
Scholieren over de Europese Unie

Een onderzoek naar invloed van aardrijkskunde op de opvattingen en kennis van leerlingen over de EU op twee middelbare scholen



Masterthesis Geo-communicatie
Faculteit Geowetenschappen, departement Sociale Geografie & Planologie
Universiteit Utrecht

Sjoerd Nanninga Bsc
Oktober 2012

Scholieren over de Europese Unie

Een onderzoek naar invloed van aardrijkskunde op de opvattingen en kennis van leerlingen over de EU op twee middelbare scholen

Masterthesis Geo-communicatie
GEO4-3706 | 15 ECTS

S.N.V. (Sjoerd) Nanninga¹

3350185

31 oktober 2012

Begeleider:

W.R. (Wander) Meulemans



Universiteit Utrecht

¹ Email: nanningasjoerd@hotmail.com

Voorwoord

Utrecht, 31 oktober 2012

Voor u ligt de afstudeerscriptie die ik heb geschreven voor het voltooien van de masteropleiding Geo-communicatie. Na de bachelor Sociale Geografie & Planologie heb ik deze master eveneens gevolgd bij de faculteit Geowetenschappen aan de Universiteit Utrecht.

In februari 2012 heb ik de eerste hand gelegd aan de thesis. Het bestuderen van wetenschappelijke literatuur ging met ups en downs en tegen april zat ik met twijfels over het thesisonderwerp. Ik heb besloten de thesis tijdelijk te laten rusten, ook vanwege een stage die ik er op dat moment naast deed. Nadat ik de thesis in mei weer heb opgepakt hielp een gebroken pols ook niet mee. Het vele werk dat nog gedaan moest worden had consequenties voor het afnemen van de enquêtes, die daardoor niet in juni zijn afgenomen, maar na de schoolvakanties voor het voortgezet onderwijs. Dit heeft enerzijds geleid tot een betere verantwoording van gemaakte keuzes in het onderzoek, anderzijds tot een verlengd afstudeertraject. Nadat de enquêtes in september zijn afgenomen heb ik tot eind oktober heel wat uren en dagen in de bibliotheek gewerkt aan een exemplaar van de afstudeerscriptie, die ik met tevredenheid kan inleveren. Op 1 november 2012 heb ik het onderzoek afgerond en een definitieve afstudeerscriptie ingeleverd waarover ik tevreden kan zijn.

Uiteraard heb ik de afstudeerscriptie niet alleen kunnen uitvoeren. Hiervoor ben ik een aantal mensen dank verschuldigd. Allereerst ben ik mijn begeleider Wander Meulemans dank verschuldigd voor zijn kritische blik op tussentijdse versies van de scriptie. Vermeldenswaardig is de enorme gedrevenheid waarmee Wander Meulemans mij heeft begeleid. Meerdere malen hebben we uren aan tafel gezeten over de inhoud van de scriptie. Hij heeft mij bovendien geleerd om met een kritische blik te kijken naar wat je schrijft. Deze masterscriptie is daar het resultaat van. Ook mag ik niet vergeten dat hij mij altijd heeft gesteund bij keuzes voor andere scriptieonderwerpen of een andere onderzoeksmethode. Datzelfde geldt voor mijn ouders, die mij ook telkens hebben gesteund in mijn beslissingen om het afstudeeronderzoek opnieuw te beginnen, uit te stellen of van onderwerp te veranderen.

Tot slot ben ik ook een aantal docenten dank verschuldigd, zonder hen was ik niet aan empirische resultaten gekomen voor het onderzoek. Het is te omvangrijk om alle docenten waarbij ik een deel van de lestijd mocht gebruiken voor het afnemen van enquêtes op deze plaats bij naam te noemen. Een viertal docenten wil ik wel uitlichten, namelijk Mark van Essen, Menno Hof, Han Marsman en Marcel van Schalkwijk. Deze docenten hebben mij in contact gebracht met collega's op de middelbare scholen waar zij lesgeven, waardoor op de onderzoeksscholen een groot deel van de vierde klas leerlingen zijn geënquêteerd.

Sjoerd Nanninga

*Masterstudent Geo-communicatie
Universiteit Utrecht*

Summary

Since autumn 2008 the European economy is in an economic decline. The confidence of the Dutch in the European Union has declined since autumn 2008 from 64 to 42% at the end of 2011. It seems that the European politicians cannot make the addition value of an institution like the EU clear to the citizen of Europe. Over the last sixty years there has been a clear tendency towards a more united European economy, with the introduction of the Euro, the formation of a EU single market and the enlargements of the EU with new member states as its main causes. The political scientist Ditta Dolejšiová claims that the ever changing shape of the EU does not contribute to the realisation of an single European identity.

The Dutch Foundation for the Curriculum Development (Stichting Leerplanontwikkeling Nederland, SLO) has added a European scale to the main goals for the lower classes of the secondary school. At the end of the lower classes, students must be aware of the importance of the cooperation of European countries for the European economy and trade. But also the impact of European cooperation on migration in the Netherlands and on the Dutch labour market. For the purpose of this master thesis, research has been done on two secondary schools to investigate to which extend students have gained knowledge about the European subjects which have been formulated by the SLO in the main goals. A total of 354 students, which have reasonly finished the lower classes, have been surveyed on the two schools.

The knowledge scale of the students about the EU has been tested by twenty premises based on the main goals. The conclusion is that 81,9% of the students on both schools have insufficient knowledge about the European Union. High school students score better than students of a lower degree. The high school students also think that there are more countries in the European Union.

The opinion of the students about the EU strongly differ on every subject, tested on a five-point scale from 'totally agree' to 'totally disagree'. On average, scholars disagree more than they agree with the premise that the Netherlands should quit with the EU. In the contrary, students agree more with the premise that they feel more like a Dutch citizen instead of a European citizen. 80% of the premises about European subjects do not correlate with the amount of correctly answered knowledge questions. The other 20% of the premises about an European subject do correlate with the amount of knowledge.

The central idea of this thesis is how students look at the European Union and how this is connected with geography classes. On the first hand on both schools, no correlation has been found between the degree of knowledge of the students about the EU and the opinion that there is to little focus on the EU in class. In the contrary do students, who think that the geography classes have influence their opinion about the EU, have different opinions in four of the twenty premises.

The final chapter provides an answer to the central question of the master thesis: *To which degree do high school students of the secondary schools Eddy Hillesum Lyceum and Stad & Esch think that their geography lessons influence their opinions about the European Union?* Supposedly the influence expressed in percentage will be more than the actual influence. But at the other hand,

the opinions of students about the EU are rarely influenced by their geography lessons cause of a shortage of European focus in modern education. So it is not proven that geography lessons have influence on the opinions of students about the EU.

Inhoudsopgave

Summary	3
Inhoudsopgave	5
Hoofdstuk 1: Inleiding	9
Hoofdstuk 2: Een overzicht van zestig jaar Europese integratie en opvattingen van Nederlanders over de Europese Unie	13
2.1 Een overzicht van zestig jaar Europese integratie	13
2.2 Het huidige Europa: de eurocrisis	17
2.3 Opvattingen van Europeanen en Nederlanders over Europese vraagstukken	19
2.4 Europa, de EU en de Europese identiteit	23
2.5 Conclusie	26
Hoofdstuk 3: Beeldvormingsprocessen over de EU in het aardrijkskundeonderwijs	27
3.1 Definities van beeldvorming	27
3.2 Communicatiemodellen over beeldvorming	29
3.3 Geografische beeldvorming	30
3.4 Invloedsfactoren op opvattingen over de Europese Unie	32
3.5 De Europese Unie en Europese integratie in het aardrijkskundeonderwijs	35
3.6 De nationale kerndoelen voor de onderbouw met betrekking tot de EU	38
3.7 De Europese Unie in de klas	41
3.8 Opvattingen en kennis van scholieren over de EU	43
3.9 Conclusie	46
Hoofdstuk 4: Methodologie	47
4.1 Het conceptuele model	47
4.2 De onderzoeksvragen	50
4.3 Hypothesen	51
4.4 De onderzoeksstrategie, ontwerpen en methode	53
4.4.1. Onderzoeksstrategie	53
4.4.2. Onderzoeksontwerp	53
4.4.3. Onderzoeksmethode	54
4.5 Voor- en nadelen van gekozen onderzoeksmethode	57
4.5.1. Voordelen enquête ten opzichte van een gestructureerd interview	58
4.5.2. Nadelen enquête ten opzichte van een gestructureerd interview	58
4.6. Dataverzameling	59

4.7	Representativiteitsanalyse	61
4.8	Het coderen van de vragenlijsten	63
4.9	Conclusie	64
Hoofdstuk 5: Analyse van kennis en opvattingen van scholieren over de EU.....		65
5.1	Het kennisniveau van scholieren	65
5.2	Opvattingen van scholieren over de EU	75
5.3	Aandacht voor de EU in de onderbouw	80
Hoofdstuk 6: Conclusie en discussie		87
6.1	Conclusie en discussie	87
6.2	Reflectie	94
Literatuurlijst		95
Bijlagen.....		101
Bijlage 1:	Fragment poster ‘Europa in beweging’	103
Bijlage 2:	Vragenlijst voor leerlingen	105
Bijlage 3:	Antwoordmodel kennisquiz	113
Bijlage 4:	Overzicht van interpretatie antwoorden bij vragen over opvattingen van scholieren.....	115
Bijlage 5:	Codeboek SPSS	117
Bijlage 6:	SPSS-uitvoer	121
Lijst van kaders		
Kader 1:	Het Schengenverdrag.....	15
Kader 2:	De voor- en nadelen van de invoering van de euro	16
Kader 3:	Dikke en dunne identiteiten	25
Kader 4:	De invloed van media op de publieke opinie	33
Kader 5:	Wat is burgerschap?	37
Kader 6:	Lesmateriaal van de Europese Unie	42
Kader 7:	De Likertschaal	57

