en de meeste van jullie kennissen ook.
DENK JE DAT ER LANDEN ZIJN WAAR DE MENSEN ANDERS ZIJN DAN IN NEDERLAND ?
(streep het foute antwoord door)

JA / NEE

- Misschien vind je wel dat in een heleboel landen de mensen anders zijn, of dat er landen zijn waar de mensen een heleboel anders zijn dan in Nederland, of maar een beetje.
SCHRIJF IN HET HOKJE HIERONDER DE NAAM VAN HET LAND WAAR DE MENSEN VOLGENS JOU HET MEESTE ANDERS ZIJN DAN DE MENSEN IN NEDERLAND

vakje 1.	
----------	--

WAAROM VIND JE DAT ?

- SCHRIJF HIERONDER NOG EEN NAAM OP VAN EEN LAND WAAR HEEL ANDERE MENSEN WONEN DAN IN NEDERLAND

vakje 2.	
----------	--

WAAROM VIND JE DAT ?

- KUN JE OOK DE NAAM NOEMEN VAN EEN LAND WAAR VOLGENS JOU ONGEVEER DEZELFDE MENSEN WONEN ALS IN NEDERLAND ?

vakje 3.	
----------	--

WAAROM VIND JE DAT ?

TESTONDERDEEL: ANDERE LANDEN

- Behavioural objective (12) : De leerlingen weten dat er tussen bewoners van landen verschillen kunnen bestaan van raciale en kulturele aard en dat landen bovendien vanwege bepaalde structurele kenmerken kunnen verschillen.
- Operationalisering : De leerling moet de naam noemen van het land waar de mensen (op een na) het meest anders zijn dan in Nederland, dan wel het meeste op de mensen in Nederland lijken. De keuze moet verklaard worden.
- Goed/fout score : Toelaatbare verklaringen bevatten verwijzingen naar uiterlijk, gewoonten of rijkdom.

Je hebt nu in de vakjes 1, 2, en 3. waarschijnlijk drie namen van landen geschreven. Schrijf die namen hieronder nog een keer op. Je ziet achter elk vakje hieronder een vraag staan. We hebben steeds drie antwoorden gegeven. Maak het hokje achter het goede antwoord weer zwart.

vakje 1.		HOE VIND JE DE BEWONERS VAN DIT LAND ?	
		a. Aardiger dan die van Nederland	0
		b. Minder aardig dan die van Nederland	0
		c. Even aardig dan die van Nederland	0

vakje 2.		HOE VIND JE DE BEWONERS VAN DIT LAND ?	
		a. Aardiger dan die van Nederland	0
		b. Minder aardig dan die van Nederland	0
		c. Even aardig dan die van Nederland.	0

vakje 3.		HOE VIND JE DE BEWONERS VAN DIT LAND ?	
		a. Aardiger dan die van Nederland	0
		b. Minder aardig dan die van Nederland	0
		c. Even aardig dan die van Nederland	0

- IN WELK LAND WONEN VOLGENS JOU DE MEESTE MENSEN DIE JE AARDIG VINDT ?

vakje 4.	
----------	--

WAAROM VIND JE DAT ?

- NOEM DE NAAM VAN HET LAND WAAR VOLGENS JOU OP EEN NA DE MEEST AARDIGE MENSEN WONEN ?

vakje 5.	
----------	--

WAAROM VIND JE DAT ?

- IN WELK LAND WONEN VOLGENS JOU DE MINSTE MENSEN DIE JE AARDIG VINDT ?

vakje 6.	
----------	--

WAAROM VIND JE DAT ?

- NOEM DE NAAM VAN HET LAND WAAR VOLGENS JOU OP EEN NA DE MINST AARDIGE MENSEN WONEN ?

vakje 7.	
----------	--

WAAROM VIND JE DAT ?

TESTONDERDEEL: AARDIGE MENSEN

- Behavioural objective (13) : De leerlingen beoordelen verschillen tussen bewoners van landen uitsluitend in termen van al dan niet aardig vinden van (aangeleerde) gewoonten van de mensen in die landen.
- Operationalisering : Allereerst wordt gevraagd of de leerling de bewoners van de in het vorige testonderdeel genoemde landen aardiger, minder aardig of even aardig vindt als de mensen in Nederland. Vervolgens wordt gevraagd de naam te noemen van het land waar (op een na) volgens de leerling de meest aardige mensen wonen. Vervolgens gebeurt hetzelfde met betrekking tot het land waar de minst aardige mensen wonen. De keuzen dienen verklaard te worden.
- Goed/fout score : Toelaatbare verklaringen mogen uitsluitend verwijzingen naar de gewoonten van de hele bevolking bevatten.

VIND JE LANDEN WAAR VOLGENS JOU MEER AARDIGE MENSEN WONEN DAN IN ANDERE
LANDEN OOK ALTIJD BETERE LANDEN ?
(streef het foute antwoord door)

JA / NEE

- WAT IS VOLGENS JOU HET BESTE LAND OP DE WERELD ?

vakje 8.	
----------	--

WAAROM VIND JE DAT ?

- WAT IS VOLGENS JOU OP EEN NA HET BESTE LAND OP DE WERELD ?

vakje 9.	
----------	--

WAAROM VIND JE DAT ?

- WAT IS VOLGENS JOU HET SLECHTSTE LAND OP DE WERELD ?

vakje 10.	
-----------	--

WAAROM VIND JE DAT ?

- WAT IS VOLGENS JOU OP EEN NA HET SLECHTSTE LAND OP DE WERELD ?

vakje 11.	
-----------	--

WAAROM VIND JE DAT ?

TESTONDERDEEL: HET BESTE LAND

- Behavioural objective (14) : De leerlingen beoordelen verschillen tussen landen in termen van beter of slechter uitsluitend op grond van systeemkenmerken van die landen.
- Operationalisering : Allereerst wordt gevraagd of het land waar de meest aardige mensen wonen ook altijd het beste land is. Hierna wordt, net als in de twee voorafgaande testonderdelen gevraagd naar het (op een na) beste en naar het slechtste land en deze keuze te verklaren.
- Goed/ fout score : Toelaatbare verklaringen bevatten uitsluitend verwijzingen naar structurele omstandigheden van politieke en sociale aard.

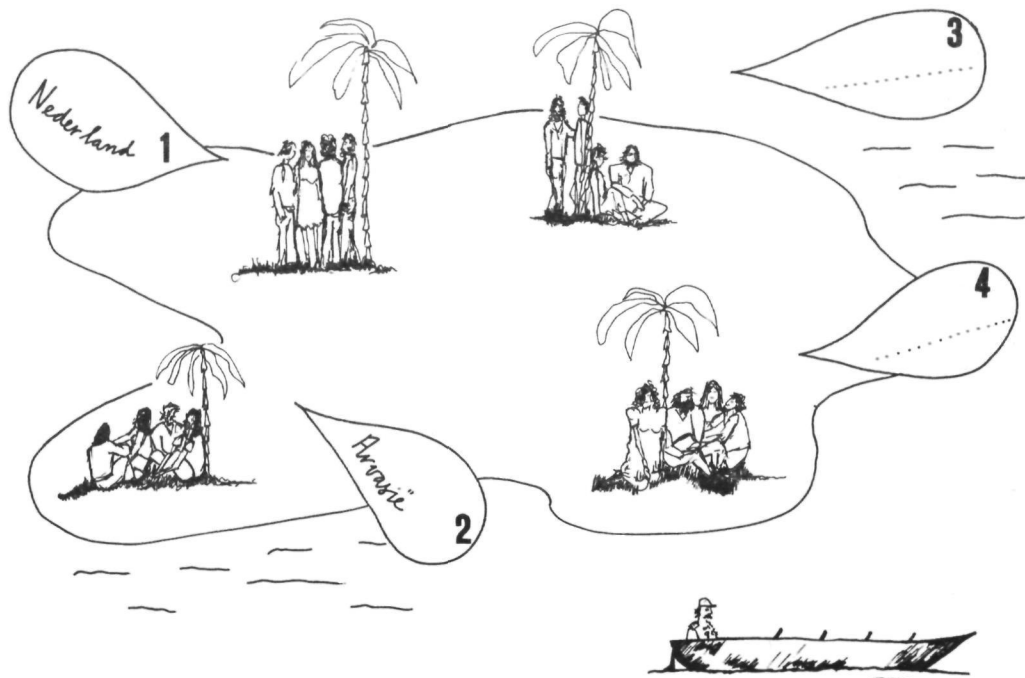
De volgende bladzijde begint met een grote tekening. Je ziet een eilandje. Daarop zitten mensen. Die zitten daar niet voor hun plezier. Hun schip is vergaan. Ze hebben eerst een hele tijd op zee rondgedobberd. Toen zagen ze gelukkig land. Ze hopen dat er vlug redding zal komen. De mensen komen uit vier verschillende landen. De mensen die uit hetzelfde land komen zijn bij elkaar gaan zitten. Bij elk groepje hebben we een open ruimte getekend. Daarin gaan we de naam schrijven van het land waar de mensen vandaan komen. We hebben het al voor twee landen voorgedaan. Jij moet dus nog twee namen invullen.

GROEP 3. Schrijf hier de naam van het land die je hierboven in vakje 8. hebt ingevuld. Het kan zijn dat je daar Nederland hebt ingevuld. Als dat zo is moet je in de tekening de naam van het land in vakje 9. overschrijven.

GROEP 4. Schrijf hier de naam van het land die je hierboven in vakje 10. hebt ingevuld. Het kan zijn dat je daar Nederland hebt ingevuld. Als dat zo is moet je in de tekening de naam van het land in vakje 11. overschrijven.

DE REDDING IS NABIJ !!!!

Er komt een bootje aan. De mensen op het eiland zijn allemaal blij. Maar, wat valt dat tegen. Er zijn maar vier plaatsen. De kapitein van het bootje moet nu gaan kiezen wie hij mee zal nemen. Lees nu goed wat onder de tekening staat en vul dan in wie je denkt dat gered worden.



tekening van Joseph Stijns

- Behavioural objective (15) : De leerlingen beoordelen het gedrag van mensen uit volgens hen slechtere landen niet ongunstiger dan dat van mensen uit 'het beste' land.
- Operationalisering : De leerlingen worden gekonfronteerd met een tekening waarop vier groepen van elk vier schipbreukelingen staan afgebeeld, respectievelijk afkomstig uit Nederland, Arvasië (een denkbeeldig land), het door de leerling als beste en het als slechtste aangewezen land. Indien een van laatstgenoemde Nederland is wordt dit door het op een na-beste of slechtste vervangen. Voor de kust ligt een bootje dat vier mensen kan redden. Gevraagd wordt wie gered zullen worden indien de kapiteins achtereenvolgens afkomstig zijn uit Nederland, Arvasië, het beste, het slechtste land; indien de kapitein geen landgenoten op het eiland heeft en indien de leerling zelf kapitein zou zijn.
- Goed/fout score : Het gaat erom dat de leerling geen relatie legt tussen het gedrag van de kapiteins en het feit dat deze uit een goed dan wel slecht land komen. Een goedskore wordt om deze reden toegekend aan degenen die de vier kapiteins, die landgenoten op het eiland hebben eenzelfde gedragstype toekennen.

Stel je voor dat de kapitein uit Nederland komt. Wie zal hij volgens jou meenemen. (vul hieronder de naam van het land of de naam van de landen waaruit deze kapitein mensen zal meenemen.)

-Waarom denk je dat ?

Stel je nu voor dat de kapitein niet uit Nederland, maar uit Arvasië komt. Wie zal deze kapitein meenemen ?

-Waarom denk je dat ?

Als de kapitein nu eens zou komen uit het zelfde land waar ook de mensen van groep drie vandaan komen, wie zullen dan gered worden ?

-Waarom denk je dat ?

Het was natuurlijk ook mogelijk geweest dat de kapitein uit het land zou komen waar ook groep vier vandaan komt. Wie zou deze kapitein redden ?

-Waarom denk je dat ?

Stel je weer eens iets anders voor ! De kapitein komt nu uit een land waarvan niemand op het eiland is. Wie zouden nu gered worden ?

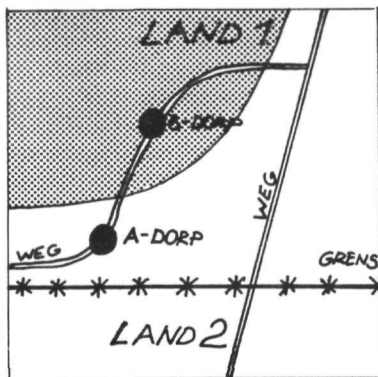
-Waarom denk je dat ?

Nu ben jij de kapitein van het bootje. Je komt op het eiland en ziet daar al die mensen. Ook jij mag er vier meenemen. Wie zijn dat?

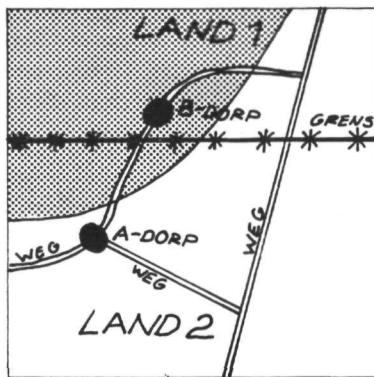
-Waarom doe je dat ?

TESTONDERDEEL: DE NIEUWE GRENS

- Behavioural objective (16) : De leerlingen weten dat het nemen van maatregelen in de ideologische sfeer (bv. het bevorderen van stereotypen) en het afremmen van kommunikatie effectievere middelen zijn tot nationale integratie dan het hanteren van geweld.
- Operationalisering : De leerlingen worden gekonfronteerd met een grensverandering. De regering staat voor de opgave een nieuw gebied te integreren in haar territorium. Er worden door middel van plaatjes en korte teksten vier mogelijkheden gesuggereerd. Dit zijn: (1) Verwijzingen naar het gebruik van ideologische maatregelen; (2) totale blokkade van de grens, (3) gebruik van geweld en (4) het om pragmatische redenen belemmeren van de vrije doorgang. Gevraagd wordt wat de regering waarschijnlijk als de beste en wat als de slechtste maatregel zal beschouwen en wat de leerling in het onderhavige geval zelf zal doen.
- Goed/fout score : Aangezien het erom gaat dat de leerling inziet dat door 'zachte' maatregelen de ware oorzaken van het sluiten van de grens versluierd kunnen worden en dat dit derhalve effectiever kan zijn dan 'harde' maatregelen als geweld en totale sluiting, wordt aan die leerlingen een goedskore toegekend die eerstgenoemde maatregelen als meest en laatstgenoemde als minst bevorderlijk voor de nationale integratie beschouwen.



VOOR DE OORLOG



NA DE OORLOG

 = GEBIED WAAR NEGERS WONEN

Land 1, en land 2, hebben oorlog gehad.

Land 2, heeft gewonnen. Het heeft toen een stuk van land 1, bezet.

Je kunt dat goed zien als je de twee kaartjes hierboven vergelijkt.

Om je een beetje te helpen bij het begrijpen van de twee kaartjes stellen we je een paar vragen. Geef daar antwoord op. Als je dat gedaan hebt, beginnen we met de eigenlijke vragen.

1. Wijs de oude en de nieuwe grens aan.
2. Wat gebeurt er met A-dorp?
3. Waar kon je voor de oorlog de grens over, en waar na de oorlog?
4. Zouden de mensen uit A-dorp het prettig vinden?
5. Wat is er met de wegen gebeurt, en waarom?

Ziezo; nu beginnen we met de eigenlijke vragen.

De mensen in A-dorp behoorden vroeger bij land 1. Na de oorlog horen ze ineens bij land 2. De regering van land twee moet proberen de mensen van A-dorp hieraan te laten wennen. Ze kan dat op allerlei manieren doen. Op de volgende bladzijde hebben we vier van zulke manieren beschreven en getekend. Die manieren zijn niet allemaal even goed.

Welke manier zal de regering van land 2 volgens jou kiezen?

Vul in: Waarom?

Welke manier is volgens jou het minst geschikt om het doel van de regering van land 2, te bereiken

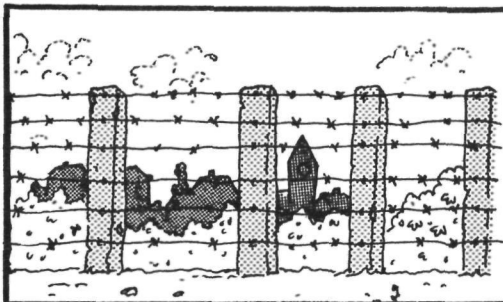
Vul in: Waarom?

Wat zou jij doen als je in de regering van land 2, zat?



De bewoners van A-dorp zijn blank en die van B-dorp zwart. De regering van land 2. kan ervoor zorgen dat de mensen van A-dorp een hekel krijgen aan die van B-dorp. Ze zijn dan mischien blij, dat ze niet meer in een land wonen.

1



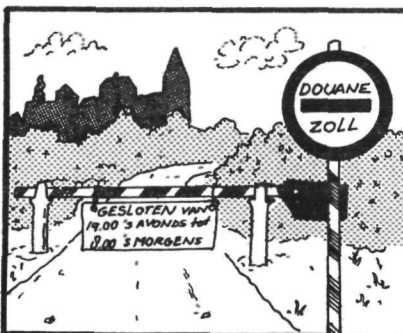
De regering van land 2. kan de grens met prikkeldraad afsluiten. Dan kan niemand er meer overheen.

2



De regering van land 2. kan de mensen van A-dorp met geweld dwingen te doen wat ze wil. Mensen die niet gehoorzamen gaan naar de gevangenis.

3



De regering kan de kortste weg tussen A-dorp en B-dorp (kijk op het kaartje) gewoon 's avonds en 's nachts sluiten. De mensen mogen elkaar best blijven opzoeken, maar de regering hoopt dat dat vanzelf wel minder wordt als ze daar veel moeite voor moeten doen.

397

4

BIJLAGE C

DE AAN DE TWEEDE UIT-
VOERING VAN HET EVA-
LUATIEPROJEKT DEEL-
NEMENDE SCHOLEN

no.	Naam, adres school	aantal klassen/ lln.	typering school en soc. herkomst van de leerlingen.	wordt bij de lessen een leer en/of werkplan gehanteerd?	naam proef-leider/ster
1	St. Joseph-school, Knipplein 8, Roosendaal	7/182	Naar verhouding veel kinderen uit arbeidersgezinnen. Ook naar verhouding veel kinderen uit zgn. 'zwak-sociale' gezinnen.	Afhankelijk van methode.	Marja Matthijsen
2	De Kattenbosch, Hof van Hollandlaan 3, Rosmalen	10/250	Geïntegreerde kleuter-basis-school. Kinderen komen hoofdzakelijk uit middelbare en hogere sociale milieus. Vaak bovendien bewuste keuze voor openbaar onderwijs.	De school heeft een eigen leer- en werkplan, dat nauwgezet gevolgd wordt. Hierin worden Jena-en Montessori-elementen geïntegreerd. Veel aandacht voor differentiatie en individualisering.	Nelleke Bak
3	Burg. Moonen-school, Wijnruitstr. 196 Waalwijk	6/180	Zeer heterogeen: weinig 'probleem-kinderen'.	longitudinaal leerplan.	Laura v.d.Ven
4	'Laurentius' basisschool, Van Garrenlaan 18, Breda	9/280	Voornamelijk kinderen uit 'mid-denklasse'.	Longitudinaal leerplan.	Anke van Meer

- | | | | | | |
|---|---|--------|---|--|-----------------------|
| 5 | De Weterings-
hof, Katholie-
ke basisschool
voor 4-12jari-
gen,
Zwanenveld 25-
24, Nijmegen | 18/500 | Grote heterogene
school met voor-
al in de lagere
klassen. relatief
meer probleemkin-
deren. | Een long.
schoolwerk-
plan wordt
door het ge-
hele team ont-
wikkeld. Hier-
bij krijgt
differentiatie
belangrijke
aandacht. | Hans Janssen |
| 6 | Norbertus-
school,
Waalstraat 38,
's-Hertogen-
bosch | 12/350 | De meeste kinde-
ren zijn afkom-
stig uit zwak so-
ciale milieus. | Er is een
longitudinaa-
school-werk-
plan. | Hanneke van
Hassel |
| 7 | St.Aloysius-
school,
A.Willaertstr.
18,
's-Hertogen-
bosch | 6/170 | Naar verhouding
veel leerlingen
uit hogere soci-
ale milieus. | | Ellen Ermers |

BIJLAGE D

DIDAKTISCHE AKTIVITEI-
TEN BINNEN HET EVALU-
ATIEPROJEKT

1. De leerlingen zien in dat de aarde op verschillende niveaus door grenzen wordt verdeeld.

1. De leerlingen kunnen een achttal met name genoemde afbeeldingen van politieke eenheden (landen en provincies) groeperen.
2. De leerlingen kunnen een drietal kleine blokken (voorstellende de eigen, een aangrenzende en een niet aangrenzende provincie) in een groot vierkant, dat Nederland voorstelt, groeperen.

3. De leerlingen kunnen de eigen woonplaats binnen de eigen provincie situeren.

4. De leerlingen beantwoorden de vraag wanneer iemand een vreemdeling is op dezelfde wijze als de vraag wanneer zij zelf vreemdeling zijn.

2. De leerlingen zien in dat de grenzen in hoge mate de interne organisatie van en de communicatie tussen landen beïnvloeden.

5. De leerlingen weten dat grenzen in het algemeen scheidslijnen zijn tussen ruimtelijke organisatie-eenheden en dat het in het geval van politieke grenzen om bestuurlijke eenheden gaat.

Adresseren is een vorm van ruimtelijk lokaliseren. De leerlingen wordt gevraagd vanuit een vakantieadres in het buitenland een brief naar hun ouders te schrijven. De daarop voorkomende plaatsaanduidingen worden op het bord geschreven. De onderwijzer laat zien dat het verwijzingen naar ruimtelijke gehelen op verschillende schalen zijn.

Hierna wordt de leerling met kaarten van Nederland, Europa en de wereld geconfronteerd. Door steeds de afbeelding van de ene kaart over te brengen naar de andere, moet de leerling beseffen dat het niet om naast elkaar liggende ruimtelijke gehelen, maar om klassifikaties van een andere orde gaat.

Drie dia's (huizen met tuinen, percelen landbouwgrond, parkafscheiding) om te illustreren dat mensen aan delen van de ruimte zeer uiteenlopende taken toebedelen. Waar dergelijke 'organisatie-eenheden' elkaar raken liggen grenzen.

- Drie dia's (gemeente-, provincie- en landsgrens) om te illustreren dat er in de politieke organisatie niveaus bestaan. Elke dia visualiseert enkele voor het desbetreffende niveau typerende zaken: Gemeentegrens; snelheidsbeperking, randbebouwing Provinciegrens; wegeaanleg. Landgrens; inklaren van goederen.
6. De leerlingen weten dat politieke grenzen fysieke barrières kunnen zijn, indien het bestuur van het desbetreffende gebied dit gebied zoveel mogelijk wil behoeden voor invloeden van buitenaf en territoriale controle wil uitoefenen op de aanwezige bewoners.
7. De leerlingen weten dat de verkeersintensiteit tussen twee steden, wanneer deze aan weerszijden van de grens liggen, aanzienlijk lager is dan bij afwezigheid van een grens het geval zou zijn.
8. De leerlingen weten dat wegenetwerken in grensgebieden gekenmerkt zijn door doodlopende wegen haaks op de grens en parallelwegen langs de grens.
- Vier dia's (normale grensovergang, grensovergang zonder douane, Berlijnse muur en Hadrianusmuur) om te illustreren dat het barrière-effect van een staatsgrens in hoge mate afhangt van de door die staat nagestreefde politieke doelen, en de relatie hiervan tot die van het buurland.
- Vier dia's (verschillen in verkeersaanwijzingen, wegdek en wegenloop, alsmede verkeersintensiteit) om te illustreren dat politieke grenzen scheidslijnen zijn tussen politieke eenheden en de communicatie zich daardoor in de eerste plaats op het eigen land richt.
- In een verhaaltje maken de leerlingen kennis met een gezin dat op vakantie plotseling regenkleding nodig heeft. Hiervoor kan naar plaatsen aan weerszijden van de Luxemburgse grens gegaan worden. Met behulp van transparanten ervaren de leerlingen dat de

3. De leerlingen zien in dat het streven naar economische en politieke macht een belangrijke oorzaak is geweest bij het vastleggen van staatsgrenzen.

9. Indien de leerlingen gevraagd wordt mensen in te delen op raciale dan wel sociaal-economische kenmerken en verdere indicaties van het doel van deze klassificatie zijn afwezig, kiezen de leerlingen voor de tweede categorie, omdat ze relevanter is bij het beoordelen van verschillen tussen mensen.

10. De leerlingen weten dat bij de annexatie door een land van een (deel van een) ander land sociaal-economische motieven belangrijker zijn dan raciale.

4. De leerlingen zien in dat door grenzen gegroepede mensen zich vaak tot op zekere hoogte één voelen ten gevolge van aangeleerde voorstellingen van het eigen en het andere land. Deze voorstellingen kunnen bevooroordeeld zijn.

11. De leerlingen weten dat verschillen tussen emotionele voorkeuren van bijv. Belgen en Nederlanders op subjektieve en aangeleerde preferenties terug te voeren zijn.
12. De leerlingen weten dat er tussen bewoners van landen verschillen kunnen bestaan van raciale en

grens een voor het desbetreffende gezin nadelige invloed heeft op het wegepatroon.

De leerlingen worden d.m.v. een werkblad geconfronteerd met een grensverandering na een oorlog. Uit de informatie kunnen ze afleiden dat deze grensverandering, en mogelijk ook de oorlog economisch gemotiveerd waren.

Via een luisterspel (Wat Piet en Martie tijdens het bezoek van Ome Dirk en Tante Mien leerden') maken de lln. kennis met stereotype uitspraken over andere landen. Deze blijken uit drie categorieën te bestaan: Uitspraken over uiterlijke kenmerken; uitspraken over aangeleerde gewoonten en uitspraken over

Vakspecifieke hoofd-
doelstellingen

'Behavioural objec-
tives

Didaktische activiteiten

kulturele aard en dat landen bovendien vanwege bepaalde structurele kenmerken kunnen verschillen

13. De leerlingen beoordelen verschillen tussen bewoners uitsluitend in termen van het al dan niet aardig vinden van (aangeleerde) gewoonten van de mensen in die landen.

14. De leerlingen beoordelen verschillen tussen landen in termen van beter of slechter uitsluitend op systeemkenmerken van die landen.

15. De leerlingen beoordelen het gedrag van mensen uit volgens hen slechtere landen niet ongunstiger dan dat van mensen uit 'het beste' land.

structurele kenmerken van het land. Dergelijke uitspraken zijn zelden uit de eerste hand. Elk van de drie categorieën wordt verder bestudeerd. Via een werkblad maken de lln. kennis met de voorname mensentypen op de wereld. Ze zien dat ook in hun klas verschillende typen aanwezig zijn, maar moeten op grond hiervan konkluderen dat er geen relatie bestaat tussen iemands uiterlijk en het feit of hij/zij aardig is.

Een werkblad confronteert de leerlingen met het feit dat mensen in andere landen andere gewoonten (geleerd) kunnen hebben. Dergelijke gewoonten worden nogal eens bespot. De leerlingen moeten onderkennen dat men mensen om hun gewoonten evt. minder aardig kan vinden, maar dat dit geenszins betekent dat die mensen (of de landen waar ze wonen) slechter zijn.

Via een werkblad ervaren de lln. dat er tussen landen welvaartsverschillen bestaan en de aanwezige rijkdom ook anders verdeeld kan worden (politieke systeem)
Dergelijke structurele

5. De leerlingen zien in dat door nationale trots en de vaak sterk bevooroordeelde grondslagen hiervan de werkelijke oorzaken van het ontstaan van staten en/of grensveranderingen ver sluierd kunnen worden.