Lijst van figuren

Figuur 2.1:	Presentatie plannen Europese eenwording door Fransman Robert Schuman	13
Figuur 2.2:	Overzichtskaart met de uitbreidingen van de Europese Unie in de periode 1957 tot 2012	14
Figuur 2.3:	Begrotingstekort eurolanden in 2011 in % van het BBP	17
Figuur 2.4:	Hoogte staatsschuld eurolanden in 2006 en 2011 in % van het BBP	17
Figuur 2.5:	Het percentage Europeanen en Nederlanders dat eerder geen dan wel vertrouwen heeft in de Europese Unie over de periode 2004-2011	19
Figuur 2.6:	Het percentage Nederlanders dat eerder wel en eerder geen vertrouwen heeft in de Europese Unie over de periode 2004-2011.....	20
Figuur 2.7:	Aantal keer dat bezuinigingen worden genoemd als belangrijkste probleem in focusgroepen van het SCP, bij de bevolking >18 jaar in de periode 2008-2011.	21
Figuur 2.8:	Een overzicht van samenwerkingsvormen waarin Europese landen participeren..	24
Figuur 3.1:	Het ZMBO-model.....	29
Figuur 3.2:	Het communicatiemodel van Jakobson	30
Figuur 3.3:	Relatie tussen communicatie en gedrag	30
Figuur 3.4:	Mentale kaart van landen die behoren tot Europa volgens Europese studenten ..	32
Figuur 3.5:	Onderwijsaandacht voor Europa en Europese integratie volgens docenten en het belang van Europese samenwerking volgens leerlingen.....	45
Figuur 4.1:	Onafhankelijke en afhankelijke variabele in onderzoek.....	48
Figuur 4.2:	Het conceptuele model.....	49
Figuur 4.3:	Verdeling van respondenten over profielen Tweede Fase	60
Figuur 5.1:	De normaalverdeling van het aantal goede antwoorden op de twintig kennisvragen.....	65
Figuur 5.2:	Staafdiagram met verdeling van aantal goede antwoorden op kennisstellingen over de EU op het Stad & Esch en Etty Hillesum Lyceum	66
Figuur 5.3:	Boxplot van de verdeling van het aantal goede antwoorden van leerlingen op kennisstellingen op Stad & Esch en het Etty Hillesum Lyceum	69
Figuur 5.4:	De Europese landen met een EU-lidmaatschap in 2012.....	70
Figuur 5.5:	De EU-landen die volgens leerlingen lid zijn van de Europese Unie	70
Figuur 5.6:	De mentale kaart van de Europese Unie volgens havo-leerlingen van het Etty Hillesum Lyceum.....	71
Figuur 5.7:	De mentale kaart van de Europese Unie volgens havo- en vwo-leerlingen van het Stad & Esch in Meppel	72
Figuur 5.8:	De mentale kaart van de Europese Unie van leerlingen die aardrijkskunde hebben in het vierde leerjaar en die geen aardrijkskunde hebben in het vierde jaar	74
Figuur 5.9:	Staafdiagram met verdeling van antwoorden op de stelling: Ik vind dat de EU over onze veiligheid gaat	78
Figuur 5.10:	Verschillende opvatting over de interesse in Europese ontwikkelingen tussen havo-leerlingen op het Etty Hillesum Lyceum en het Stad & Esch	83

Lijst van tabellen

Tabel 2.1:	De top-10 exportlanden in de Europese Unie in 2011	22
Tabel 2.2:	Persoonskenmerken die van invloed zijn op de veranderlijkheid van opvattingen over Europese kwesties	23
Tabel 3.1:	Het aantal buitenlandse talen dat leerlingen hebben geleerd In zes Europese landen in %	43
Tabel 3.2:	Antwoorden van leerlingen op de vraag 'Do you think of yourself as European' in %	44
Tabel 4.1:	De relatie tussen vragen uit de kennisquiz en kerndoelen voor de onderbouw ...	56
Tabel 4.2:	Aantal leerlingen en ondervraagde leerlingen op de onderzoeksscholen	60
Tabel 4.3:	Aandeel van scholen in de doelpopulatie	61
Tabel 4.4:	Uitvoer Chi-kwadraattoets naar schoolklassen – Goodness-of-fit toets	62
Tabel 5.1:	Het gemiddeld aantal goede antwoorden op de stellingen over de EU en het aantal leerlingen dat een voldoende scoort	66
Tabel 5.2:	Het percentage goed beantwoorde stellingen van het totale aantal valide antwoorden op stellingen over de EU	67
Tabel 5.3:	Het gemiddeld aantal goede antwoorden op de stellingen over de EU op de havo en het vwo	69
Tabel 5.4:	De top-5 van afwijkingen tussen havo-leerlingen op het Eddy Hillesum en Stad & Esch	73
Tabel 5.5:	De top-5 van afwijkingen tussen leerlingen met en zonder aardrijkskunde in het vierde jaar	73
Tabel 5.6:	Een overzicht van stellingen die gaan over opvattingen over de EU, onderverdeeld in zes Europese thema's.....	76
Tabel 5.7:	De top-5 van stellingen waarop opvattingen van scholieren het meest positief zijn over Europese vraagstukken	77
Tabel 5.8:	De top-5 van stellingen waarop opvattingen van scholieren het meest negatief zijn over Europese vraagstukken	77
Tabel 5.9:	Gemiddelde antwoorden van leerlingen op stellingen over de aandacht voor de EU in het onderwijs op het Eddy Hillesum Lyceum en het Stad & Esch	82
Tabel 5.10:	Gemiddelde antwoorden van leerlingen op een viertal opvattingen over de EU, onderverdeeld over leerlingen die vinden dat aardrijkskunde hun denken wel en niet heeft beïnvloed	84
Tabel 6.1:	Kenmerken van respondenten die van invloed zijn op kennis over de EU.	88
Tabel 6.2:	Kenmerken van respondenten die van invloed zijn op de mentale kaart van de EU van leerlingen.....	89

Hoofdstuk 1: Inleiding

Eurocrisis leidt tot negatievere opvattingen over de EU

De tevredenheid met de politiek in Europa daalt, evenals het aantal voorstanders van het Nederlandse lidmaatschap van de Europese Unie (EU). De EU en de euro worden vaker genoemd als onderwerp waarover mensen zich zorgen maken en waaraan de regering aandacht zou moeten besteden (SCP, 2011, p. 3).

De steun voor het EU-lidmaatschap is de laatste vier jaar sterk afgenomen in Nederland. Sinds het najaar van 2007 is het aantal Nederlanders dat vertrouwen heeft in de Europese Unie (EU) gedaald van 64% naar 42% (Europese Commissie, 2011, p. 41). Ook maken Nederlanders zich zorgen over de toekomst van de EU en de euro. De opvattingen over de EU zijn bij veel mensen de afgelopen vier jaar sterk veranderd, terwijl in veel Europese landen de overheden bezuinigen vanwege te hoog opgelopen begrotingstekorten en staatsschulden. Daarnaast zijn sinds 2010 noodleningen verstrekt aan EU-landen die failliet dreigen te gaan (EuropaNu, 2012a).

De Europese economische crisis domineert al maandenlang het nieuws in de landelijke dagbladen. Journalisten doen verslag over de zwakke economische situatie van landen in het mediterrane gebied, de bestuurlijke toekomst van de Europese Unie (EU) en de positie die Nederland moet innemen als het gaat over het oplossen van de Eurocrisis. In de campagne voorafgaand aan de Tweede Kamerverkiezingen in september 2012 is de relatie tussen Nederland en de EU één van de belangrijkste verkiezingsthema's. Bij aanvang van dit onderzoek in februari 2012 waren Europese kwesties al dominant aanwezig in het nieuws. Uit vier grote Nederlandse dagbladen zijn de volgende headlines afkomstig:

“Europa laat Grieken nog poosje zweten: Geen geld meer in bodemloze put” (De Telegraaf, 16 februari 2012a)

“Polen begrijpen waarde van Europa beter” (Trouw, 17 februari 2012a)

“De sociale crisis begint in Europa” (NRC Handelsblad, 24 februari 2012a)

“Schrikbeeld Europa, werkt altijd” (De Volkskrant, 25 februari 2012a)

Een half jaar later is de situatie onveranderd. In september 2012, de periode waarin de verzameling van veldwerkgegevens plaatsvindt, is de eurocrisis en het niet te hoog laten oplopen van het begrotingstekort nog steeds een veel bediscussieerd thema. Ook uit deze periode een viertal headlines van dezelfde vier landelijke kranten:

“Europa houdt adem in voor uitspraak Duits hof” (Trouw, 12 september 2012b)

“Komt Zuid-Europa nu ook over de brug?” (De Volkskrant, 15 september 2012b)

“Onenigheid groeit over Europese bankenunie” (Telegraaf, 17 september 2012b)

“Duitse minister wijst weg naar méér Europa, Nederland zit erbij” (NRC Handelsblad, 19 september 2012b)

Een vlugge blik over deze selectie van krantenkoppen doet vermoeden dat de berichtgeving over Europese vraagstukken in de grotere landelijke kranten over het algemeen negatief is. Nader onderzoek van communicatiewetenschapper Peter 't Lam (2012) bevestigt dit. In zijn promotieonderzoek geeft 't Lam aan dat de Europese Unie steeds vaker voorkomt in het nieuws, maar steeds minder op positieve wijze. Daarnaast stelt 't Lam: hoe meer kennis over de EU, hoe minder steun voor de EU ('t Lam, 2012, p. 228).

Deze laatste stellingname is op zijn minst opmerkelijk. Niet alleen via de media wordt kennis vergaard over de EU, maar ook via het onderwijs. Het doel van de behandeling van de EU in aardrijkskundelessen is dat leerlingen leren “de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld” (SLO, 2007, p. 48). Leerlingen leren in aardrijkskundelessen de betekenis van samenwerking tussen EU-landen voor Europese landen en met welk doel de EU is opgericht na de Tweede Wereldoorlog, namelijk door meer wederzijdse afhankelijkheid tussen Europese staten nieuwe oorlogen in de toekomst tussen Europese landen te voorkomen. Het zou opmerkelijk zijn als de steun voor de EU afneemt, terwijl leerlingen kennis opdoen over het belang van Europese samenwerking. Dit vraagt om een onderzoek naar het verband tussen kennisvergaring over de EU en opvattingen over de EU.

In deze thesis staat centraal welke invloed het aardrijkskundeonderwijs heeft op de opvattingen van middelbare scholieren over de EU. Het SCP (2008, pp. 15-27) geeft aan dat opvattingen over de EU zeer veranderlijk zijn en dat mensen zich laten beïnvloeden door argumenten. Zowel door argumenten in de media, maar ook door argumenten in het onderwijs. Naar de invloed van de media op beeldvorming is al ruimschoots onderzoek gedaan, maar over de invloed die aardrijkskunde heeft op opvattingen van scholieren over de EU is nog weinig bekend. Dat jongeren minder standvastig zijn in hun mening en dus sneller geneigd zijn om hun opvattingen te veranderen, maakt een onderzoek naar de invloed van het aardrijkskundeonderwijs op opvattingen van scholieren alleen maar interessanter (SCP, 2008, p. 18). De centrale vraag in het onderzoek is als volgt geformuleerd:

“In hoeverre heeft het aardrijkskundeonderwijs invloed op opvattingen over de Europese Unie van scholieren op het Eddy Hillesum Lyceum en het Stad & Esch?”

De centrale vraag bestaat uit twee onderdelen die met elkaar samenhangen, namelijk de opvattingen van jongeren over de EU en de invloed van het aardrijkskundeonderwijs op deze opvattingen. Convery et al (1997) heeft in het verleden al eens onderzoek gedaan naar zowel de opvattingen van scholieren over de EU en de invloed van aardrijkskundelessen op deze opvattingen van scholieren. Het onderzoek van Convery et al is echter vijftien jaar uitgevoerd, terwijl de Europese context de afgelopen vijftien jaar beduidend is veranderd (zie hoofdstuk 4). Waar vijftien jaar geleden de Europese Unie uit vijftien landen bestond, bestaat deze anno 2012 uit zevenentwintig landen. Waar vijftien jaar geleden Europese landen haar eigen munteenheden hadden, hanteren in 2012 achttien EU-landen de euro als gemeenschappelijke munt. Bovenal maken politici zich momenteel grote zorgen over de gevolgen van de eurocrisis, terwijl Nederland in de tweede helft van de jaren '90 te maken had met een periode met een jaarlijkse economische groei rond de 4% (CBS, 2011, pp. 5-6). Zijn de Europese opvattingen van mensen veranderd door deze Europese ontwikkelingen sinds het onderzoek van Convery et al van vijftien jaar geleden?

Op voorhand is geen antwoord te geven op deze vraag, doordat onduidelijk is of opvattingen van scholieren ook zijn veranderd in de afgelopen vijftien jaar. Ten eerste zijn er geen recente onderzoeken beschikbaar die zich specifiek richten op EU-opvattingen van Nederlandse scholieren. Daarnaast is weliswaar bekend dat het vertrouwen in de EU in de afgelopen jaren sterk is afgenomen, maar niet wat de opvattingen van scholieren zijn over Europese onderwerpen die op het voortgezet onderwijs worden behandeld. De stellingen in de halfjaarlijkse Eurobarometer zijn niet gebaseerd op kerndoelen in het Nederlandse onderwijs. De combinatie van wat Nederlandse scholieren leren in het onderwijs over de EU en hun opvattingen hierover maakt dit onderzoek bijzonder door het benaderen van dit vraagstuk vanuit een nieuwe invalshoek. Door deze nieuwe invalshoek levert dit onderzoek nieuwe kennis op voor de wetenschap.

Naast de Europese ontwikkelingen in de afgelopen twee decennia, is ook de toegang tot kennis door de snelle technologische vooruitgang in de laatste vijftien jaar fors toegenomen, evenals de keuzemogelijkheid waar informatie vandaan wordt gehaald. Terwijl er vijftien jaar geleden nog nauwelijks gezinnen waren met computers, zitten scholieren uit de eerste en tweede klas in 2009 al gemiddeld 15 uur per week op het internet (IVO, 2009, p. 3). Is de invloed van het aardrijkskundeonderwijs op opvattingen van scholieren afgenomen door meer toegang tot kennis via andere bronnen? De veranderde Europese en informatiecontext leiden ertoe dat de EU-opvattingen van scholieren en de invloed van het aardrijkskundeonderwijs op deze opvattingen kunnen zijn veranderd.

De uitgebreide aandacht voor Europese vraagstukken in de media is een indicatie voor de actualiteit van het EU-debat in Nederland. Het afnemende vertrouwen in de Europese Unie in de afgelopen vier jaar is een reden waarom de toekomstige relatie tussen Nederland en de EU momenteel ter discussie staat. Het afnemende vertrouwen in de EU is een trend in nagenoeg alle EU-landen. Uit de Eurobarometer komt naar voren dat gemeten over alle 27 EU-landen in het najaar van 2011 nog maar 34% van de burgers vertrouwen heeft in de EU, tegenover 48 in het najaar van 2007 (Europese Commissie, 2011, p. 41).

In de Eurobarometer wordt niet duidelijk in hoeverre scholieren meer of minder vertrouwen hebben in de EU dan volwassenen. Ook het verschil in opvattingen over de Europese Unie blijft onbekend. Wellicht zijn scholieren positiever over de EU dan volwassenen, doordat zij recent nog op school hebben geleerd dat een goede relatie met omliggende landen de Nederlandse export bevordert. Daarentegen kan het ook zijn dat scholieren veel minder de noodzaak zien van een Europese Unie, doordat een oprichtingsdoel als vrede tussen Europese landen in de tegenwoordige tijd mogelijk als standaard wordt beschouwd. Met dit onderzoek wordt onder meer duidelijk hoeveel animo er onder scholieren is voor de EU. Indien uit het onderzoek blijkt dat aardrijkskundelessen van invloed zijn op opvattingen over de EU bij scholieren, dan is het ook mogelijk om de opvattingen over de EU te beïnvloeden door andere kerndoelen voor aardrijkskunde in de onderbouw op te stellen. Door meer of minder aandacht voor de EU in de kerndoelen, hebben beleidsmakers een middel op opvattingen over de EU bij scholieren te beïnvloeden.

Leeswijzer

Het onderzoek naar de relatie tussen aardrijkskundelessen en opvattingen van scholieren over de EU bestaat uit een viertal fases. In de eerste fase van het onderzoek is literatuur gelezen over zestig jaar Europese integratie en de behandeling van de EU in het aardrijkskundeonderwijs, maar ook over hoe mensen een beeld vormen over de EU en welke factoren van invloed zijn op opvattingen van scholieren. Deze literatuurstudie heeft uitgemond in twee hoofdstukken die een theoretisch onderbouwing zijn voor het daadwerkelijke onderzoek. In hoofdstuk twee wordt vanuit het verleden aangegeven hoe toenemende Europese samenwerking heeft geleid tot de huidige vorm van de Europese Unie. Er wordt daarnaast een beeld geschetst hoe de Eurocrisis heeft kunnen ontstaan en wat de eurocrisis heeft betekend voor het vertrouwen van Europese burgers in de EU. In het derde hoofdstuk wordt hierop verdergegaan, door te omschrijven hoe mensen een beeld vormen over een gebied als de EU. Onder meer aardrijkskundelessen zijn van invloed op beelden die scholieren vormen. In het tweede hoofdstuk aandacht voor de hoeveelheid en wijze van Europa-onderwijs bij aardrijkskunde en ook voor de opvattingen en kennis die leerlingen hebben over de EU.

In hoofdstuk vier wordt een brug geslagen tussen de literatuur uit de eerste twee hoofdstukken en de centrale vraag. In een conceptueel model wordt de relatie tussen het aardrijkskundeonderwijs en opvattingen van scholieren in een breder kader geplaatst. Een drietal deelvragen hebben als doel om uiteindelijk de centrale vraag te kunnen beantwoorden. De deelvragen worden beantwoord via enquêtes bij leerlingen. In hoofdstuk drie een toelichting op de keuze voor deze onderzoeksmethode, de wijze van interpreteren van de onderzoeksresultaten en de wijze van dataverzameling.

In het vijfde hoofdstuk zijn alle resultaten van het onderzoek uiteengezet per onderzoeksvraag. Niet alleen de vier onderzoeksvragen worden getoetst, daarnaast wordt ook onderzocht in hoeverre er variabelen zijn die van invloed zijn op deze resultaten. Er is gebruik gemaakt van tabellen, grafieken en kaarten om de resultaten visueel in beeld te brengen. Daarnaast is de SPSS-uitvoer van de uitgevoerde toetsen toegevoegd als bijlage.

De vierde en laatste fase van het onderzoek bestaat uit interpreteren van de onderzoeksresultaten en dit wordt gedaan in het zesde hoofdstuk. Deels is de interpretatie van uitkomsten al gedaan in het hoofdstuk met resultaten, maar daarnaast worden de uitkomsten ook vergeleken met informatie die is weergegeven in de twee theoretische hoofdstukken. In hoeverre komen de resultaten in dit onderzoek overeen met resultaten van eerdere onderzoeken? Nadat er een antwoord is gegeven op de drie deelvragen, volgt een antwoord op de centrale vraag in het concluderende zesde hoofdstuk. Uiteraard hoort hier ook een reflectie bij, waarin enige nuance wordt aangebracht aan de onderzoeksresultaten. Wat betekenen de uitkomsten voor de onderzoeksscholen en welke invalshoeken bieden mogelijkheden voor verder onderzoek?

Hoofdstuk 2: Een overzicht van zestig jaar Europese integratie en opvattingen van Nederlanders over de Europese Unie

Het eerste hoofdstuk bevat een overzicht van de Europese integratie sinds de beëindiging van de Tweede Wereldoorlog. In 2011 was het zestig jaar geleden dat de Europese Gemeenschap voor Kolen en Staal (EGKS) werd opgericht, een eerste stap van een verdeeld Europa naar meer onderlinge samenwerking. Vanuit het verleden toegewerkt naar de huidige stand van de Europese integratie en de gevolgen van de eurocrisis op opvattingen van Nederlanders over de EU en Europese vraagstukken. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk wordt toegelicht wat er in dit onderzoek bedoeld wordt met het begrip Europese identiteit.