De leerlingen weten dat het nemen van maatregelen in de ideologische sfeer (bijvoorbeeld het bevorderen van stereotypen) en het afremmen van kommunikatie effectievere middelen tot nationale integratie zijn dan het hanteren van geweld.

verschillen konditioneren mede de ontplooiingsmogelijkheden van de individuele mens en zijn mede een oorzaak van verschillen in kriminaliteit e.d. De leerlingen worden ertoe aangespoord bepaalde minder aangename gedragsvormen van individuele mensen te vertalen naar een meer structureel oordeel over het land in kwestie.

Samenvattend klasgesprek waarin nogmaals aan de orde komt welke uitspraken i.v.m. het resp. anders en aardiger beoordelen van mensen en het beter of slechter beoordelen van landen toelaatbaar zijn.

Via een klasgesprek en werkbladen worden de lln. gekonfronteerd met de noodzaak van het integreren van door verovering verkregen gebiedsdelen in een nieuw sociaal systeem. Er worden vijf maatregelen getoond die mogelijk bruikbaar zijn: belemmeren van de kommunikatie, propaganda, het gebruik van vooroordelen, economische steun en het vermijden van openlijke agressie.

LITERATUURVERZICHT

- | | | |
|------------------------------------|-------|--|
| Aarts, J., Bevers, J. | 1971 | Formuleren van onderwijsdoelen. Nijmegen |
| Achtenhagen, F., Meyer, H. | 1971 | Curriculumrevision: Möglichkeiten und Grenzen. München |
| Adams, A. | 1976 | The humanities jungle. London |
| Ad Hoc Committee on geography | 1965 | Studies in political geography
Washington 1965 |
| Allport, G.W. | 1954 | The nature of prejudice. Boston |
| Almond, G.A.; Bingham Powell, G. | 1972 | Politieke systemen; een vergelijkende studie. Alphen aan de Rijn |
| Althusser, L., Balibar, E. | 1972 | Reading Capital. London |
| Amersfoort, J. van | 1970 | Keuzeproblemen in de sociale geografie. Mededeling no.7 van de afdeling Sociale geografie van het KNAG. Amsterdam. |
| Apel, K.-O. | 1973a | Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. in: Apel, K.-O.: Transformation der Philosophie, Band 2. Frankfurt a.M. blz. 96-128. |
| Apel, K.-O. | 1973b | Wissenschaft als Emanzipation. in: Apel, K.-O.: Transformation der Philosophie, Band 2. Frankfurt a.M. blz. 128-155. |
| Ardrey, R. | 1966 | The territorial imperative. New York |
| Atkinson, R.C., e.a. | 1971 | Introduction to psychology. New York |
| Ausubel, D.P. | 1963 | The psychology of meaningful verbal learning. New York |
| Ausubel, D.P. | 1966 | Meaningful reception learning and the acquisition of concepts. In: Klausmeier, H.J. e.a.: Analysis of concept learning. New York |
| Ausubel, D.P. | 1968 | Educational psychology. A cognitive view. New York |
| Ausubel, D.P., Sullivan, E.V. | 1970 | Theory and problems of child development. New York |
| Bakker, R. | 1971 | Michel Foucault. In: De Gids, nr. 7, 1971, blz. 399-408. |
| Baldwin, A.L. | 1967 | Theories of child development. New York |
| Ball, J.M., Steinbrink, J.E., e.a. | 1971 | The social sciences and geographic education: A Reader. New York |

- Bantock, G.H. 1971 Toward a theory of popular education. In: Hooper, R., The Curriculum: Context, design and development. Edinburgh
- Bartels, D. 1970 Zwischen Theorie und Metatheorie. In: Geographische Rundschau, no. 11.
- Basso, L. 1975 Maatschappij en staat in de theorie van Marx. In: Recht en Kritiek, no. 3.
- Bauer, L. 1965 Die jugendlichen Entwicklungsstufen und die Folgerungen für den Erdkunde unterricht. In: Geographische Rundschau, Heft 3, blz. 110 e.v.
- Bauer, L. 1969 Thesen zur Reform der erdkundlichen Bildungspläne. In: Geographische Rundschau, Heft 12, blz. 460 e.v.
- Bauer, L. 1974 Curriculum und Fachdidaktik. In: Kreuzer e.a.: Didaktik der Geographie in der Universität. München
- Bauer, L. 1976 Einführung in die Didaktik der Geographie. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 1976.
- Becker, E.; Herkammer, S.; Bergmann, J. 1967 Erziehung zur Anpassung; Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen. Frankfurt a.M.
- Becker, E.; Haller, H.D., e.a. 1974 Das Curriculum: Praxis, Wissenschaft und Politik. München
- Bell, R. 1971 Thinking about the curriculum. In: Open University. Course E 283. Milton Keynes.
- Bellack, A.A.; Kliebard, H.M. 1977 Curriculum and evaluation. Berkeley (Cal.)
- Benelux Middengebied 1972 Een optimaal struktuurmodel. Antwerpen
- Benjamin, H. 1971 The Saber - tooth curriculum. In: Hooper, R.; The curriculum: Context, design and development. Edinburgh
- Berelson, B.; Lazarsfeld; e.a. 1954 Voting. Chicago
- Bergman, E.F. 1975 Modern political geography. Iowa
- Bertels, K. 1973 Geschiedenis tussen structuur en evenement. Een methodologisch en wijsgerig onderzoek. Amsterdam
- Bestandsaufnahme 1969 Bestandsaufnahme zur Situation der deutschen Schul- und Hochschulgeographie. In: Geografiker, Sonderheft zum 37. Deutschen Geographentag, Heft 3.

- Birkenhauer 1974 Die Daseinsgrundfunktionen und die Frage einer 'curricularen Plattform' für das Schulfach Geographie. In: Geographische Rundschau Heft 12, blz. 499 e.v.
- Blankertz, H. 1972 Curriculumforschung. Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen
- Blankertz, H. 1973 Didaktiek: Theorieën en modellen. Utrecht
- Blankertz, H. 1975 Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Betonung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle: Didaktische Struktur-gitter. In: Frey, K.: Curriculum Handbuch Band 2, München
- Blankertz, H. 1977 Theorien und Modelle der Didaktik. München
- Block de, A. 1973 Algemene Didaktiek. Antwerpen
- Bloom, B.S. (Ed.) 1971 Taxonomie van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen. Een systematische klassifikatie van expliciet ge-wenste leerresultaten, deel I. Het cogni-tieve gebied. Rotterdam
- Bloom, B.S. 1973 Recent developments in mastery learning. In: Educational psychologist (19), blz. 53-57.
- Blij, H.J. de 1973 Systematic political geography. New York
- Bobek, H. 1948 Stellung und Bedeutung der Sozialgeographie. In: Erdkunde (2)
- Boesjes-Hammes, R.W. 1970 De geldige operationalisering van begrippen. Meppel
- Boer, Th. de 1975 Vooronderstellingen van een kritische psy-chologie. In: Ned. Tijdschrift voor de psychologie en haar grensgebieden. (39) no. 9, blz. 715-818.
- Boesler, K.A. 1977 Gedanken zum Konzept der politischen Geo-graphie. In: Matznetter, J.: Politische Geographie, Darmstadt.
- Boggs, S.W. 1940 International boundaries. A study of bound-ary functions and problems. New York
- Boggs, S.W. 1941 Mapping the changing world: Suggested de-velopments in maps. Annals Assn. Am.Geo-graphers (31).
- Bohannon, P. 1964 Space and territoriality. In: Africa and Africans. Garden City
- Bosch van den, H.M.J. 1974a Geografie als middel in de strijd tegen het etnocentrisch denken. Hoevelaken

- Bosch van den, H.M.J. 1974b Onderwijskundige condities voor het aardrijkskundeonderwijs. In: Geografie en basis-
onderwijs. Hoevelaken
- Bosch van den, H.M.J. 1975a Etnocentrisme bestrijden, politieke
geografie voor de basisschool. Een
experimenteel leerpakket.
Geografisch Tijdschrift (IX), no. 3
blz. 238-241
- Bosch van den, H.M.J. 1975b Etnocentrisme bestrijden: Een proeve van
onderwijsgeografisch bezigzijn. In: Na vijf-
tien jaar Nijmeegse geografie. Nijmeegse
Geografische cahiers no. 3.
- Bosch van den, H.M.J. 1976 Er zijn grenzen politieke geografie
voor de basisschool.
Nijmeegse geografische cahiers, no. 7.
Nijmegen
- Bosch van den, H.M.J. 1977a Wegen naar een nieuwe schoolaardrijkskunde.
(red.) Hoevelaken
- Bosch van den, H.M.J. 1977b Het subjectieve moment in het ruimtelijk
gedrag. Poging tot inventarisatie en eva-
luatie van de 'perceptiebenadering' binnen
de geografie. In: Geografisch Tijdschrift
XI, no. 2.
- Bosch van den, H.M.J. 1978a Leerplanontwikkeling aardrijkskunde: Theo-
rie en praktisch. Vakgroeppublicatie nr. 1,
Geografisch en Planologisch Instituut K.U.
Nijmegen
- Bosch van den, H.M.J. 1978b Er zijn grenzen...wat doen we er mee. Een
(red.) politiek-geografisch projekt voor de basis-
school. Hoevelaken
- Bosch van den, H.M.J. 1980a Aardrijkskunde-
onderwijs en geografie ter
discussie. Een inventarisatie en evaluatie
van recente ontwikkelingen in geografie en
schoolaardrijkskunde. Vakgroeppublicatie
no. 5, Geografisch en Planologisch Insti-
tuut K.U. Nijmegen
- Bosch van den, H.M.J. 1980b Een verkenning van enkele onderwijskundige
grondslagen van de leerplanontwikkeling.
Vakgroeppublicatie no. 6, Geografisch en
Planologisch Instituut K.U. Nijmegen
- Bosch van den, H.M.J.; 1979 Grenzeloos...Een curriculumprojekt voor
Crijns, J. het voortgezet onderwijs. Deel 1: Provin-
ciegrenzen, handhaven of veranderen.
Nijmegen

- Bosch van den, H.M.J.; Dietvorst, A.G.J. 1978 Het wereldbeeld van eerstejaarsstudenten. Streven.
- Boulding, K.E. 1969 National images and international systems
- Bovenkerk, F. 1977 Geen woorden maar daden. Het levensechte experiment als methode van sociaal onderzoek. In: Brunt, L. (red.): Anders bekeken. Meppel 1977
- Bowman, I. 1921 The new world: problems in political geography. Chicago
- Brands, J., Egas, G., e.a. 1977 Andere wijs over onderwijs. Naar een materialistische onderwijssociologie. Nijmegen
- Brigham, A.P. 1919 Principles in the determination of boundaries. In: Geographical Review, Vol. 7, blz. 201-219.
- Brügelmann, H. 1972 Offene Curricula. In: Zeitschrift für Pädagogiek Heft 1.
- Brügelmann, H. 1976 Auf der Suche nach der verlorenen Offenheit. In: Haller, H.D., Lenzen, D.: Lehrjahre in der Bildungsreform. Resignation oder Rekonstruktion. Stuttgart
- Bruner, J. 1971 Naar een onderwijstheorie. Rotterdam
- Brus, B.Th. 1978a Zoekend naar een derde weg. Tilburg
- Brus, B.Th. 1978b Didaktiek naar menselijke maat. Een perspectief? Tilburg
- Buchanan, W ., Cantril, H. 1953 How nations see each other. Urbana
- Buckholts, P. 1966 Political Geography. New York
- Burghardt, A. 1969 The core concept in political geography: a definition of terms in: The Canadian geographer. Vol 13. blz. 349-353
- Burton, I., Kates, R.W. 1972 The perception of natural hazards in resource management. in: English, P.W.; Mayfield, R.C.: Man, Space and Environment. London.
- Buttimer, A. 1969 Social Space in interdisciplinairy perspective. in: Geographical Review. blz. 417-427.
- Carnie, J. 1972 Children's attitudes to other nationalities. in: Graves, N. (Ed.): New Movements in the study and teaching of geography. London.
- Claval, P. 1969 Essai sur l'evolution de la geographie humaine. Paris
- Clegg, A.A. 1970 Developing and using behavioral objectives in geography. In: Bacon, Ph.: Focus on

- geography. Key concepts and teaching strategies. Washington D.C.
- Coenen, H. 1975 Fenomenologie en sociologie. Schets van de geschiedenis. In: Mens en Maatschappij (50), blz. 33-73.
- Cohen, S.B. 1973 Geography and politics in a world divided. New York
- Cohen, S.B.; Rosenthal, L.D. 1971 A geographic model for political systems analysis. In: Geographical Review. blz. 417-427.
- Cole, J.P.; King, C.A.M. 1968 An operational framework for political geography. In: Quantitative Geography. London
- Corbett, A. 1968 Reforming the school curriculum. In: New Society.
- Corte de, E.; e.a. 1972 Beknopte didaxologie. Groningen
- Corte de, E. 1973 Onderwijsdoelstellingen. Leuven
- Corvez, Maurice 1971 Strukturalisme. Utrecht
- Couwenberg, S.W. 1975 Staatsrecht en economische macht. In: Staatsrecht en economische macht. Bundel voor de conferentie van 19-12-1975. Amsterdam
- Creemers, B. 1973 Curriculumevaluatie: Haar doel, objekt, kriteria en methoden. In: Bijl, J., 1973: Bijdragen tot de onderwijskunde. Den Bosch
- Cremin, L.A. 1961 The transformation of the school. New York
- Cronbach, L.J. 1977 Course improvement through evaluation. In: Bellack, A.A.; Kliebard, H.M.; Curriculum and evaluation. Berkeley
- Crijns, J.; v.d.Bosch, . 1979 Grenzeloos...Een curriculumproject voor het voortgezet onderwijs. Deel 3 Samenwerking in grensstreken.
- Dahl, R.A. 1961 The behavioural approach in political science: epitaph for a monument to a succesful test. In: American Political Science Review, LV. blz. 763
- Davis, E.E. 1964 Attitude change: A review and bibliography of selected research. Reports and papers in the social sciences. No.19
- Dawson, R. 1966 Political socialisation. In: Robinson, J. (ed.): Political Science Annual. blz. 1-84
- Deutsch, K.W. 1953a Political community at the international level: problems of definition and measurement. Organizational behaviour section;

- foreign policy analysis project. In: Foreign Policy Analysis Series, no.2. Princeton
- Deutsch, K.W. 1953b The growth of nations: Some recurrent patterns of political and social integration. In: World Politics, V.
- Deutsch, K.W. 1966 Nationalism and social communication. Cambridge
- Deutscher Bildungsrat (Hsg) 1974 Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart
- Dewey, J. 1899 The school and society. Chicago
- Donkers, H. 1979 Op weg naar opener leerplannen en meer op de praktijk gerichte leerplanontwikkelingsstrategieën. Nijmegen
- Dörschel, A. 1972 Geschichte der Erziehung in Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft. Berlin
- Downs, R.M. 1970 Geographical Space Perception, Past Approaches and Future Prospects. In: Progress in Geography, vol.II, blz. 67-109.
- Dumont, J. 1966 De ontwikkeling van de intelligentie; een monografie over de psychologie van J.Piaget. 's Hertogenbosch
- Dussen van der, W.J. 1971 De filosofie van Popper en de methodenstrijd. In: Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte, 63e jaargang no.4 blz. 246-269.
- Duijker, H.; Frijda, N. 1960 National character and national stereotypes. Amsterdam
- Dijkink, G.J.W. 1974 Begrippen en problemen in de 'onderwijsgeografie'. In: Geografisch Tijdschrift VIII, no.3 blz. 174 e.v.
- Dijkink, G; Elbers, E. 1978 Over de geografische representatie bij kinderen. Amsterdam
- East, W.G. 1976 Our fragmented world. An introduction to political geography. London
- Easton, D. 1963 The political system, an inquiry into the state of political science. New York
- Easton, D.; Hess, R.D. 1962 The child's political world. In: Midwest journal of political science. Vol. VI, no. 3.
- Eisner, E.W.; Sullivan, H.J. 1969 e.a. Instructional objectives. Aera monograph series on curriculum evaluation. Chicago

- Elam, S. (ed.) 1964 Education and the Structure of Knowledge. Chicago
- Elbers, E.; Dijkink, G.J.W. 1978 Geografische begripsvorming bij kinderen. Amsterdam
- Ende van den, H.W., e.a. 1971 Inferentiële statistiek. Utrecht
- Ernst, E. 1970 Lernziele in der Erdkunde. In: Geographische Rundschau, Heft 5, blz. 186-195. 195.
- Ernst, E. 1971 Arbeitsmaterialien zu einem neuen Curriculum. Vorgelegt von den Arbeitsgruppen 'Lehrpläne' und 'Grundsatzfragen' des Verbandes Deutscher Schulgeographen. Beiheft Geographische Rundschau, no. 1.
- Ernst, E. 1978 Bleibt die Lehrplanentwicklung im Ansatz stecken? In: Ernst, E.; Hoffmann, G.: Geographie für die Schule. Braunschweig
- Ernst, E.; Hoffmann, G. (Hsg) 1978 Geographie für die Schule; Ein Lernbereich in der Diskussion. Braunschweig
- Ernst, W. 1971 Die Notwendigkeit sozialräumlicher Planung-Bildungsauftrag für die Schule. Aus der Sicht des Regionalpolitikers. In: Der Erkundeunterricht, Sonderheft 1.
- Fassbinder, H. 1972 Bürgerinitiativen und Planungsbeteiligung im Kontext kapitalistischer Regionalpolitik. In: Kursbuch, no. 27.
- Fawcett, C.B. 1918 Frontiers, A study in political geography. Oxford
- Fellman, G.; Brandt, B. 1969 Working-class protest against an urban highway. Some meanings, limits and problems. In: Environment and Behavior, 3 (1).
- Feuerstein, T. 1973 Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft: methodologischen Grundlagen im Anschluss an Habermas. München
- Filipp, K. 1978 Geographie und Erziehung; zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der Geographiedidaktik. München
- Firey, W. 1947 Land use in central Boston. Cambridge (Mass).
- Flechsigt, K.H. 1973 Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung. Stuttgart
- Ford, G.W.; Pugno, L. 1972 Wissenstruktur und Curriculum. Düsseldorf
- Frenkel-Brunswik, E. 1954 A study of prejudice in children. Human Relations. blz. 295-306.

- Frey, K. 1975 Rechtfertigung von Bildungsinhalten im elementaren Diskurs; Ein Entwurf für den Bereich der didaktischen Rekonstruktion. In: Künzli, R.: Curriculum-Entwicklung, Begründung und Legitimation. München.
- Fried, M. 1963 Grieving for a lost home. In: Duhl, L.J. (ed.). The Urban Condition. New York
- Fried, M.; Gleicher, P. 1961 Some sources of residential satisfaction in an urban slum. In: Journal of the American Institute of Planners blz. 305-315.
- Friese, E., e.a. 1970 Zur Gestaltung und Zielsetzung geographisches Unterrichts. In: Geographische Rundschau. blz. 332.
- Füglister, P. 1975 Bericht über die didaktische Planung und den Verlauf einer Lernzielberatung mit Schülern. In: Künzli, R.; Curriculum-Entwicklung, Begründung und Legitimation. München.
- Funk, H. 1973 Vereinheitlichung der Lehrpläne auf Bundesebene. In: Geographische Rundschau blz. 122.
- Gage, N. 1963 Handbook of research on teaching. New York
- Gatzemeier, M. 1975 Wissenschaftstheoretische Grundprobleme der Lernzieltheorie. Rechtfertigung - Deduktion - Kompatibilität. In: Künzli, R.: Curriculum-Entwicklung: Begründung und Legitimation. München
- Geipel, R. 1968 Die Geographie im Fächerkanon der Schule. In: Geographische Rundschau Heft 2.
- Geipel, R. 1969 Industriegeographie als Einführung in die Arbeitswelt. Braunschweig
- Geipel, R. 1971 Wege zu veränderten Bildungszielen im Schulfach 'Erdkunde'. Aufgaben und Möglichkeiten einer sozialwissenschaftlichen Geographie. Stuttgart
- Geipel, R. 1972 Fachgeographie und Lehrerbildung. In: Geografisch Tijdschrift, no. 5 blz. 435 e.v.
- Geipel, R. 1975 Qualifikationsermittlung in der Geographie. In: Frey (Hsb): Curriculum Handbuch, Band 2. München
- Geipel, R. 1978 Das RC FP, Ziele und Erfahrungen. In: Ernst, E.; Hoffmann, G.: Geographie für die Schule. Braunschweig
- Gelder van, L. 1971 Didactische Analyse I. Groningen
- Gerbaulet, S., e.a. 1972 Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogische Zentren mit Analysen über Inno-

- vationsproblemen in USA, England und Schweden. Stuttgart
- Geurts, J.P.M. 1975 Feit en theorie. Inleiding tot de wetenschapsleer. Assen
- Giesecke, H. 1973 Bildungsreform und Emanzipation. Ideologiekritische Skizzen. München
- Glass, G.V. 1972 Die Entwicklung einer Methodologie der Evaluation. In: Wulf, Chr.: Evaluation. München
- Goblet, Y.M. 1956 Political geography and the world map. London
- Gottmann, J. 1951 Geography and international relations. In: World Politics III.
- Gottmann, J. 1952a The political partitioning of our world. In: World Politics IV.
- Gottmann, J. 1952b La politique des états et leur géographie Paris
- Gottmann, J. 1973 The significance of territory. Charlotteville
- Graves, N.J. (ed.), e.a. 1976 Teaching materials and units on population problems, international understanding and environmental education. Unesco
- Greenstein, F.I. 1965 Personality and political socialisation: The theories of authoritarian and democratic character. In: The Annals of the American Association of Political and Social Science. Vol. 361, Sept. , blz 81-95.
- Groot de, A.D. 1972 Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen Den Haag
- Guichonnet, P.; Raffestin, C. 1974 Géographie des Frontières. Paris
- Guilford, J.P. 1956 The structure of intellect. In: Psychological Bulletin (53) blz. 267-293.
- Habermas, J. 1973 Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt am Main
- Habermas, J. 1974a Erkenntnis und Interesse. In: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. Frankfurt am Main
- Habermas, J. 1974b Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. In: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. Frankfurt am Main
- Hagendoorn, L. en C. 1970 Over de verschillen tussen analytische en kritische sociologie. Nijmegen

- Halkes, R., Nijhof, W. 1976 Praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling. In: Pedagogische Studieën (53) no. 6.
- Hall, A.D. 1956 Definition of a system. General Systems Yearbook.
- Hall, A.R. 1955 Mackinder and the course of events. In: Annals of the Association of American Geographers, Vol. XIV, blz. 109-126.
- Hall, D. 1976 Geography and the Geography Teacher, London
- Hamilton, F.E.I. 1970 Some Aspects of Spatial behaviour in planned economies. In: Papers of the Regional Science Association, blz. 83-105.
- Hanna, P.; Lee, J.R. 1962 Generalisations from the social sciences. In: Michaelis, J.U.: Social studies in elementary education. Washington
- Harms, Heinrich 1971 Fünf Thesen zur Reform des geographischen Unterrichts. In: Schulze, A.: Dreissig Texte zur Didaktik der Geographie. Braunschweig
- Harmen, G.; van Benthem v.d. Berg 1970 Idealen en ideologieën. De bewuste en onbewuste vooronderstellingen van het westers denken. In: Wetenschap en samenleving, 24, blz. 81-116.
- Hartshorne, R. 1933 Geographic and political boundaries in Upper Silesia. In: Annals of the Association of American Geographers, Vol. 23, blz. 195-228.
- Hartshorne, R. 1935 Recent developments in political geography. In: American Political Science Review, XXIX, blz. 960-965
- Hartshorne, R. 1938 A survey of the boundary problems of Europe. In: Geographical Aspects of International Relations. Chicago
- Hartshorne, R. 1939 The nature of geography. Lancaster
- Hartshorne, R. 1950 The functional approach in political geography. In: Annals of the Association of American Geographers, Vol. XL.
- Hartshorne, R. 1954 Political Geography. In: James, P.E.: American geography: Inventory and prospect. New York

- Hartshorne, R. 1959 Perspective on the nature of geography. Chicago
- Hartshorne, R. 1968 Morphology of the State area: Significance for the state. In: Fisher, C.A.: Essays in political geography. New York
- Harvey, D. 1970 Social processes and spatial form: an analysis of the conceptual problems of urban planning. In: Papers RSA, blz. 47-70.
- Hassinger, H. 1977 Der Staat als Landschaftsgestalter. In: Matznetter, I.: Politische Geographie, Darmstadt
- Hausmann, W. 1972 Neue Gesichtspunkte und Strömungen im Geographie-Unterricht in der BRD. In: Mitteilungen der Osterreichische Geographische Gesellschaft. 114 (1/2), blz. 155-174.
- Heinze, Th. e.a. 1975 Handlungsorientierte Evaluation. Erfahrungen aus einem schulnahen Curriculumprojekt. In: Frey, K.: Curriculum-Handbuch, Band 2. München
- Helburn, N. 1971 The educational objectives of high school geography. In: Ball e.a.: The social sciences and geographic education, New York. blz. 222 e.v.
- Helpcke, K. 1975 Probleme der Evaluation in der Praxisorientierten Curriculumentwicklung. In: Frey, K.: Curriculum-Handbuch, Band 2. München
- Hammer, K.P.; Zimmer, J. 1975 Der Bezug zu Lebenssituationen in der didaktischen Diskussion. In: Frey, K. (Hsb): Curriculum Handbuch, Band 2. München
- Hendinger, H. 1970 Ansätze zur Neuorientierung der Geographie im Curriculum aller Schularten. In: Geographische Rundschau, Heft 1, blz. 10-19.
- Hendinger, H. 1971 Lernziele und ihre Verwirklichung. In: Geographische Rundschau, Beiheft 1, blz. 8 e.v.
- Hendinger, H. 1973 Lernzielorientierte Lehrpläne für die Geographie. Probleme ihrer Entwicklung am Beispiel der Sekundarstufe I. In: Geographische Rundschau Heft 3, blz. 85 e.v.
- Hendinger, H., e.a. 1973 Zum Curriculum Geographie in der Sekundarstufe I für die nordwestdeutsche Bundesländer Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. In: Geographische Rundschau, Heft 12, blz. 483.
- Herz, J. H. 1957 Rise and demise of the territorial state. In: World Politics, Vol.IX, blz. 473-493.