2.1 Een overzicht van zestig jaar Europese integratie

De huidige Europese samenwerking heeft haar oorsprong in de nasleep van de Tweede Wereldoorlog. Nadat in 1945 een einde werd gemaakt aan de Tweede Wereldoorlog, verlangden Europese landen naar een periode van vrede en stabiliteit. De Europese politici Robert Schuman, Konrad Adenauer, Alcide de Gasperi en Winston Churchill, respectievelijk afkomstig uit Frankrijk, Duitsland, Italië en Groot-Brittannië, deden hun best om de bevolking te overtuigen tot meer onderlinge samenwerking. Europese eenheid zou een oorlog in de toekomst moeten voorkomen. De Europese samenwerking moest leiden tot een betere band tussen de Europese landen, maar ook tot toenemende onderlinge afhankelijkheid. Met name de Franse politicus en econoom Jean Monnet en de Franse minister van Buitenlandse Zaken, Robert Schuman, waren grote voorstanders van Europese samenwerking. Op 9 mei 1950 stelde de Fransman Robert Schuman voor aan zijn collega's in de omliggende landen om een Europese Gemeenschap voor Kolen en Staal (EGKS) op te richten (figuur 2.1). De Duitse bondskanselier Konrad Adenauer werkte mee aan samenwerking en zodoende werd in 1951 een verdrag ondertekend waarin zes Europese landen – Duitsland, Frankrijk, Italië, Nederland, België en Luxemburg – verklaarden voortaan gezamenlijk kolen en staal te produceren. Deze veelgebruikte grondstoffen in de recente oorlog werden als een symbool ingezet voor verzoening en vrede. De EGKS was de eerste Europese instantie die bovennationaal gezag kreeg (Breeman et al, 2008, p. 171; Fontaine, 2010, p. 5; McDonald & Dearden, 2005, pp. 7-8).

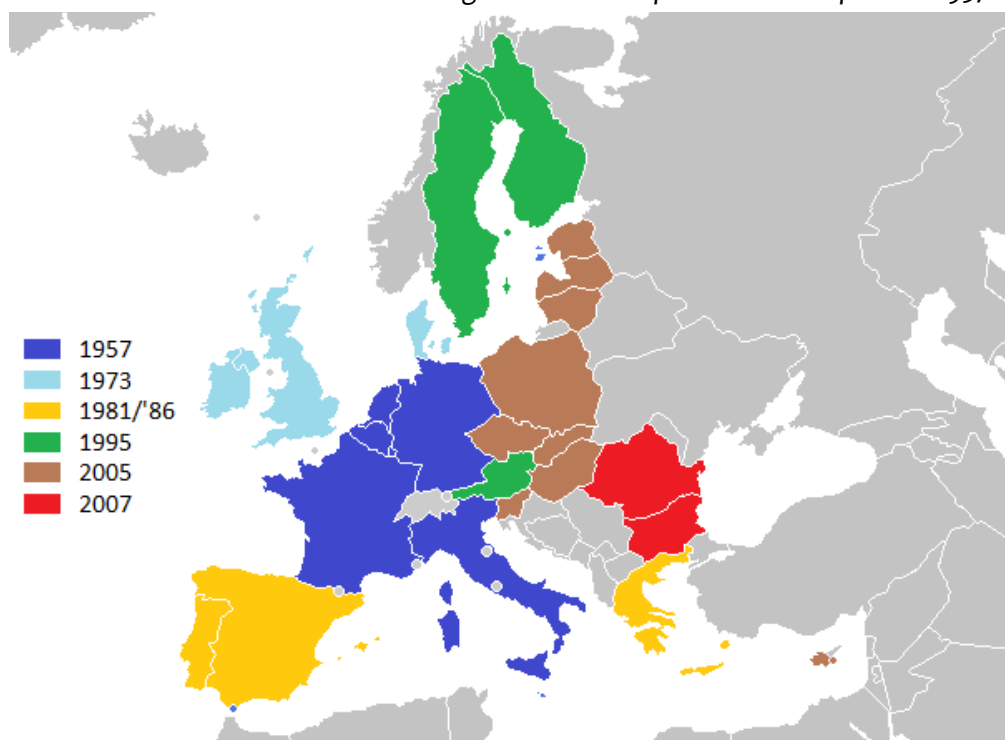
Figuur 2.1: Op 9 mei 1950 presenteerde de Fransman Robert Schuman zijn plannen voor Europese eenwording. Daarom wordt elk jaar op 9 mei de verjaardag van de EU gevierd, met de Europadag.



Bron: Fontaine, 2010

Met de komst van de EGKS bestond de hoop dat de samenwerking ook zou worden uitgebreid naar andere beleidsterreinen, zoals defensie of buitenlandse politiek. Onwil bij de deelnemende landen hield verdere Europese integratie in de eerste jaren tegen (Breeman et al, 2008, p. 171). De samenwerking werd in eerste instantie uitgebreid op economisch gebied met het Verdrag van Rome in 1957: de start van de Europese Economische Gemeenschap (EEG). De EEG bestond voornamelijk uit economische samenwerking. De afzetmarkt voor producten en goederen werd verruimd en in de jaren '60 werd ook een gemeenschappelijk landbouw- en handelsbeleid ingevoerd. De samenwerking voerde zo ver dat in 1968 de onderlinge douanerechten werden afgeschaft. Naast economische samenwerking werd in 1957 een gemeenschappelijk atoomenergieprogramma gestart (Europese Unie, 2012a; McDonald & Dearden, 2005, pp. 7-8).

Figuur 2.2: Overzichtsk kaart met de uitbreidingen van de Europese Unie in de periode 1957 tot 2012.



Bron: Eigen bewerking

In de jaren '60 kenden de Noordwest-Europese landen hoge economische groeicijfers². Het ambitieuze programma van economische integratie in de EEG en de sterke economische groei van de EEG-landen hadden aantrekkingskracht op omliggende landen. Het Verenigd Koninkrijk, Ierland en Denemarken traden tot de EEG toe in 1972. Het Verenigd Koninkrijk en Ierland zagen in dat hun positie in de wereldeconomie sterker was met een EEG-lidmaatschap dan in de Commonwealth (figuur 2.2). In de jaren '80 en '90 traden ook zes andere landen toe tot de EEG en de in 1993 hernoemde Europese Unie³. In 1979 nam de democratisering van de EEG toe, met de

² Tot de landen in Noordwest-Europa behoren België, Denemarken, Duitsland, Finland, Frankrijk, Nederland, Noorwegen, Oostenrijk, het Verenigd Koninkrijk, Zweden en Zwitserland. De gemiddelde groei van het BNP was 4,5% in de periode 1960-1973. Na de wereldwijde oliecrisis in 1973 is de gezamenlijke groei van het BNP niet meer boven de 3% uitgekomen (van Ark & de Jong, 1996, p. 20).

³ In 1981 trad Griekenland toe tot de EEG. In 1986 werd de EEG uitgebreid met twee andere zuidelijke landen: Portugal en Spanje. Na de hereniging van Duitsland ging Oost-Duitsland ook onderdeel uitmaken van de EEG in 1990. Finland, Oostenrijk en Zweden traden toe in 1995.

eerste verkiezingen voor het Europees Parlement (McDonald & Dearden, 2005, pp. 8-9; Fontaine, 2010, p. 43).

Begin jaren '80 leidde een economische recessie in Europa tot veel euroscepsis in de EEG-landen. De EEG kon niet voldoende duidelijk maken aan Europeanen wat de EEG kon betekenen om de hoge werkloosheid in de EEG-landen op te lossen (Awesti, 2009, pp. 49-50). Verdere Europese integratie werd door deze landen toch gestimuleerd, door een plan van de Europese Commissie om volledig vrij verkeer van goederen in een Europese interne markt te realiseren in 1993 (kader 1). Daarnaast werd met het Verdrag van Maastricht in 1993 de EEG omgevormd tot de Europese Unie (EU). De EU ging zich naast het economische beleid ook bezighouden met bijvoorbeeld buitenlands beleid en veiligheid (McDonald & Dearden, 2005, pp. 9-12; Fontaine, 2010, p. 29).

Kader 1: Het Schengenverdrag

Al in 1958 hadden de EEG landen het doel om een 'interne markt' te realiseren. De gedachte was dat vrij verkeer van goederen, personen, diensten en kapitaal tussen de EEG landen economische voordelen oplevert. Een periode van euroscepsis werd afgesloten met het Cecchini-rapport¹ uit 1988, waarin werd berekend dat het verdwijnen van de binnengrenscontroles leidt tot minder kosten, lagere prijzen en meer economische groei en werkgelegenheid¹. Hiermee kon de 'interne markt' gerealiseerd worden zoals afgesproken in het Schengenverdrag. De uitkomsten van het Cecchini-rapport leidde eind jaren '80 weer tot steun onder de Nederlandse bevolking voor Europese integratie. Een periode van 'euroforie' brak aan. Sinds in 1995 de eerste zeven EEG-landen hun grenzen openstelden, zijn er nog 19 landen toegetreden tot het Schengengebied (de Pater, 2009, pp. 9-10).

Binnen het Schengengebied is het dus gemakkelijk om te reizen tussen verschillende landen, dit geldt ook voor ongewenste personen. Tegenover het openstellen van de binnengrenzen van het Schengengebied, staan daarom strengere controles aan de buitengrenzen. De strenge controles aan de buitengrenzen van het Schengengebied op binnenkomende migranten, heeft geleid tot de term 'Fort Europa'. Om als Schengenlanden gezamenlijk de buitengrenzen van de Schengenzone te bewaken, is een aparte organisatie opgericht: Frontex. Zij zijn onder andere belast met de terugkeer van economische vluchtelingen en andere ongewenste migranten zonder verblijfsvergunning (de Pater, 2009, p. 10).

Een aantal niet-EU-landen maken ook deel uit van het Schengengebied. Dit zijn Zwitserland, Noorwegen, IJsland en Liechtenstein (EuropaNu, 2012b). Alleen bij het passeren van de grens met het Verenigd Koninkrijk en Ierland is er sprake van grenscontroles. Het Verenigd Koninkrijk wil haar eigen grenzen bewaken en illegale immigratie tegengaan. Het Verenigd Koninkrijk profiteert niet van tijdsinstaat op de weg door open grenzen, doordat zij een eilandstaat zijn. Ierland kiest vanwege haar ligging voor minimale grenscontroles met het Verenigd Koninkrijk en samen zijn beide verenigd in het 'Common Travel Area'. Consequentie is dat Ierland haar grenzen niet open kan stellen voor de Schengenlanden (EuroMove, 2012). Overigens zijn de aanvragen van de betreffende jonge lidstaten Bulgarije, Roemenië en Cyprus om tot het Schengengebied te behoren nog in behandeling (EuropaNu, 2012b).

¹ Achteraf blijkt dat Cecchini de groeivoordelen van een interne markt heeft overschat. Cecchini voorspelde dat de voltooiing van een interne markt een groeieffect van 4,5% zou hebben. De Europese Commissie heeft in 2002 berekend dat het groeieffect op 1,8% is uitgekomen (EuroInfo, 2012, p.6; SER, 2005, p. 29).

Met de val van de Berlijnse Muur in 1989 en het einde van de Koude Oorlog veranderde het politieke landschap in Europa sterk. Oost-Europese landen maakten zich los van de jarenlange overheersing van de Sovjet-Unie en gingen een democratiseringsproces aan, waarna de betrekkingen tussen West- en Oost-Europese landen sterk toenamen. In 2005 en 2008 leidde dit tot de toetreding van tien landen uit Oost-Europa tot de EU⁴. Deze grote uitbreiding had consequenties voor de bestuurlijke en economische Unie. De Europese parlementsleden komen niet meer uit vijftien maar uit zevenentwintig landen, waardoor de bestuurlijke invloed in de EU met fors meer landen wordt gedeeld. Ook maken meer landen aanspraak op het Europees regionaal ontwikkelingsfonds, waardoor geldstromen binnen de EU herverdeeld zijn (McDonald & Dearden, 2005, pp. 14-15).

Kader 2: De voor- en nadelen van de invoering van de euro

Met het Verdrag van Maastricht kwam ook de Economische Monetaire Unie (EMU) tot stand. In de jaren '90 werd de totstandkoming van de EMU voorbereid, waarbij in de laatste fase de afzonderlijke munteenheden van landen werden ingeruild voor een gemeenschappelijke munt. In 2002 kon in twaalf EU-landen voor het eerst worden betaald met deze euro. Het invoeren van een gemeenschappelijke munt had als doel de concurrentiepositie van de eurolanden in de wereldmarkt te versterken (Healey, 2005, pp. 99-105).

De econoom Nigel Healey (2005) benoemt een viertal voordelen van de Economische en Monetaire Unie (EMU). Ten eerste zijn de schommelingen in de wisselkoersen tussen de Eurolanden verleden tijd door het gebruik van één munt, met als gevolg minder onzekerheid bij internationale handel. Daarnaast zijn ook de bijbehorende transactiekosten van banken verleden tijd. Ten derde, is het gemakkelijker om de prijzen met elkaar te vergelijken en is er zodoende meer prijstransparantie. Tot slot leidt het gebruik van één munt tot een lagere en stabielere inflatie en hierdoor een stabielere economie in de eurozone (Healey, 2005, pp. 107-109).

Uiteraard heeft het gebruik van een gemeenschappelijke munt ook nadelen. De Europese conjunctuur loopt niet geheel gelijk met de conjunctuur van een individuele lidstaat, met als gevolg dat gemeenschappelijke ingrepen, niet altijd tot de gewenste effecten leiden op het lagere schaalniveau van een individuele lidstaat. Het uitwisselen van geldstromen kost bovendien ook geld, doordat vaak niet overal dezelfde regels gelden. Ten derde moet ook niet gedacht worden dat een gezamenlijke munt alle problemen oplost. Het fiscale beleid (belastingen, etc.) kan ook worden ingezet om de valutastand te stabiliseren, zeker op de korte termijn. De noodzaak voor stabilisatie van beleid is vooral van belang voor de arbeidsmarkt. Loonflexibiliteit en arbeidsflexibiliteit zijn manieren om economische schokbewegingen tegen te gaan, in de VS is arbeidsflexibiliteit echter gebruikelijker dan in Europa (Healey, 2005, pp. 109-113).

⁴ Tot de val van de Berlijnse Muur in 1989 hebben een tiental EU-lidstaten jarenlang onder de overheersing van de Sovjet-Unie geleefd. Dit zijn van noord naar zuid de lidstaten Estland, Letland, Litouwen, Polen, Tsjechië, Slowakije, Slovenië, Hongarije, Roemenië, en Hongarije. Ook de eilandstaten Malta en Griekse deel van Cyprus traden in 2005 toe tot de Europese Unie.

Ondertussen zijn in de jaren '90 jarenlang voorbereidingen getroffen voor een gemeenschappelijke munteenheid in Europa: de euro (kader 2) Anno 2012 is in zeventien EU-landen de euro het gehanteerde betaalmiddel. De integratie van Europese economieën wordt dus steeds intenser. Sinds 1950 zijn enorme stappen gezet richting een gemeenschappelijk beleid in Europa. De Franse schrijver Victor Hugo mijmerde in de 19^e eeuw al over een vreedzaam 'Verenigde Staten van Europa' (Lützeler, 2009, p. 12). Wellicht is dit wel een volgende stap bij de Europese eenwording.

2.2 Het huidige Europa: de eurocrisis

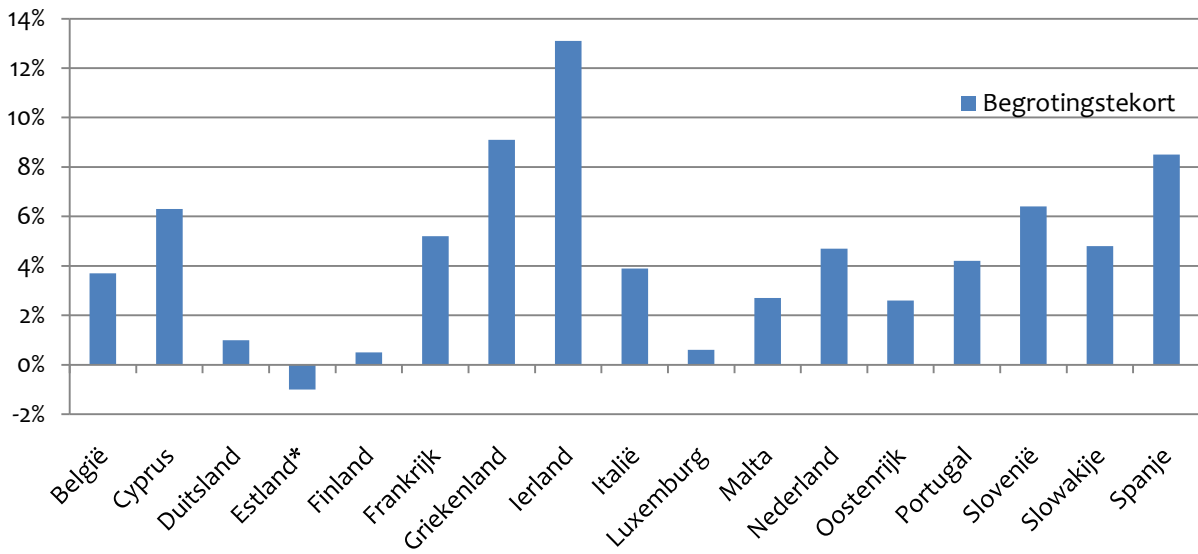
Op dit moment zijn de Europese politieke leiders volop bezig om de gevolgen van de recessie in de EU-landen te beperken. Het invoeren van een 'Verenigde Staten van Europa' zoals Victor Hugo deze voorstelt, is één van de vele mogelijke maatregelen om een weg te vinden uit de huidige eurocrisis. De Belgische econoom Paul de Grauwe (2010) geeft aan dat er drie oorzaken zijn voor de huidige economische crisis in Europa. Allereerst maakte corruptie en gesjoemel met cijfers door de Griekse overheid de crisis mogelijk. De onstabiele financiële markt leidde ertoe dat door de kredietbeoordelaars niet werd herkend dat er een crisis aanstaande was en dat de markten zijn gaan overreageren tijdens de crisis. Ten derde faalden de Europese Centrale Bank en nationale overheden – waaronder de Nederlandse regering – om een duidelijk signaal af te geven over steun voor Griekenland (de Grauwe, 2010, p. 1-2).

De huidige begrotingstekorten en staatsschulden zijn in vrijwel de hele EU groot (zie figuur 2.3 en 2.4). Zo is de staatsschuld van Griekenland in de afgelopen vijf jaar met 55,8% gegroeid en was het begrotingstekort over 2011 9,1%. Om de stabiliteit in de eurozone te behouden hebben de economische kernlanden in twee fases alleen al aan Griekenland 240 miljard euro aan noodleningen uitgegeven (EuropaNu, 2012a). De afgelopen twee jaar hebben ook Portugal, Ierland, Italië en Spanje gebruik gemaakt van het Europees noodfonds of zijn er noodleningen verstrekt aan deze landen⁵ (Volkskrant, 2012c). De Europese economische integratie is zo vergaand en economieën zijn zo vervlochten met elkaar dat een faillissement van een land direct gevolgen heeft voor de andere Europese landen (EuropaNu, 2012a).

De Grauwe (2010) geeft aan dat de Griekse overheidsschuldencrisis gestopt moet worden, om drie redenen. Ten eerste, geeft Paul de Grauwe aan dat de crisis invloed heeft op andere Europese overheden. Anno 2012 financieren de nationale overheden van landen die lid zijn van de EU een Europees noodfonds, dat bestaat uit 800 miljard euro. Om Griekenland te helpen de betalingsproblemen op te lossen, zijn uit dit noodfonds al noodleningen verstrekt. Zo heeft de crisis inmiddels al invloed op de overheidsbegrotingen van de overige EU-landen (Volkskrant, 2012d). Daarnaast heeft de crisis impact op de bankensector in de eurozone en tot slot leidt de crisis tot scherp fiscaal beleid, deflatie en een recessie in de eurozone.

⁵ Portugal, Ierland, Italië en Spanje worden samen met Griekenland tegenwoordig ook wel afgekort als PIGS. Deze afkorting staat voor de landen in de Europese Unie met een relatief hoge staatsschuld en/of een snelle toename van deze staatsschuld door hoge begrotingstekorten (zie figuren 2.3 en 2.4).