- Hess, R.; Torney, J.V. 1968 The development of political attitudes in children. Chicago
- Hirst, P.H. 1965 Liberal education and the nature of knowledge. Philosophical analysis and education. London.
- Hirst, P.H. 1971 The logic of the curriculum. In: Hooper, R.: The curriculum: Context, design and development. Edinburgh
- Hoekveld, G.A. 1969 Zoeken naar de inhoud en de grenzen van het onderwijs-geografisch bezig zijn. In: Geografisch Tijdschrift III, no. 4, blz. 334-344.
- Hoekveld, G.A. 1971 De geografische beschouwingwijze. In: De Brvijnse, e.a. : Geografische Verkenningen, deel 1, Roermond, blz. 11-36.
- Hoekveld, G.A. 1973 Stadsgeografische processen, analytisch bezien. In: Stedebouw en volkshuisvesting (5), blz. 178-187.
- Hoekveld, G.A. 1974 Gedachten over een doelstelling voor maatschappij-gericht geografieonderwijs. In: Geografisch Tijdschrift VIII, no. 2, blz. 101 e.v.
- Hoffmann, D. 1978 Kritische Erziehungswissenschaft. Stuttgart
- Hoffmann, G. 1971 Strukturplan zum Lehrplanentwurf des Landesverbandes Bremen. In: Geographische Rundschau 1, blz. 28 e.v.
- Hoffmann, G. 1978 Der Weg der Curriculumsdiskussion in der Geographie. In: Ernst, E.; Hoffmann, G. Geographie für die Schule. Braunschweig
- Hofmann, W. 1969 Universität, Ideologie, Gesellschaft. Frankfurt am Main
- Hollander, A.N.J. den 1970 Visie en Verwoording : Sociologische essays over het eigene en het andere. Assen
- Holzcamp, K. 1972 Kritische psychologie. Vorbereitende Arbeiten. Frankfurt am Main
- Holzcamp, K. 1973 Sinnliche Erkenntnis - Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt am Main
- Holzcampgroep 1975 Psychologie en marxisme, een terreinverkenning. Amsterdam
- Hoof van, J.J. 1973 Symbolisch interaktionisme, een overzicht en een poging tot evaluatie. In: Mens en maatschappij, 48ste jaargang, blz. 328-373.
- Horton, J. 1968 Order and conflict in social problems. In: Lundenfeld, F. (ed.), Radical perspectives on social problems. London

- Huber, F.; Pilot, A. 1974 Specificeren van onderwijsdoelstellingen. Afdeling onderzoek en ontwikkeling van onderwijs, Mededeling 21, Utrecht
- Huber, L. 1971 Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der B.R.D. In: Neue Sammlung. Heft 2.
- Hyman, H. 1959 Political socialisation. New York
- Jackson, W.A.D.; Samuels, M.S. 1971 Politics and geographic relationships.
- Jacob, P.E.; Teune, H. 1964 The integrative process. In: Jacob, P.; Toscano, J.V. (eds.): The integration of political communities, blz. 11 e.v., Philadelphia
- Jahoda, G. 1962 Development of Scottish children's ideas and attitudes about other countries. Journal of Social Psychology, Vol. 58.
- Jahoda, G. 1963 The development of children's ideas about country and nationality; part I: The conceptual framework, part II: National symbols and themes. British Journal of Educational Psychology, Vol 33.
- Jahoda, G. 1964 Children's concept of nationality: A critical study of Piaget's stages. Child Development, 35, blz. 1081-1095.
- Jakubowski, F. 1974 Basis en bovenbouw: Het ideologieprobleem bij Lukács en Korsch. SUNSchrift 72. Nijmegen
- Jansen, Th. 1971 Evolutie en opvoeding. Mens en Maatschappij. blz. 82 e.v.
- Jaspaert, H.; Neude, H. 1975 Een strategie voor curriculum development in het secundair onderwijs. Leuven
- Johnson, M. 1971 Definitionen und Modelle in der Curriculumtheorie. In: Achtenhagen, F., Meyer, G.: Curriculumrevision: Möglichkeiten und Grenzen. München
- Jonas, F. 1971 Arbeitsgruppe 'Lehrpläne'. In: Beiheft Geographische Rundschau 1.
- Jones, S.B. 1932 The forty-ninth parallel in the Great-Plains: The historical geography of a boundary. In: Journal of Geography, Vol. 31.
- Jones, S.B. 1937 The Cordilleran Section of the Canadian United States Borderland. In: Geographical Journal, Vol. 89, blz. 439-450.
- Jones, S.B. 1945 Boundary making: A handbook for statesmen, treaty editors and boundary commissions. Washington D.C.

- Jones, S.B. 1954 A Unified Field Theory of Political Geography. In: Annals of the Association of American Geographers, blz. 111-123.
- Jones, S.B. 1955 Global Strategic Views. In: Geographical Review XLV, blz. 492-508.
- Joyce, B.; Weil, M. 1974 Models of teaching. Englewood Cliffs
- Jungbluth, P.L.M.; Klaassen, C.A.C. 1973 De vorming van waarden en houdingen in socialisatieprocessen. Nijmegen
- Kaiser, A. 1975 Hermeneutische und ideologiekritische Verfahren der Curriculumanalyse. In: Frey (Hsb.): Curriculum Handbuch, Band 1, München
- Kamenka, E. 1976 Nationalism. London
- Kasperson, R.E. 1969 Environmental stress and the municipal political system. In: Kasperson, R.; Minghi, J.: The structure of political geography. Chicago
- Kasperson, R.E.; Minghi, J.V. 1969 The structure of political geography. Chicago
- Keesing, F.M. 1965 Inleiding tot de culturele antropologie. Utrecht.
- Kell, A. 1972 Didaktische Matrix. Konkretisierung des 'didaktischen Strukturgitters' für den Arbeitslehre Unterricht. In: Blankertz, H.: Curriculumforschung, Strategien, Strukturierung, Konstruktion, blz. 35 e.v. Essen
- Kellersohn, H. 1971 Didaktische Kriterien für die Auswahl erdkundlicher Lehrstoffe. In: Die Deutsche Schule. Heft 11, blz. 749 e.v.
- Kelly, A.V. 1977 The curriculum: theory and practice. London
- Kemenade van, J.A. 1968 De katholieken en hun onderwijs. Meppel
- Kerstiens, L. 1974 Modelle emanzipatorischer Erziehung. Bad Heilbrunn (Obb.)
- Kievit, F. 1974 Open en gesloten curricula. Leiden
- King, A.; Brownell, J. 1971 The disciplines of knowledge as communities of discourse: a model for devising curriculum theory. In: Open University Course E 283, Milton Keynes.
- King, E.J. 1972 Ontwikkeling van maatschappij en onderwijs in de Verenigde Staten. Rotterdam
- Klaassen, C.A.C. 1973 Nieuwe ontwikkelingen in de socialisatietheorie. In: Mens en maatschappij (48), blz. 244 e.v.
- Klafki, W. 1976 Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie. Weinheim

- Knab, D. 1969 Curriculumforschung und Lehrplanreform.
In: Neue Sammlung 9/2, blz. 169-185.
- Knab, D. 1971 Konsequenzen der Curriculum-Problematik
im Hinblick auf Curriculumforschung und
Lehrplanentscheidungen in der B.R.D.
In: Achtenhagen, F.; Meyer, H., e.a.:
Curriculumrevision: Möglichkeiten und
Grenzen. München
- Knab, D. 1973 Ansätze zur Curriculumreform in der B.R.D.
In: Curriculum research and development.
Verslag conferentie Vierhouten, blz. 34.
Den Haag
- Knoers, A.M.P. 1971 Onderwijskundig denken over onderwijs.
Groningen
- Knoers, A.M.P. 1973 Lernen en ontwikkeling. leerpsychologie
ten behoeve van het onderwijs. Assen
- Knübel, H. 1967 Sozialgeographie im Erdkundeunterricht.
In: Geographische Rundschau Heft 11, blz.
426.
- Köhler, G. 1973 Inhaltliche Schulreform im Widerstreit
gesellschaftlicher Interessen. In: Köhler,
G., Reuter, E. (Hg) Was sollen Schüler
lernen? Die Kontroverse um die hessischen
Rahmenrichtlinien für die Unterrichts-
fächer Deutsch und Gesellschaftslehre.
Frankfurt am Main
- Kohn, H. 1946 The idea of nationalism: a study of its
origins and background. New York
- König, E. 1975 Theorie der Erziehungswissenschaft.
(Band 1) München
- Kooreman, H.J. 1971 De theorie van Ausubel: een leertheorie
voor onderwijskundigen. Pedagogische
Studiën, 48, blz. 402-411.
- Krathwohl, D.R., e.a. 1971 Taxonomie van een aantal in het onderwijs
en de vorming gestelde doelen. Een syste-
matische klassificatie van expliciet ge-
wenste leerresultaten II. Het affectieve
gebied. Rotterdam
- Kreibich, B. 1971 Liste von Abschlussqualifikationen, die
als übergeordnete Lernziele den Lehrplan
strukturieren sollen. (Stand Dezember
1970). Beiheft Geographischen Rundschau
no. 1.
- Kreibich, B., Hoffmann, G. 1971 Vorbemerkungen zum Bremer-Münchener Lehr-
planentwurf. In: Geographische Rundschau.
Beiheft 1, blz. 53 e.v.
- Künzli, R. 1975a Aspekte der praktischen Philosophie.
In: Frey, K.: Curriculum Handbuch, Band 1,
München

- Künzli, R. 1975b Curriculum-Entwicklung, Begründung und Legitimation. München
- Lambert, W.E.; Klineberg, O. 1967 Children's views of foreign people. Appleton
- Lammers, G.J. 1973 De professionele vereisten van de sociologische opleiding. In: Sociologische Gids no. 2, blz. 73 e.v.
- Langeveld, W. 1975 Vorming tot participatie. Groningen
- Langton, K.P.; Kent Jennings, M. 1968 Political socialisation and the high-school civics curriculum in the U.S. American Political Science Review, Vol. 62, blz. 852-867.
- Lawton, D. 1972 Social studies 8 - 13. A report on the middle years of schooling. London
- Lawton, D., Dufour, B. 1973 The new social studies. London
- Leerplanontwikkeling en de S.L.O. 1979 Uitgangspunten voor het SLO-beleid t/c 1983 met betrekking tot taken en werkwijzen van de SLO. SLO, Enschede.
- Lemaire, T. 1976 Over de waarde van kulturen. Een inleiding in de cultuur-filosofie. Baarn
- Lempert, W. 1972 Bildungsforschung und Emanzipation. In: Ulich, D. (Hrg.) Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Basel
- Lenk, K. (Hsg.) 1967 Ideologie, Ideologiekritik und Wissenssoziologie. Berlin
- Lenzen, D. 1972 Eine 'edukative' Strategie für Curriculum konstruktion. In: Blankertz, H.: Curriculum Forschung. Strategien, Strukturierung, Konstruktion, blz. 35 e.v.
- Lenzen, D. 1975 Curriculumplanung und diskursive Legitimation. In: Künzli. München
- Lenzen, D. 1976 Offene Curricula - Leidensweg einer Fiktion. In: Haller, H.D., Lenzen, D. Lehrjahre in der Bildungsreform. Resignation oder Rekonstruktion. Stuttgart
- Lingelbach, K.C. 1973 Probleme und Perspektiven der Curriculum-entwicklung in Hessen. In: Curriculum research and development. Den Haag
- Lösch, A. 1954 The economics of location. New Haven, (Conn.)
- MacDonald, B. 1973 Humanities Curriculum Project. In: Schools Council: Evaluation in curriculum development: Twelve Casestudies. London

- Mackay, J.R. 1968 The Interactance Hypothesis and Boundaries in Canada: A Preliminary Study in: Berry, J.V.; Marble, D.F.: A Reader in Statistical Geography.
- Mackinder, H.J. 1904 The geographical pivot of history. in: The Geographical Journal, Vol XXIII, blz. 421-444
- Mackinder, H.J. 1919 Democratic ideals and reality. New York
- Mackinder, H.J. 1943 The round world and the winning of the peace. in: Foreign Affairs
- MacNee, R.B. 1966 The structure of geography and its potential contribution to generalist education for planning. In: Professional Geographer 18 (2), blz. 63-68.
- MacNee, R.B. 1973 Does geography have a structure? Can it be 'discovered'? The case of the High School Geography Project. In: Chorley, R.J.: Directions in Geography. London
- Madsen, J. 1977 Wereldoriëntatie; Kom nou! Amsterdam
- Mager, R.F. 1974 Leerdoelen formuleren, hoe doe je dat? Groningen
- Mandel, E. 1970 Inleiding in de Marxistische economie. Nijmegen
- Manhoudt, A.C. 1971 Het High School Project in de U.S.A. In: Geographical Tijdschrift (V), blz. 574-570
- Manz, W. 1975 Schule und Legitimation. Zur curricularen Entscheidungsproblematik. Hamburg
- Marsden, W.E. 1976 Evaluating the geography curriculum Edinburgh
- Martin, D. 1975 Ethnocentrism toward foreign culture. Elementary School Journal 76 (6), blz. 381-388
- Martin, J.E. 1973 Industrial employment and investment in a frontier region: the Franco-German example. in: Geography 58, blz 55-58
- Marx, K ; Engels, Fr. 1972 De Duitse ideologie. Deel 1: Feuerbach. Nijmegen

- Matthijssen, M.A.J.M. 1972 Klasse-onderwijs: sociologie van het onderwijs. Deventer
- Matznetter, J. 1977 Politische Geographie. Darmstadt
- Meijer, G. 1976 Een onderwijsleerpakket rond een geografische begripsstructuur. In: Geografisch Tijdschrift 1976, X, 1, blz. 47
- Meijer, G. 1977a. Patentsteek of gerstekorrel. Kanttekeningen bij het gebruik van de geografische begripsstructuren en modellen in het aardrijkskunde onderwijs. in: Geografisch Tijdschrift XI, 2, blz. 125
- Meijer, G. 1977b. Interaktie, centraliteit en toegankelijkheid. Een geografische begrippenstructuur m.b.t. het produktieve en konsumptieve menselijke handelen. In: Bosch v.d. H.: Wegen naar een nieuwe schoolaardrijkskunde. Hoevelaken
- Meyer, H.L. 1971 Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In: Achtenhagen, F., Meyer, H.L., Hilbert, L. (hrsg) Curriculumrevision: Möglichkeiten und Grenzen. München
- Meyer, H.L. 1972 Einführung in die Curriculummethodologie München
- Meyer, H.L. 1975 Skizze des Legitimationsproblems von Lernzielen und Lerninhalten. in: Frey, K: Curriculumhandbuch, Band II, München
- Meyer, H.L., Oestreich, H. 1973 Anmerkungen zur Curriculumrevision Geographie. In: Geographische Rundschau Heft 3, Blz. 94.
- Michelson, W.H. 1970 Man and his urban environment; A sociological approach. Reading
- Middleton, M.R.; Tajfel, H.; e.a. 1970 Cognitive and affective aspects of children's national attitudes. British Journal of Social and Clinical Psychology, Vol. 9
- Milliband, R. 1969 The state in capitalist society; an analysis of the western system of power, London
- Milliband, R. 1975 De kapitalistische staat, antwoord aan Nicos Poulantzas. in: Recht en kritiek (3)
- Mills, C. Wright 1956 The power elite, New York
- Minghi, J. 1961 The conflict of salmon fishing policies in the north pacific. in: Kasperson en Minghi: The structure of political geography, Chicago