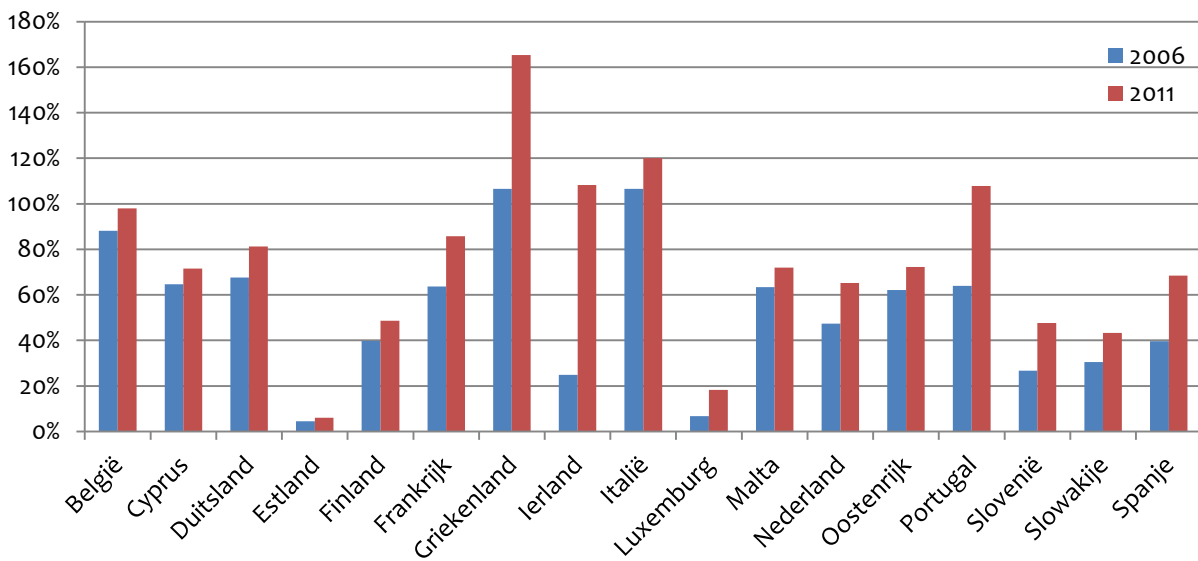
Figuur 2.3: Begrotingstekort eurolanden in 2011 in % van het BBP



* Estland is het enige euroland met een begrotingsoverschot in 2011.

Bron: Eigen bewerking van gegevens EuropaNu, 2012a

Figuur 2.4: Hoogte staatsschuld eurolanden in 2006 en 2011 in % van het BBP



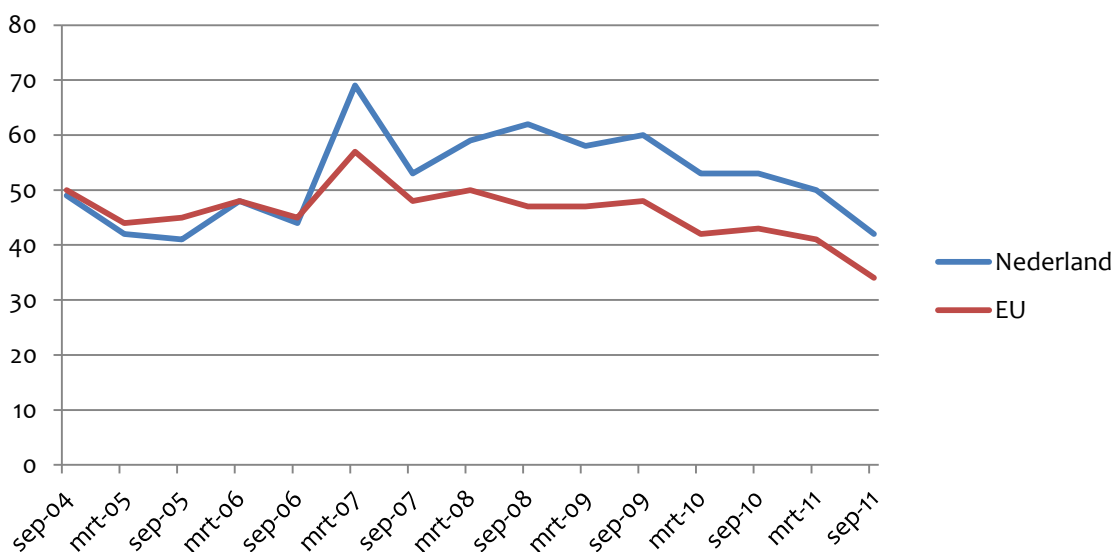
Bron: Eigen bewerking van gegevens EuropaNu, 2012a

2.3 Opvattingen van Europeanen en Nederlanders over de EU

Met de Eurocrisis is de afgelopen vijf jaar ook het vertrouwen in de Europese Unie fors afgenomen. Via de Eurobarometer⁶ wordt aan inwoners uit alle 27 EU-landen de vraag gesteld of zij eerder wel of eerder geen vertrouwen hebben in de Europese Unie. Voor Nederland is het vergelijken van het vertrouwen in de Europese Unie tussen de Nederlandse bevolking en de overige Europeanen het meest relevant. Als er een verschil is in vertrouwen in de EU tussen Nederlanders en overige Europeanen, zijn er factoren die van invloed zijn op het vertrouwensverschil die het onderzoeken waard zijn.

In september 2007 geeft 57% van de respondenten aan eerder wel vertrouwen te hebben in de Europese Unie, in september 2012 is het aandeel Europeanen dat vertrouwen heeft afgenomen tot 34% (figuur 2.5). Daartegenover is het aantal Europeanen dat eerder geen vertrouwen heeft in de Europese Unie toegenomen van 32 naar 55%. Een meerderheid van de Europese bevolking heeft momenteel dus eerder geen dan wel vertrouwen in de Europese Unie. Ook het vertrouwen in Europese instanties als het Europees Parlement, de Europese Commissie en de Raad van de Europese Unie is in hetzelfde tijdsbestek met nagenoeg dezelfde mate afgenomen. Zo is bijvoorbeeld het vertrouwen in de Europese Commissie bij de Europese bevolking in dezelfde periode gedaald van 52 naar 36% (Europese Commissie, 2011).

Figuur 2.5. Het percentage Europeanen en Nederlanders dat eerder geen dan wel vertrouwen heeft in de Europese Unie over de periode 2004-2011.



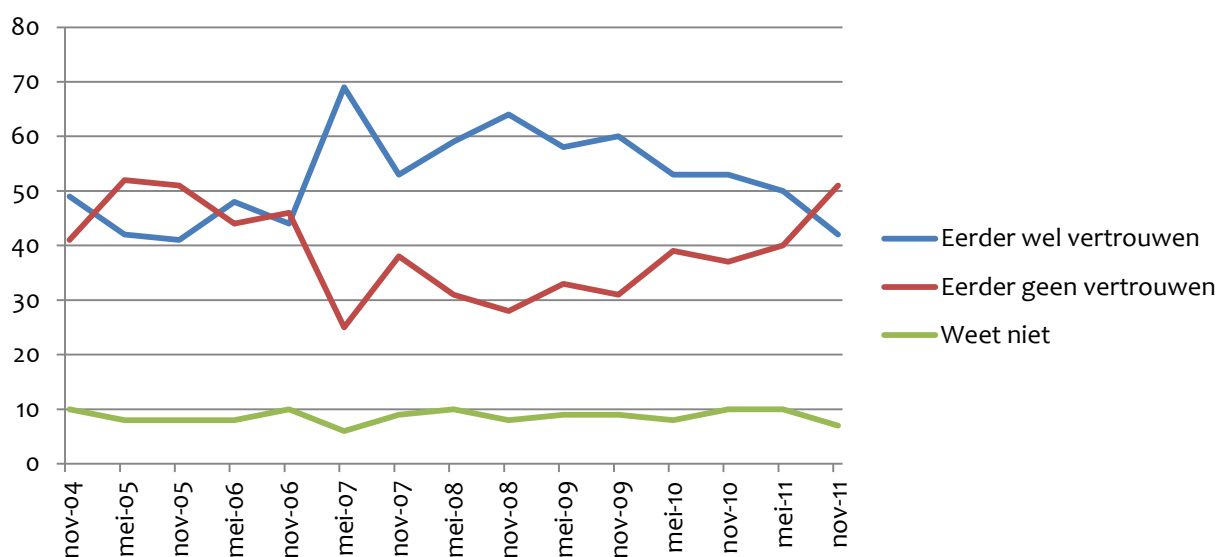
Bron: Eigen bewerking van Europese Commissie, 2011, p.43

De Nederlandse bevolking heeft meer vertrouwen in de Europese Unie dan de gemiddelde Europese burger (figuur 2.5). De laatste vijf jaar was bij iedere meting het percentage Nederlanders met vertrouwen in de EU ongeveer 10% hoger dan die van de gemiddelde Europeaan. Daarvoor, in de periode 2004 tot 2006, was de mate van vertrouwen in de Europese

⁶ De Eurobarometer is een marktonderzoek van de Europese Commissie naar de opvattingen van inwoners van de Europese Unie over Europese vraagstukken.

Unie nagenoeg even groot in Nederland en in alle lidstaten van de EU gezamenlijk. In de jaren rondom de mislukte ratificatie van de Europese Grondwet in 2005 (de Franse en Nederlandse bevolking stemden tegen in een referendum) was in Nederland de mate van vertrouwen in de EU op hetzelfde niveau als Europees. In het voorjaar van 2007 is zowel bij de Europese bevolking als in Nederland overigens een opmerkelijke piek waarneembaar in het vertrouwen in de EU. Tot 2006 was het aantal Nederlanders dat eerder wel en eerder geen vertrouwen heeft in de Europese Unie ongeveer gelijk, terwijl er vanaf het voorjaar van 2007 meetmomenten zijn waarin er twee keer zoveel Nederlanders eerder wel vertrouwen hebben in de EU dan eerder geen vertrouwen (figuur 2.6). Momenteel is het aantal Nederlanders dat eerder geen vertrouwen heeft weer groter dan het aantal Nederlanders dat eerder wel vertrouwen heeft in de Europese Unie. De plotselinge toename van het vertrouwen in de EU in het voorjaar van 2007 wordt niet toegelicht in de Eurobarometer. Ook de vijf grootste landelijke dagbladen van Nederland – het AD, NRC Handelsblad, de Telegraaf, Trouw en de Volkskrant - besteden geen aandacht aan deze opmerkelijke trend in het voorjaar van 2007. Er kan dus slechts gesuggereerd worden waarom het vertrouwen in de EU in het voorjaar van 2007 plotseling toenam. Uit krantenartikelen komt naar voren dat in het voorjaar van 2007 steeds meer duidelijk werd dat de Europese Grondwet niet doorgaat en hiervoor een verdrag in de plaats komt. Het afzien van de impopulaire Europese grondwet kan een oorzaak zijn voor het plotselinge toegenomen vertrouwen in 2007 (Trouw, 2007, pp. 10-11, Financiële Dagblad, 2007, p. 4).

Figuur 2.6. Het percentage Nederlanders dat eerder wel en eerder geen vertrouwen heeft in de Europese Unie over de periode 2004-2011.

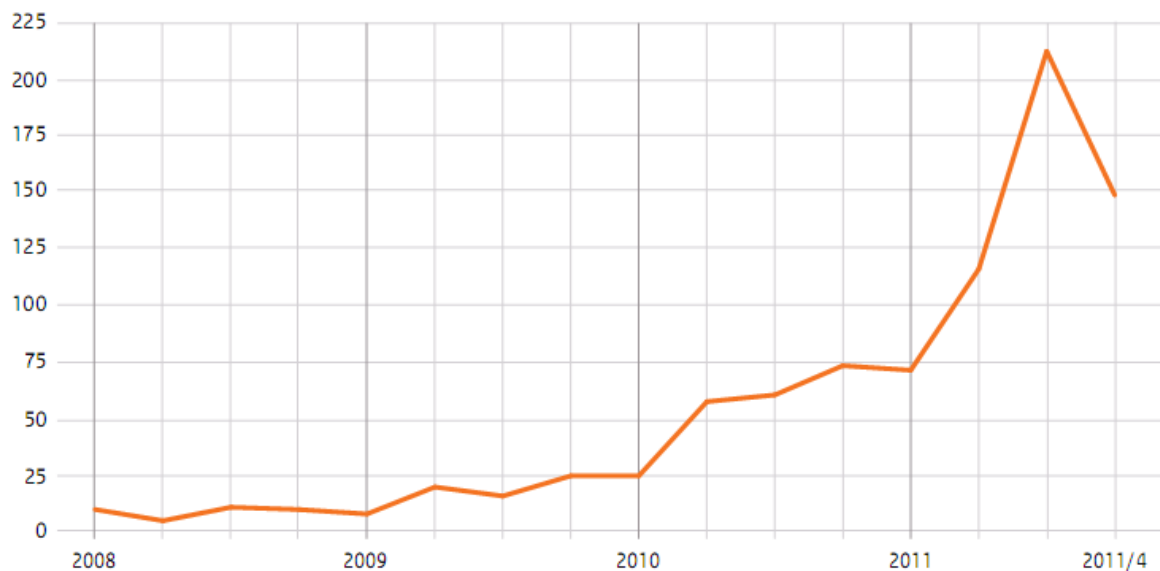


Bron: Eigen bewerking van Europese Commissie, 2011, p.41

In Nederland rapporteren het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) en het Centraal Planbureau (CPB) over de houding van de Nederlandse bevolking over de EU. Tussen 2003 en 2010 hebben beide instanties gezamenlijk een achttal Europese verkenningen uitgebracht over de Nederlandse publieke opinie over Europa. In deze publicaties maken het SCP en CPB echter alleen gebruik van cijfers uit de Eurobarometer, waardoor de eindconclusie dezelfde is als die van de Eurobarometer. In de monitor Continu Onderzoek Burgerperspectieven (COB) maakt het SCP wel gebruik van zelf

verzamelde gegevens, naast de uitkomsten van de Eurobarometer. In focusgroepen bespreken zij Europese vraagstukken. Als aan de deelnemers in de focusgroep wordt gevraagd wat hun grootste zorgpunt is, wordt in de loop van 2011 steeds vaker de financiële crisis genoemd. In het tweede halfjaar van 2011 zijn de deelnemers het meest bezorgd over de bezuinigingen op het persoonsgebonden budget, het snijden in de zorg en de bezuinigingen in haar algemeenheid. Ten opzichte van 2010 is het aantal mensen dat zich over deze bezuinigingen zorgen maakt meer dan verdubbeld (figuur 2.7). Naast de bezorgdheid over bezuinigingen vinden Nederlanders die het EU-lidmaatschap geen goede zaak vinden, ook dat Nederland teveel geld betaalt aan de EU. Het één staat in relatie met het ander. Als er meer geld wordt uitgegeven aan het aanpakken van de economische crisis in de eurolanden, moet de regering op een aantal andere uitgavenposten bezuinigen om de begroting sluitend te krijgen. Twee andere veel aangehaalde zorgpunten in de focusgroepen zijn dat Nederland haar identiteit kwijtraakt en niets meer heeft te zeggen in eigen land (SCP, 2012, p. 13).

Figuur 2.7. Aantal keer dat bezuinigingen worden genoemd als belangrijkste probleem in focusgroepen van het SCP, bij de bevolking >18 jaar in de periode 2008-2011.



Bron: SCP, 2012, p. 13

Uiteraard staan hier argumenten tegenover van voorstanders van een Nederlands EU-lidmaatschap. Het meest tot de verbeelding spreekt dat Nederland een klein land is met een open economie en daardoor erg afhankelijk is van andere landen in de Europese Unie. Nederland heeft de Europese Unie nodig voor de eigen economie. Dit blijkt vooral doordat Nederland op Duitsland na het grootste exportland is van de Europese Unie met een export van 660 miljard Amerikaanse dollars in 2011 (tabel 2.1). Er zijn slechts zeven EU-landen met een export die groter is dan 200 miljard Amerikaanse dollars. Dat betekent dat twintig EU-landen een export hebben die meer dan drie keer zo klein is als de Nederlandse export (SCP, 2012, p. 14).

Tabel 2.1: De top-10 exportlanden in de Europese Unie in 2011

Positie	Land	Export in Amerikaanse dollars
1.	Duitsland	1474 miljard
2.	Nederland	660 miljard
3.	Frankrijk	597 miljard
4.	Italië	523 miljard
5.	België	476 miljard
6.	Verenigd Koninkrijk	473 miljard
7.	Spanje	297 miljard
8.	Polen	187 miljard
9.	Zweden	187 miljard
10.	Noorwegen	179 miljard

Bron: WTO, 2012, p. 18

Terugkomend op de monitor Continu Onderzoek Burgerperspectieven, is het opmerkelijk dat de uitkomsten van het enquêteonderzoek en de focusgroepen zo van elkaar verschillen. Uit enquêtes blijkt dat mensen tamelijk positief zijn over de Europese ontwikkelingen, terwijl er in focusgroepen meer ongenoegen over de EU naar boven komt. In de focusgroepen gaan deelnemers met elkaar in discussie over actuele thema's, waarbij mensen zich negatiever uitspreken over Europese ontwikkelingen. Een negatieve stemming lijkt zich vrij gemakkelijk te verspreiden in een focusgroep en deelnemers lijken elkaar te beïnvloeden door deelname.

In opdracht van het SCP (2008) heeft socioloog Charlotte Wennekers onderzocht of opvattingen over Europese kwesties snel veranderen en hoe dit komt. Zij geeft aan dat het afnemen van enquêtes een goede methode is om de opvattingen van mensen over de EU te onderzoeken, antwoorden worden niet willekeurig ingevuld. Zij baseert dit op basis van haar survey-experiment⁷. De eerste vragenronde bestond uit stellingen, gevolgd door tegenargumenten. Een maand later kregen de respondenten dezelfde vragenronde met stellingen opnieuw voorgeschoteld. Ondanks de tegenargumenten, was het standpunt van respondenten over Europese vraagstukken nauwelijks gewijzigd. De tegenargumenten hadden echter wel invloed op de opvattingen over de EU tijdens de eerste vragenronde. Opvattingen over de Europese kwesties zijn op korte termijn sneller veranderlijk door het gebruik van argumenten. Daarnaast heeft het SCP onderzocht welke persoonskenmerken significant van invloed zijn op de mate van veranderlijkheid van opvattingen. De bevindingen uit dit onderzoek zijn weergegeven in tabel 2.2 (SCP, 2008, pp. 15-27).

Uit het onderzoek van het SCP blijkt dat mannen, hogeropgeleiden, mensen die betrokken zijn bij de EU, mensen van middelbare leeftijd en mensen die negatiever denken over de EU standvastiger zijn in hun mening. Jongeren zijn daarentegen meer beïnvloedbaar voor veranderende opvattingen over de EU (SCP, 2008, pp. 18-20). Dat scholieren eerder van opvatting

⁷ Een survey-experiment is een onderzoeksmethode waarin een enquête gecombineerd wordt met interactieve elementen. De enquêtevragen in het onderzoek van Wennekers bestaan uit een combinatie van stellingen en hierop volgende tegenargumenten. Het doel is een 'normale' conversatie zo goed mogelijk na te bootsen (SCP, 2008, pp. 11-12).

Tabel 2.2: Persoonskenmerken die van invloed zijn op de veranderlijkheid van opvattingen over Europese kwesties.

Blijft eerder bij opvatting	Veranderd eerder van opvatting
Hogeropgeleiden	Lageropgeleiden
Blijk van betrokkenheid bij de EU	Geen blijk van betrokkenheid
Mannen	Vrouwen
Mensen van middelbare leeftijd	Jongeren en ouderen
Negatieve grondhouding tegenover Europa	Positieve of neutrale grondhouding tegenover Europa

Bron: SCP, 2008, p.18

veranderen dan bijvoorbeeld mensen van middelbare leeftijd, kan erop duiden dat het aardrijkskundeonderwijs van invloed is op het vormen van een Europese identiteit bij scholieren.

De Europese identiteit is overigens een begrip dat ook vaak wordt verward met burgerschap en nationaliteit (zie kader 5 in §3.5 voor uitleg beide begrippen). Twee anderen termen die veel door elkaar worden gebruikt zijn Europa en de Europese Unie. De laatste paragraaf gaat dieper op deze begrippen in en geeft weer wat er met deze begrippen wordt bedoeld in dit onderzoek.

2.4 Europa, de EU en de Europese identiteit

Door de alsmat toenemende Europese samenwerking heeft het Europese schaalniveau een steeds belangrijkere rol in ons dagelijks leven. Als gevolg hiervan verandert de betekenis van de Europese identiteit continu. Direct na de Tweede Wereldoorlog werd bij Europa vooral aan het continent Europa gedacht. Tegenwoordig wordt met Europa steeds vaker het grondgebied van de Europese Unie (EU) bedoeld (Scoffham, 2000, p. 220). De begrippen Europa en de Europese Unie worden dus veel door elkaar gebruikt, zij betekenen echter niet hetzelfde.