- | | | |
|------------------------------|------|---|
| Minghi, J. | 1963 | Boundary studies in political geography
Annals of the Association of American
Geographers, (LIII) |
| Mollenhauer, K. | 1969 | Erziehung und Emanzipation. Polemische
Skizzen. München |
| Möller, C. | 1973 | Technik der Lernplanung. Methoden und
Probleme der Lernzieleerstellung. Basel |
| Mónks, F.J., Knoers, A.M.P. | 1975 | Ontwikkelingspsychologie. Inleiding tot
de verschillende deelgebieden. Nijmegen |
| Moodie, A.E. | 1957 | Geography behind politics. London |
| Morrisson, A.; MacIntyre, D. | 1972 | Schools and Socialisation. Middlesex |
| Moser, H. | 1974 | Handlungsorientierte Curriculumforschung.
Weinheim |
| Moser, H. | 1975 | Das Legitimationsproblem in der Strategie
offener Curriculumentwicklung. in: Künzli,
R.: Curriculum-Entwicklung, Begründung
und Legitimation, München. |
| Muir, R. | 1975 | Modern political geography, Cambridge |
| Mulders, J. | 1977 | Ontwikkelingsproblematiek en maatschappij-
leer. Tilburg |
| Murphey, Rhoads | 1966 | China and the dominoes. in: Asian Survey.
sept. blz 510-515 |
| Nezel, I., Ghisla, G. | 1977 | Struktur und Curriculum; Theorie und
Verfahren zur Konstruktion und Analyse
curricularer Wissenstrukturen. Basel |
| Nicholls, A. en S. | 1977 | Werken aan het leerplan: een praktische
handleiding. Groningen |
| Nobel, J.W. | 1974 | Poppers sociale wetenschapsfilosofie.
In: Intermediair, 10e jaargang, 49. |
| Noordam, N.F. | 1975 | Inleiding in de historische pedagogiek
Groningen |
| Nooy, A.T.J. | 1975 | Richtlijnen in de methodologie en de
keuze van prementies. In: Sociologische
Gids 19/4, blz 229-238 |
| Novak, J.D. | 1966 | The Role of Concepts in Science Teaching.
In: Klausmeier, H.J. e.a.: Analysis of
concept learning. New York. blz. 239 e.v. |
| Nuchelmans, G. | 1969 | Overzicht van de analytische wijsbegeerte.
Utrecht |
| Nuy, M.J.G. | 1973 | De 'Learning for mastery strategy' van
B.S. Bloom als model voor individualise-
ring van het onderwijs. KPC 's Hertogenbosch |

- Van den Oever, X 1980 Politiek-geografische begripsvorming bij kinderen. Een beginsituatie-onderzoek onpubliceerde doktoraalscriptie. Nijmegen.
- Offe, C. 1972 Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt am Main
- Oliveira, L. 1976 The concept of territorial decentration in Brazilian school children. in: Stoltzman, J. (ED.): International research in geographical education. West. Michigan University
- Oxtoby, F.E. 1970 The role of political factors in the Virgin-Islands watch industry. in: Geographical Review (4), blz. 463-474
- Pahl, R.E. 1965 Trends in social geography. in: Chorley, R. Haggett, P.: Frontiers in geographical teaching. London
- Parreren van, C.F. 1972 Sowjet Psychologen. Groningen
- Pattison, W. 1964 The four traditions of geography. In: Journal of Geography LXIII, blz. 211-216
- Pattison, W. 1970 The producers: A Social History; From Geographic Discipline to inquiring student. Final Report on the H.S. G.P. Toronto
- Patton, D.J. 1970 From Geographic discipline to inquiring student: Final report on the H.S.G.P. Toronto
- Pervin, L.A. 1970 Personality, Theory, Assessment and Research . New York
- Peters, R.S. 1969 A recognizable philosophy of education : a constructive critique. In: Peters, R. S. (ed): Perspectives on Plowdon. London
- Pettigrew, Th. F. 1958 Personality and social-cultural factors in intergroup attitudes: a cross-national comparison. Journal of Conflict Resolution, Vol. 2, No. 1, blz. 29
- Piaget, J. ; Weil, A.M. 1951 The development in children of the idea of the homeland and of relation with other countries. International Social Science Bulletin (Unesco), Vol. 3, blz. 561- 578
- Pierik, L.; Streumer, J. 1978 Open en gesloten curricula: Een dilemma? in: Nijhof, W. (Red.): Aspecten van curriculumontwikkeling. Strategieën, concepten, doelonderzoek, vormgeving, organisatie. Utrecht

- Planenatz, J. 1976 The types of nationalism. in: Kamenka: Nationalism, London
- Popper, K.R. 1957 The poverty of historicism. London
- Popper, K.R. 1969 Conjectures and refutations. London
- Popper, K.R. 1971 Prognose und Prophetie in den Sozialwissenschaften. In: Topitsch, E. Logik der Sozialwissenschaften. Köln
- Poulantzas, N. 1971 Pouvoir politique et classes sociales. I, II, Paris.
- Poulantzas, N. 1976 Klassen in het huidige kapitalisme. Suntschrift 109, Nijmegen
- Pounds, N. 1972 Political Geography. New York
- Pounds, N. ;Ball,S.Simmons 1964 Core-areas and the development of the European States System. in: Annals of the Association of American Geographers (54), blz. 24-40
- Prescott, J.R.V. 1959 The function and method of electoral geography. in: Annals of the Association of American geographers (40), blz. 296-304
- Prescott, J.R.V. 1972 Political geography, London
- Rahmenrichtlinien 1973 Sekundarstufe 1, Gesellschaftslehre Frankfurt a.M.
- Rand, D.; Towler, J; Feldhusen, J. 1976 Geographical knowledge as measured by Piaget's spatial stages. in: Stoltman,J. (Ed.): International research in geographical education. West. Michigan University
- Rapport van de Commissie Doeleinden Aardrijkskunde-
onderwijs 1971 Koninklijk Nederlands Aardrijkskunde Genootschap Amsterdam
- Ratzel, F. 1882 Anthropogeographie; Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte. Stuttgart
- Ratzel, F. 1896 Die Gesetze des räumlichen Wachstums der Staaten. in: Petermanns Mitteilungen (52) blz. 97-107
- Ratzel, F. 1897 Politische Geographie oder die Geographie der Staaten, des Verkehrs und des Krieges. München
- Reynolds, D.R.; McNulty, M.L. 1968 On the analysis of political boundaries as barriers; a perceptual approach. In: The east lakes geographer (4) blz. 21-38

- Rhode-Jüchtern, Tilman 1977 Didaktisches Strukturgitter für die Geographie in der Sekundarstufe II. in: Geographische Rundschau (29), oktober
- Richmond, W.K. 1971 The School Curriculum. London
- Richtlinien und Lehrpläne 1974 Freie und Hansestadt Hamburg (3 banden)
- Robinson, S. 1967 Bildungsreform als Revision des Curriculum. Berlin
- Robinson, S. 1971 Ein Struktur-Konzept für Curriculumforschung. in: Achtenhagen, F., Meier, H.: Curriculumrevision: Möglichkeiten und Grenzen. München
- Rogers, V. 1968 The social studies in English education. London
- Rokkan, St. 1975 Dimensions of stateformation and nation-building: A possible paradigm for research on variations within Europe. in: Tilly, Ch. The formation of national states in Western Europe, Princeton
- Rolfe, J. 1971 The completion of the American high school geography project. In: Geography, 56 (3), blz. 216-220
- Romein, J. 1954 Area van Europa. De Europese geschiedenis als afwijking van het algemeen menselijk patroon. Leiden
- Rössler, Th. 1970 Bericht von der Arbeitsgruppen in Neu Isenburg. In: Geogr. Rundschau Heft 4, blz. 162
- Roth, H. 1967 Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Roth, H. Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover
- Royal Institute 1939 Royal Institute of international affairs. Nationalism: A report by a studygroup of members of the royal institute of international affairs. London
- Ruig, D. de 1975 Operationalisatie van theoretische begrippen. Syllabus methoden en technieken V.U., deel 2. Amsterdam
- Ruiter, D.W.P. de 1976 Gewest en territoriale decentralisatie. Samson, Alphen aan de Rijn
- Ruppert, K.; Schaffer, F. 1969 Die Konzeption der Sozialgeographie. in: Geographische Rundschau, blz 205 ev.

- | | | |
|--------------------------|------|--|
| Russett, B.M. | 1967 | International regions and the international system. A study in political ecology. Chicago |
| Saarinen, T.F. | 1973 | Student views of the world. in: Downs, R; Stea, D (Eds): Image and Environment: Cognitive mapping and spatial behaviour. Chicago |
| Sachs, W.; Scheilke, Chr | 1973 | Folgeprobleme geschlossenen Curricula in: Zeitschrift für Pädagogik blz. 375-390 |
| Sanguin, A.L. | 1976 | Géographie politique. Bibliographie internationale. Montreal. |
| Schalken, P. | 1974 | Eerste aanzet tot een structuur-analyse van het bewustzijn. Doktoraalskriptie vakgroep kultuurpsychologie K.U. Nijmegen |
| Schat, P.A. | 1969 | De besluitvorming. Een verwaarloosd objekt binnen de politieke geografie. in: Geografisch Tijdschrift (4) blz. 305 |
| Schilfgaard van, P. | 1970 | Het kennisbegrip in wetenschap en beroep; objectiviteit als pretentie. Alphen |
| Schmidt, Alois | 1972 | Der Erdkundeunterricht- Bad Heilbrunn (Obb) |
| Schnädelbach, H. | 1968 | Was ist Ideologie? In: Das Argument, dl 50 blz. 71-92, Sonderband, 10e jg. |
| Schnass, Franz | 1971 | Zehn Thesen für den Erdkunde-Unterricht in: Schulze, A: Dreissig Texte zur Didaktik der Geographie, Braunschweig |
| Schölller, P. | 1951 | Neuaufgabe alter Geopolitik? Rheinische Zeitung, Köln nr 50; 28-2-1951 |
| Schölller, P. | 1953 | Stadtgeographische Problemen des geteilten Berlin in: Erdkunde |
| Schölller, P. | 1977 | Wege und Irrwege der politische Geographie. in: Matznetter, J.: Politische Geographie. Darmstadt |
| Schranke, W. | 1978 | Geographie als politische Bildung. Elemente eines didaktischen Konzept. In: Geographie als politische Bildung, Beiträge und Materialien für den Unterricht. Geogr. Hochschulmanuskripte, Heft 6, Oldenburg |
| Schörken, R. | 1974 | Curriculum 'Politik'. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis. Opladen |
| Schrand, H. | 1978 | Neuorientierung in der Geographiedidaktik? Zur Diskussion um geographiedidaktische Strukturgitter. Geographische |

- Rundschau (30) Heft 9, blz 336- 342
- Schultze, A. 1970 Allgemeine Geographie statt Landerkunde
Geographischen Rundschau 22
p.1-10 (573-576)
- Schulze, A. (Hsg) 1971 Dreissig Texte zur Didaktik der Geographie.
Braunschweig
- Schulze, A. 1978 Zur Überwindung der Lernzielkrise in:
Ernst, G ; Hoffmann, G: Geographie
für die Schule. Braunschweig
- Schulze, A. 1979 Kritische Zeitgeschichte der Schulgeographie.
Geographische Rundschau (31)
Heft 1, blz. 2-9
- Schwab, J.J. 1962 The concept of the structure of a discipline.
In: Educational Record, Vol 43,
blz. 197-205
- Schwind, M. 1953 Die Aussengrenzen Niedersachsens und
Schleswig-Holsteins. Festschrift Geographische
Gesellschaft. Hannover
- Schwind, M.: 1971 Das Prinzip der Nähe in der Geographie-
unterricht. Vorschlag zur Reform des Geographie-
Lehrplans. in: Schulze,A: Dreissig
Texte zur Didaktik der Geographie,
Braunschweig
- Schwind, M. 1977 Die Aufgaben einer politischen Geographie
in neuer Sicht. in: Matznetter: Politische
Geographie. Darmstadt
- Scriven, M. 1967 The methodology of evaluation. in: Tyler,
R.W. e.a.: Perspectives of curriculum-
evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum
Evaluation. No. 1, Chigago
- Segall, M.H., e.a. 1966 The influence of culture on visual perception.
Indianapolis
- Seiffert, H. 1971 Information über die Information. München
- Senesh, L. 1967 Organizing a curriculum around social
science concepts. In: Morrissett, I. (Ed.)
Concepts and structure in the new social
science curricula. Winston
- Senesh, L. 1971 Fundamental ideas in Geography. In: Ball,
e.a.: The social sciences and geographic
education. New York, blz. 180 e.v.
- Sève, L. 1972 Marxismus und Theorie der Persönlichkeit.
Frankfurt am Main

- Seversky, A.P. de 1950 Air Power, Key to survival. New York
- Seybold, H. 1978 Opzet en strategie van op de praktijk gerichte leerplanontwikkeling. Groningen
- Shafer, B.C. 1955 Nationalism: Myth and reality. New York
- Shipman, M. 1971 Curriculum for inequality. In: Hooper, R. The curriculum: Context, design and development. Edinburg
- Shipman, M. 1974 Inside a curriculumproject; A case study in the process of curriculum change London
- Siddall, W.R. 1959 Ideographic and nomothetic geography . Microfilm, dissertation copies, Michigan
- Skinner, B.F. 1968 The technology of teaching. New York
- Skowronek, H. 1974 Leerpsychologie. Utrecht
- Smith, B.O., e.a. 1957 Fundamentals of curriculum development. New York
- Smith, B.O., e.a. 1971 Cultural roots of the curriculum. In: Hooper, R. The curriculum: Context, design and development. Edinburg
- Snijders, L.M.G., Struyker Boudier, C.E.M. 1969 Wetenschap in kritisch-theoretisch perspectief. In: Nijmeegs Tijdschrift voor psychologie, blz. 3-30
- Snyder, R.C. 1958 A decision-making approach to the study of political phenomena. in: Young, R.: Approaches to the study of politics. Evanston
- Snyder, R.C.; Paige, G.D. 1958 The United States decision to resist aggression in Korea: The application of an analytical scheme. in: Administrative science quarterly (3) blz. 341-378
- Snijders, J. 1975 Kultuurpatronen en opvoeding. Baarn
- Snijders, L.M.G. 1970 Wetenschap en maatschappij in het perspectief van Poppers kritisch rationalisme. in: Tijdschrift voor psychologie, blz. 436-463
- Snijders, L.M.G. 1972 Elementaire wetenschapsfilosofie III: Van klassiek empirisme tot konstruktivisme. Collegediktaat Nijmegen
- Sodhi, K.S. 1953 Urteilsbildung im sozialen Kraftenfeld. Göttingen
- Soja, E.W. 1971 The political organisation of space. Assn. of Am. Geographers, Resourcepaper no. 8, Washington

- Sperling, W. 1968 Didaktik der Geographie. In: Westermanns Lexicon der Geographie, Bd 1. Braunschweig
- Sperling, W. 1969 Stellung und aufgaben der Didaktik der Geographie im System der geographischen Wissenschaft und im Verhältnis zur angewandten Geographie. In: Geographische Rundschau 3
- Sprout, H.; Sprout, M. 1960 Geography and international politics in an era of revolutionary change. in: Journal of conflict resolution blz. 145-161
- Sprout, H; Sprout, M. 1965 The ecological perspective on human affairs with special reference to international politics. Princeton 1965
- Spruit, P.T. 1975 Over de relatie tussen de academische geografie en de schoolaardrijkskunde. In: Na vijftien jaar Nijmeegse Geografie. Nijmegen.
- Spruit, P.T. 1977 Modernisering leerplan aardrijkskunde. Verwetenschappelijking of vermaatschappelijking? In: v.d. Bosch, H. (red.): Wegen naar een nieuwe schoolaardrijkskunde. Hoevelaken.
- Spyckman, N. 1944 Heartland and rimland. New York 1944
- Steenbergen, B. van 1969 Orde of konflikt. Tegenstelde maatschappijvisies binnen de futurologie. Groningen.
- Stenhouse, L. 1968 Humanities curriculum project. Journal of Curriculum Studies, Vol. 1, nr. 1.
- Stenhouse, L. 1971 Some limitations of the use of objectives in curriculum research and planning blz. 96 e.v. Open University Course G 283. Milton Keynes
- Stoltman, J.P. 1971 Children's conception of territory: A study of Piaget's spatial stages. Unpublished Doctoral Dissertation. Georgia
- Stoltman, J.P. 1976 Territorial concept development: A review of literature. in: International Research in Geographical Education. Ed. J. Stoltman. West.Michigan University
- Storbeck, D. 1959 Die volkswirtschaftliche Problematik der Raumordnung. Berlin
- Störig, H.J. 1971 Geschiedenis van de filosofie 1 en 2. Utrecht
- Strausz-Hupé, R. 1942 Geopolitics. The struggle for space and power. New York
- Stufflebeam, D.L. 1972 Evaluation als Entscheidungshilfe. In: Wulf, Chr.: Evaluation. München

- Stückrath, F. 1958 Das geographische Weltbild des Kindes
In: Westermanns Pädagogische Beiträge 12,
blz 14- 135
- Stuuzman, S. 1978 Kapitalisme en burgerlijke staat; een
inleiding in de marxistische politieke
theorie. Amsterdam
- Taba, H. 1962 Curriculum development, Theory and pra-
tice. New York
- Taifel, H. 1969 The formation of national attitudes: A
social- psychological perspective. in:
Sherif, M en C.: Interdisciplinary
relationships in the social sciences.
Chigago
- Tatham, G. 1957 Environmentalism and possibilism. in: Geo-
graphy in the 20th century. London
- Taylor, P.J. 1977 Political geography. in: Progress in
human geography. Vol. 1., no. 1.
- Thermaenius, E. 1938 Geopolitics and political geography. in:
Baltic and Scandinavian countries, IV
may. blz 165-177
- Theunissen, J.M.F. 1973 Handelingsmodellen voor de konstruktie
van onderwijssystemen. In: Bijl, J., e.a.
Bijdragen tot de onderwijskunde. Studies
over leerplanonderzoek, leergangontwikke-
ling en innovatie. Den Bosch
- Thoma, G. 1972 Zur Entwicklung und Funktion eines 'didak-
tischen Strukturgitters' für den poli-
tischen Unterricht. In Blankertz, H.:
Curriculumforschung; Strategien, Struk-
turierung, Konstruktion. Essen, blz. 67
- Thoma, G. 1975 Anwendung eines didaktischen Strukturgit-
ters in der Entwicklung von Lehrplänen
als Ausgangsbasis und Rahmen bei der
Konzeption von Curriculumprozessen. in:
Frey, K.: Curriculum Handbuch, Band 1.
München
- Thomas, E.N. 1971 Some comments about a structure of geogra-
phy with particular reference to geogra-
phic facts, spatial distribution and
areal association. In: Ball, J.M., e.a.
The social sciences and geographic educa-
tion, a reader, Blz. 131-149. New York
- Thurlings, J.M.G. 1969 Het sociologisch geweten. In; De socio-
logische gids. Nr. 4, blz. 214-229
- Tilly, Ch. 1975 The formation of national states in Wes-
tern Europe. Princeton

- Tolley, H.; Reynolds, J.B. 1977 Geography 14-18: A handbook for school-based curriculum development. London
- Towler, J; Price, D. 1976 The development of nationality and spatial relationships concepts in children: Canada. In: Stoltman, J. (Ed.): International research in geographical education. West. Michigan University
- Treml, A.K. 1975 Über die Unfähigkeit zu begründen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Begründungstheorie in praktischer Absicht. in: Künzli, R.: Curriculum-Entwicklung. Begründung und legitimation. München
- Trotsenburg van, E. 1968 Die Entwicklung von innovationsmodelle für die Reform der Schule. In: Zifreund, W.: Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien. München
- Tütken, H. 1971 Lexikon der Pädagogik. Freiburg
- Tyler, R.W. 1973 Theoretische grondslagen van het curriculum. Rotterdam
- Valkhoff, J. 1928 De marxistische opvattingen over recht en staat. Groningen
- Veen, ter H.N. 1947 Grenzen, Den Haag
- Velden, van der, J. 1978 Vaste oeververbinding Westerschelde ongepubliceerde doktoraalskriptie. Nijmegen
- Velden, van der, J; Crijns, J; 1979 De noodzaak van een vaste oververbinding van den Bosch, H. gerelativeerd... een politiek-geografische studie in het Nederlands-Belgische grensgebied. Vakgroeppublikatie no. 4. Geografisch en Planologisch Instituut Nijmegen
- Verband Deutscher Schulgeographen 1970 Zur Gestaltung und Zielsetzung geographischen Unterrichts. In: Geographischen Rundschau Heft 8, Blz. 332-333
- Verband Deutscher Schulgeographen 1975 Zwischenbilanz. In: Geographischen Rundschau, blz 350.
- Verkeersstudie 1970 Verkeersstudie Westerschelde. Middelburg
- Vos, J.F. 1975 Lev Semenovic Uygotskij In: v.d. Meer e.a. (red.): Onderwijskundigen van de twintigste eeuw. Amsterdam
- Vos, J.F. 1976 Onderwijswetenschap en marxisme. De methodenstrijd in de sowjetonderwijs wereld. Groningen

- Wacker, A. 1972 *Wahrnehmung, Bewertung und Interpretation sozialer Ungleichheit; Zum Gesellschaftsverständnis elf-bis-vierzehnjähriger Volksschüler.* in: *Sociale Welt*, 23, blz. 188-207
- Webber, M. 1963 *Order in diversity: Community without proximity.* in: Wingo, L.: *Cities and space: The future use of urban land.* Baltimore
- Westrhenen van, J.C. 1973 *Van onderwijsgeografie tot schoolaardrijkskunde. Een beschrijvingsmodel.* *Geografisch Tijdschrift (VII)*, Nr. 4
- Westrhenen van, J.C. 1974 *Een klassifikatiemodel voor aardrijkskundige doelen.* in: *Geografie en basisonderwijs. Verslag van een conferentie.* Gehouden te Helvoert op 16, 17 en 18 jan. 1974. Hoevelaken
- Westrhenen van, J.C. 1976 *Aardrijkskundige onderwijsdoelen.* Amsterdam
- Westrhenen van, J.C. 1977 *Het wetenschapsstructuurleerplan.* In: Bosch van den, H. (Red.): *Wegen naar een nieuwe schoolaardrijkskunde.* Hoevelaken
- Wheeler, D.K. 1967 *Curriculum process.* London
- White, R. 1966 *Misperception and the Vietnamese war.* *The journal of social issues*
- White, G.F. 1971 *Geography in liberal education.* In: Ball, J.M. e.a. *The social sciences and geographic education.* blz. 209 e.v. New York
- Whittlesey, D. 1935 *The impress of effective central authority upon the landscape.* in: *Annals of the Association of American Geographers (30).*
- Whittlesey, D. 1939 *The earth and the state; A study of political geography.* New York
- Whittlesey, D. 1942 *German strategy of worldconquest.* New York
- Wittfogel, K.A. 1977 *Geopolitik, geographischer Materialismus und Marxismus (oorspr. 1929)* in: Matznetter, J. (Hrsg.): *Politische Geographie* Darmstadt
- Wolpert, J. 1964 *The decisionproces in a spatial context.* In: *Annals of the Association of American Geographers, Vol 54,* blz. 537-558
- Wolpert, J. 1970 *Departments from the usual environment in locational analysis.* in: *Annals of the*

- Association of American Geographers (60)
blz. 220-229
- Wrigley, J. 1970 The Schools Council. In: Butcher, H.J.,
Pont, H.B. (Ed.) Educational Research in
Britain 2. Blz. 21-34. London
- Wrong, D. 1961 The over-socialised conception of man.
In: American Sociological Review 26.
- Wulf, Chr. 1972 Evaluation; Beschreibung und Bewertung von
Unterricht, Curricula und Schulversuchen.
München
- Wulf, Chr. 1975 Funktionen und Paradigmen der Evaluation.
in: Frey, K.: Curriculum Handbuch, Band 2.
München
- Wulf, Chr. 1977 Theorien und Konzepte der Erziehungswissen-
schaft. München
- Young, M.F. 1977 An approach to the study of curricula as
socially organized knowledge. in: Bellack,
A., Kliebard: Curriculum and Evaluation,
Berkeley ,H. (Cal.)
- Zedler, P. 1975 Legitimation: ein socialtechnologisches
Problem? in: Künzli, R.: Curriculum-Ent-
wicklung. Begründung und Legitimation.
München
- Zeigler, H. 1967 The political life of American teacher.
New Jersey
- Zimmer, J. 1971 Curriculumforschung: Chance zur demokrati-
sierung der Lehrpläne. In: Achtenhagen, F.
Meyer, H.: Curriculumrevision: Möglichkei-
ten und Grenzen. München
- Zimmer, J. 1973 Bericht über die Entwicklung situations-
analytischer Verfahren zur Bestimmung von
Zielen des Curriculum am Beispiel eines
Bereichs der Wirtschaft. In: Curriculum-
revision: Möglichkeiten und Grenzen.
München
- Zimmermann, W., e.a. 1977 Von der Curriculumtheorie zur Unterrichts-
planung. Paderborn

SUMMARY

The aim of this study is to contribute to the selection, legitimation and evaluation of educational-geographic aims . The startingpoint was the plea for an educational geography by Hoekveld (1969): Geography should not be taught for its own sake, but in order to help realize general aims of education. Such a startingpoint raises the question how such general aims might be related to subject-specific aims and this question occupies a central position in part 1. Chapter 1 presents an examination of three approaches to curriculum development. Initially, in order to get some grip on the matter, educational geographers chose one of these, without doing much justice to the merits of the other two. These ways of approach were: the so-called rational curriculum development model, the discipline-centered curriculum and the school-oriented and/or open curriculum development. The examination of these three ways of approach brought to light some fundamental problems.

In the case of the rational curriculum development model attempts are made to deduce from higher aims decisions about the contents and didactic shaping of concrete learning activities. Often this deduction is more apparent than real and decisions on a lower level are only possible by the tacit addition of information. The discipline-centered curriculum derives its meaning from the high value attributed to scientific structures of knowledge. Here the above-mentioned problem of deduction does not arise. However, what does pose a problem is the fact that scientific knowledge itself implies social choices. There is insufficient reference to this in the pleas for discipline-centered curriculum.

As to the open and/or school-oriented curriculum development, some advocates of this approach put too much emphasis on it as an alternative to the other two. The aim of fundamentally democratising the decision-making, at least initially, leaves intact the necessity for a complex of criteria, the help of which is essential for taking decisions.

These and other questions have caused a growing interest in the problems of legitimation in the course of the seventies. The issue here is to justify the decisions about the content and form of the education by an intersubjectively valid reference to fundamental social values and legal principles. The necessity of such a justification becomes greater and the reaching of the necessary agreement more difficult, as the foundations of society increasingly becoming a matter for discussion, or values hitherto generally esteemed come under the suspicion of being

ideological. The problems of legitimation are commented upon in chapter 2. In these matters the central question is: who decides what, and on what grounds? It is stated that there is a real danger that answering the first question pushes to the background the second. The conclusion is that the democratization of the process of curriculum development, as it occurs to a certain extent in the more school-oriented approaching, indeed increases the legality of the process of development, but not automatically its legitimacy.

To determine legitimacy, educational 'Rechtfertigungen' and 'Begründungen' remain necessary. Some insight in the nature of these is gained by the thorough treatment of the ideas of Robinsohn and Blankertz. Educational contents should be both meaningful and feasible, where meaning refers to the extent to which pupils are equipped to act adequately now and later, and where feasibility is measured by the extent to which the state of the pupils' psychological and social development is taken into account.

Robinsohn and Blankertz are diametrically opposed to each other in the way in which they operationalise the first criterium. Robinsohn proceeds from societal situations, then formulates the abilities he thinks relevant to them, and after that searches the entire field of the sciences for insights and skills that can lead to the desired abilities. Blankertz, on the contrary, bases himself on insights and skills of a certain branch of science and tests these within the framework of a 'Bedingungsanalyse', deriving among other things criteria from the critical theory of Habermas. Blankertz's approach is preferred to Robinsohn's

for reasons of principle, as well as practice. At the end of chapter 2 it is concluded that for the purpose of the determination of educational contents, on the one hand epistemological criteria and on the other hand criteria derived from the psychology of development and learning, as well as from educational sociology, should be used. In chapter 3 the criteria of the first category are defined more exactly. As interpretations of reality, which are determined by culture and which also therefore play some part in confirming it, are transferred partly by education, a qualitative examination of the nature of these interpretations should be central in a discussion on the determination of educational contents. The distinguishing between these interpretations, as to which of them are scientific and which are not, is seen as a necessary, but insufficient step, because the 'unified science' idea is rejected. It is thus essential more specifically to go into the matter of the scientific character of the criteria, which is done with the help of Habermas's 'Erkenntnisinteressen'. Each of these illuminates one aspect of the scientific quality and so represents a scientific trend with a sometimes quite respectable past. The conclusion is that statements about reality should be tested with the help of criteria derived from each of the three separate 'Erkenntnisinteressen'. As these do not fully agree with each other, three areas of tension are recognized in each of which differences have to be balanced against each other. They are:

1. How far are the phenomena to be explained of a physical-biological or man-made nature.
2. How far do scientists' assumptions made to explain

regularities in the man-made reality, coincide with the definition of the situation of the people to whom these regularities are relevant.

3. How far have scientists' assumptions been tested as to their social effects.

Because the examination of phenomena in the light of these areas of tension can mean a critical scrutiny of the culturally determined interpretations, this method is called the cultural-critical mode. Next it is recommended that pupils be taught such a cultural-critical attitude by means of education.

Part 1 closes with the identification of a number of separate steps to be taken in the interest of the development of educational and learning activities. These steps, collectively known as the Novak/Knoers model, are:

1. The identification of a certain approach to reality, which is thought suitable on the grounds of an explicit viewpoint, to be transmitted to pupils by means of education.
2. The identification of the 'initial situation' of the pupils concerned, especially with regard to their already formed 'cognitive structure', insofar as it is thought desirable to change this or insofar as this is expected to interfere with the intended changes.
3. The choice of learning experiences and the structuring of educational and learning situations, by which in all probability the desired development of the pupils' thinking might be effected.

The above steps form the basis for the structure of part 2. In chapter 4 a concrete example is given of the cultural-

critical point of view with the help of insights derived from political geography, and starting from one of the interpretations of reality which lie within our culture. This interpretation is the meaning attributed to the national state and which is based on the supposed historical or even biological unity of the population living within the national boundaries.

Political geographers have always been concerned with the interpretation of spatial phenomena, including those within the politico-territorial framework of the state. The way in which they have done this is analysed in chapter 4 with the help of the "areas of tension" model. First it is ascertained that states, contrary to older views, are man-made. Furthermore it appears that most political geographers reduce the unity of the state to the emotional ties binding the inhabitants to its territory. This emerges very clearly from the model by Cohen and Rosenthal, to which extensive attention is paid. After this, these emotional ties, for instance those manifest in such concepts as nationalism and regionalism, are elaborated upon. The conclusion is that they are relatively recent phenomena partly stimulated by the necessity for the modern state to fulfill certain social tasks. One of these tasks is the creation of the necessary conditions for the continuation of the so-called capitalist mode of production. On the basis of these conclusions, Cohen and Rosenthal's model is amended and the collected points of view are reformulated in the form of four subject-specific aims.

1. Pupils should understand that political boundaries

highly influence the interior organization of countries, as well as the communications between them.

2. Pupils should understand that people grouped together within boundaries often feel united to some extent because they have been taught certain views with respect to foreign, and their own, nations. These views may be prejudiced.
3. Pupils should understand that the struggle for economic and political power has been an important factor in the process of the formation of states.
4. Pupils should understand that national pride and the often very prejudiced grounds on which it is based, may obfuscate the real causes for the emergence of states and the changes of boundaries.

Within the framework of a cultural-critical point of view with respect to education the above objectives can be deemed meaningful. But in the way they are presented here they certainly are not necessarily feasible. The reformulation of the subject-specific aims in terms of qualifications feasible for pupils of a specific age-group, in this case ten to twelve-year-olds, forms the subject of chapter 5.

Preparatory to this reformulation, answers are given to two questions. The first is the way in which the ten to twelve-year-olds themselves think with regard to the politico-geographical phenomena mentioned in the aims. Insofar it is possible, this question is answered by referring to a number of studies on psychological development and related subjects. The second question concerns the extent to which ideas once established in the pupils' minds can be changed by means of education. Here, too, an inventory

is made of a number of studies and it is concluded that such changes would stand a better chance if at the same time they were aided by measures affecting contents, didactics and school organization.

Finally it is attempted to formulate what are called feasible objectives. Since this is a matter of (desirable) abilities in terms of pupil behaviour, these are called behavioural objectives. Also, instruments are presented with which it should be possible to check whether pupils achieve the desired abilities.

Chapter 6 contains an examination of the question whether and to what extent the formulated behavioural objectives are feasible with the help of learning activities as designed in the project 'Er zijn grenzen....'. To this end an inquiry was conducted in seven primary schools. In each of these, eight lessons were given, preceded and followed by the developed test. The effect of the lessons was measured per behavioural objective, while the occurrence of so-called test-effects was taken into account. In its totality the conclusion, although differing from each of the separate objectives, is positive with regard to their feasibility. For the further implementation of the project 'Er zijn grenzen....' it is recommended to adapt to a greater extent the specific lesson contents to the different class situations. Finally it is stated that the test instruments, if integrated within the totality of learning activities, can help further to increase their effect.

CURRICULUM VITAE

Herman van den Bosch werd op 9 juni 1948 te Maastricht geboren. Hij volgde aldaar een HBS-B opleiding aan het Veldekecollege en behaalde in 1965 het eindexamen. Van 1965-1972 studeerde hij sociale geografie (bijvak planologie) aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen; het bijvak economie werd aan de Economische Hogeschool te Tilburg behaald. In 1972 studeerde hij af als sociaal-geograaf (cum laude) en verkreeg hij een eerstegraads lesbevoegdheid.

Na tijdens zijn studie gedurende korte tijd als leraar aardrijkskunde werkzaam geweest te zijn aan de Chr. Pedagogische Academie 'De Klokkenberg' (afd. havo), trad hij onmiddellijk na zijn afstuderen in dienst van de Katholieke Universiteit, waar hij momenteel als wetenschappelijk medewerker verbonden is aan de vakgroep onderwijsgeografie en vakdidactiek.

Onderwijs en onderzoek hadden een primaire gerichtheid op de geografische leerplanontwikkeling, waarnaast hij zich aanvankelijk verdiepte in de zogenaamde 'perceptiegeografie' en de politieke geografie, mede vanwege hun bijzondere relevantie voor de door de vakgroep geëntameerde onderzoeksprojecten. Vanaf 1978 is hij lid van de Universiteitsraad.

STELLINGEN

1. Shafer's uitspraak "Nationalism is what the nationalists have made it... It may be in part founded on myth, but myth, like other errors have a way of perpetuating themselves and of becoming not true, but real", ondersteunt de centrale betekenis die in de projecten 'Er zijn grenzen...' en 'Grenzeloos' aan het 'ontmythologiseren' van nationaal bewustzijn en nationalisme wordt gehecht.

Schafer, B.C.: Nationalism: Myth and reality, New York 1955, blz. 7.

2. De volkenpsychologie, zoals die onder andere door André Siegfried wordt bepleit, blijft in wetenschappelijk opzicht van beperkte betekenis, ook al wordt in tegenstelling tot oudere publicaties geen beroep meer gedaan op biologische en metafysische factoren om de eenheid van volken te verklaren.

Siegfried, A.: l'âme des peuples. Paris 1950.

3. De uitspraak van Riehl - een der pleitbezorgers voor het vak 'Heimatkunde' - "Der höchste Triumph der inneren Verwaltungskunst würde dann darin bestehen, jeden polizeilichen Akt so sicher der Natur des Volkes anzupassen, dass es auch bei den lästigsten Dingen glaubte, die Polizei habe doch eigentlich nur ihm aus der Seele heraus verfügt und gehandelt", is een treffende illustratie van wat Poulantzas later de ideologische functie van het staatsapparaat zal noemen. Overigens kan men zich afvragen of de hedendaagse staat deze 'Verwaltungskunst' nog wel meester is!

Poulantzas, N.: Pouvoir politique et classes sociales, I, II. Paris 1971.

Riehl, W.H.: Kulturstudien aus drei Jahrhunderten, Stuttgart 1862, blz. 225.

4. Voorstanders van onderwijs op levensbeschouwelijke grondslag zouden er goed aan doen kennis te nemen van het debat tussen de voor- en tegenstanders van de 'normatieve pedagogiek'.

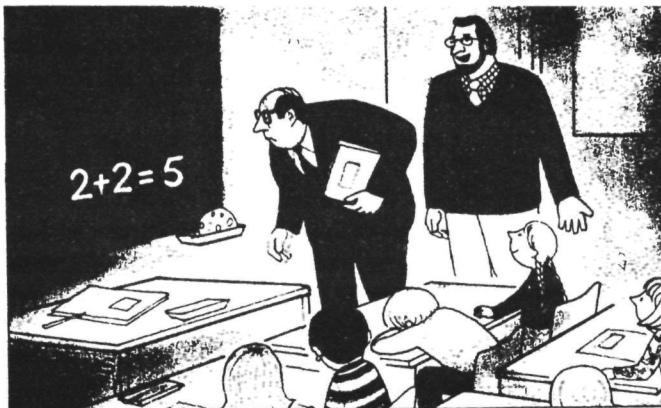
Meyer, H.L.: Einführung in die Curriculum-methodologie München 1972.

5. Het streven om bij de inrichting van het onderwijs uit te gaan van de ervaringswereld van de leerlingen kan, indien dit niet gepaard gaat met het formuleren van expliciete onderwijsdoelstellingen, de maatschappijbevestigende functie van het onderwijs versterken. Dit probleem speelt in belangrijke mate bij projektonderwijs.

6. Aan de opvatting die de schoolaardrijkskunde ziet als een 'interdisciplinair toepassingsveld' kunnen méér argumenten ontleend worden voor handhaving van het vak aardrijkskunde op de school dan aan de opvatting die de inhoud van de schoolaardrijkskunde wil afleiden uit specifiek geografische begrippenstructuren.
7. Indien men de instelling van het CSE-A (het centraal schriftelijk eindexamen aardrijkskunde) verdedigt door naar zijn innoverende betekenis te verwijzen, gaat men voorbij aan het feit dat mede door de introductie van het CSE-A de innoverende potentie van de CMLA (Commissie modernisering leerplan aardrijkskunde) en ACLO-A (Adviescommissie voor de leerplanontwikkeling aardrijkskunde) sterk is verminderd.
8. In de opleiding van onderwijsgeevenden vindt de bezinning op de inhoud van het onderwijs veelal plaats in een soort niemandsland tussen de denkwereld van vakdidactici, die er toe neigen de betekenis van het eigen vak te overschatten en die van pedagoogen, die er daarentegen naar tenderen de inhoudsdimensie van het onderwijs ondergeschikt te maken aan algaene vormingsdoelen.
9. De WWO'81 (de nieuwe wet op het wetenschappelijk onderwijs) kan tot een verbetering van de behartiging van studentenbelangen leiden, indien de in te stellen 'studierichtingscommissies' het karakter van een ondernemingsraad krijgen.
10. In tegenstelling tot de plannen van de minister zou reeds de eerste fase van het wetenschappelijk onderwijs een beroepsvoorbereidende komponent dienen te bevatten. Voorts zou toelating tot een eventuele tweede fase van het hoger onderwijs eerst moeten geschieden, nadat de afgestudeerden gedurende enkele jaren maatschappelijke ervaring hebben opgedaan, die mede tot uitgangspunt wordt genomen van verdere wetenschappelijke vorming.

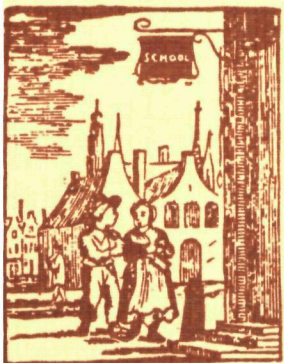
11. Bij het bepleiten van participatie van leraren, leerlingen en ouders in het leerplanontwikkelingsproces, realiseert men zich dat deze participatie wél de legaliteit, doch niet zonder meer de legitimiteit van de te nemen beslissingen vergroot. Het is immers onjuist te veronderstellen dat "...curricularer Entscheidungen schon allein darum legitim und im Interesse der Betroffenen vernünftig wären, weil sie von ihnen selbst getroffen werden, also unabhängig von ihrer jeweiligen Qualität.

*Lenzen, D.: offene Curricula-Leidensweg einer Fiktion.
In: Haller, H.D.; Lenzen, D.: Lehrjahre in der
Bildungsreform. Resignation oder Rekonstruktion.
Stuttgart 1976, blz. 147.*



„Het spijt me wel, directeur, maar we hebben erover gestemd“

12. Democratisering van de krijgsmacht zou zich mede dienen uit te strekken tot inspraak in de bepaling wie als vijand aangemerkt moet worden.
13. Indien men het gebruik van de prikklok verplicht zou willen stellen voor leden van het wetenschappelijk personeel van de universiteit, dan dienen deze allen voorzien te worden van een draagbare uitvoering van dit instrument.



Deeze kinderen gaan na School,



Hebben elk een nieuw Schoolboek,



Zeggen haar les op bij de Matres,



Jantje leert de Talen,



Le