De Europese Unie maakt deel uit van Europa, net als tal van andere organisatievormen, waarvan het Schengengebied en de Eurozone het meest bekend zijn. De organisatiestructuur van Europese instanties is een complex geheel. De meest gemaakte scheiding in Europa is die tussen de Europese Unie (EU-27 landen) en de niet-EU-landen. Binnen de Europese Unie maken zeventien landen deel uit van de Eurozone, maar tien landen dus ook niet. Daarnaast is de euro ook de munteenheid van de niet-EU ministaten Liechtenstein, Monaco en San Marino (Big Think, 2011). Het Schengenverdrag dat begin jaren '90 in werking trad maakte het mogelijk om nog een nieuwe scheiding tussen Europese landen te maken. Een aantal niet-EU-landen waaronder Zwitserland en Noorwegen behoren tot het Schengengebied, terwijl bijvoorbeeld het Verenigd Koninkrijk en Ierland er bewust voor hebben gekozen het Schengenverdrag niet te ondertekenen (kader 1). Figuur 2.8 biedt een overzicht van het complexe geheel aan organisatievormen op het Europese continent.

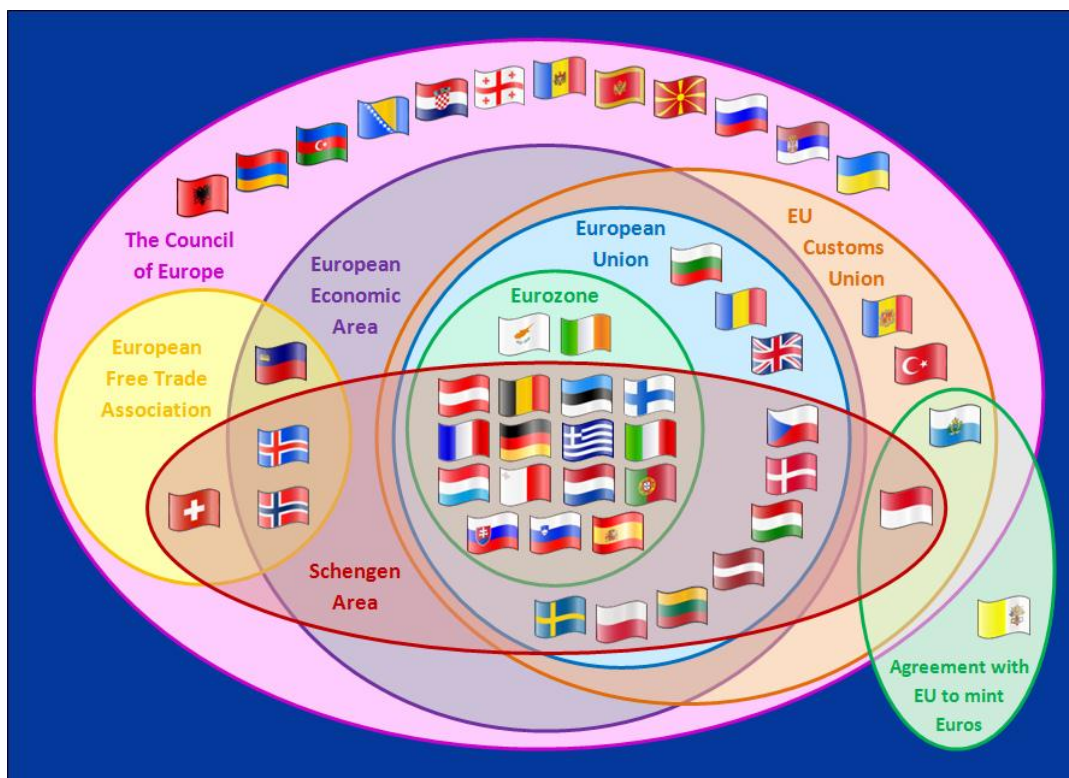
Doordat bij het begrip Europa aan veel organisatievormen kan worden gedacht, is de Europese identiteit bij veel mensen niet helder. De politicoloog Ditta Dolejšiová geeft aan dat er nog een oorzaak is waarom mensen zich weinig verbonden voelen met de Europese identiteit. Europa is nog volop in 'constructie', wat wil zeggen dat Europa haar definitieve vorm nog niet heeft. Terwijl

Europa in een proces van ontwikkeling zit, moet de regio ook een vorm krijgen en gedefinieerd worden door de bevolking. De omvangrijke uitbreidingen van de EU in de afgelopen twee decennia - sinds de jaren '90 is het aantal lidstaten in de Europese Unie meer dan verdubbeld van twaalf naar momenteel zevenentwintig landen – zorgen ervoor dat de EU continu van vorm veranderd. De steeds veranderende vorm van de EU is niet bevorderlijk voor de vorming van een Europese identiteit (Dolejšiová, 2009, p. 9).

Jamieson (2005, p. 9) geeft aan dat Europa vaker gedefinieerd wordt met wat het niet is, dan wat het wel is. Uit het onderzoek van Jamieson komt naar voren dat jongeren in de leeftijd 18 tot 24 jaar Europa definiëren, door Europa te vergelijken met Azië, Amerika en de Islam. Het vergelijken van Europa met Azië of de Islam is geen verschijnsel van de afgelopen jaren. De filosoof Edward Said (2003) geeft aan dat er al vanaf de wereldwijde kolonisatie door westerse landen in de tweede helft van de negentiende eeuw een onderscheid wordt gemaakt tussen het westen (de Occident) en het oosten (de Oriënt). Daarbij bepaalt de Occident welke gebieden en kenmerken tot de Oriënt behoren. Edward Said noemt dit verschijnsel het oriëntalisme (Said, 2003, pp. 4-6). Beperkt tot de Occident, is Europa voor de meeste Europese jongeren niet hetzelfde als de Europese Unie, maar wat Europa dan wel is blijft een lastige vraag voor de respondenten in het onderzoek van Jamieson (Jamieson, 2005, p. 9).

De onderzoeken van Dolejšiová en Jamieson duiden erop dat het onduidelijk is wat er wordt bedoeld met het begrip Europese identiteit. Kennelijk lukt het Europese politici niet om de bevolking duidelijk te maken wat het verschil is tussen Europa en de EU en wat de meerwaarde is van een Europese instantie als de EU. Bij de oprichting van de EU was het doel dat Europese

Figuur 2.8: Een overzicht van samenwerkingsvormen waarin Europese landen participeren.



Bron: Big Think, 2011

landen een gezamenlijke economie ontwikkelden en daardoor meer afhankelijk werden van elkaar. De Europese Unie is opgericht om een specifiek probleem aan te pakken, namelijk een nieuwe oorlog in de toekomst te vermijden. Het bestaan van de EU is niet gebaseerd op een gezamenlijke cultuur. De Utrechtse geograaf Kees Terlouw (2011) maakt een onderscheid tussen regio's met dikke en dunne identiteiten (kader 3). Als het onderscheid tussen dikke en dunne identiteiten wordt toegepast op de Europese Unie, heeft de EU een dunne identiteit.

Kader 3: Dikke en dunne identiteiten

Terlouw (2011, p. 1) maakt onderscheid tussen de dikke en dunne identiteit van regio's. Regio's met een dikke identiteit zijn gebaseerd op een gezamenlijke cultuur en relaties in de gemeenschap. Deze regio's kennen vaak hiërarchische machtsrelaties. Daar tegenover staan regio's met een dunne identiteit. Dit zijn regio's die zich richten op een specifiek probleem. Een middenweg zijn de hybride identiteiten. In deze regio's worden elementen van dikke en dunne identiteiten met elkaar gecombineerd. Uit eigen onderzoek baseert Terlouw (2011, p. 11) dat regio's met hybride identiteiten het meest succesvol lijken te zijn.

Overheden hebben baat bij een sterke identiteit. Als overheden erin slagen om de identiteit van de eigen regio te versterken, dan zijn bedrijven en mensen die zich hierbij betrokken voelen eerder geneigd om zich te verbinden met de regio. Eén van de doelen van overheden is het stimuleren van het aantrekken van mensen en investeringen van buiten. Het gevolg hiervan is economische groei (Terlouw, 2011, p. 2).

De Europese Unie is een betrekkelijk jonge organisatievorm dat in 1952 haar eerste vorm kreeg met de Europese Gemeenschap voor Kolen en Staal. De Europese Unie kent daardoor een korte gezamenlijke historie. Een gezamenlijke historie is één van de drijfveren voor een dikke identiteit (Terlouw, 2011, p. 1). Om een Europese identiteit te bevorderen, stelde Annette Schavan, de Duitse minister van Onderwijs, in 2007 voor om een Europees geschiedenisboek te ontwikkelen. Volgens Schavan is het onderwijs essentieel bij het vormen van een Europese identiteit en sociale cohesie in Europa (Lozic, 2008). Of dit met meer landen gedeelde Europese geschiedenisboek moet gaan over het werelddeel Europa of het gedeelte dat lid is van de Europese Unie is onduidelijk.

Indien het boek zich richt op het continent Europa, is de vraag of Rusland en Turkije hier ook toe behoren. De fysieke grenzen van het continent Europa aan de west-, noord- en zuidzijde zijn helder door fysieke barrières. Over de oostgrens van Europa is meer onduidelijkheid. Of Turkije en Rusland bij Europa horen is al jarenlang een onderwerp van discussie, deze discussie werd in het verre verleden echter ook al gevoerd. Zo dachten de Grieken in hun hoogtijdagen dat de Kaspische Zee de buitengrens van Europa was, totdat zij ontdekten dat de Kaspische Zee geheel omgeven was door land. Vervolgens werd de Oeral als buitengrens gezien, topografisch gezien een begrijpelijke keuze. Het politiek en cultureel begrensde Europa komt hier echter net mee overeen. Zo geeft de geograaf Peter Vujakovic aan dat Europa in de Koude Oorlog zoveel betekende als behoren tot West-Europa en onderdeel uitmaken van Europa betekende lid te zijn van de Europese Unie. Als ten tijde van de Koude Oorlog over Europa werd gesproken, werd

Oost-Europa daar niet toe beschouwd (Scoffham, 2000, p. 220). Er bestaat dus geen overeenstemming over hoe Europa gedefinieerd wordt.

Het definiëren van de Europese Unie is eenvoudiger, doordat het gebied is afgebakend tot de zevenentwintig betrokken landen. Een voorbeeld van een definitie is die van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS):

“Samenwerkingsverband van Europese staten, onder deze naam opgericht in 1993 door het Verdrag van Maastricht, maar met voorlopers in de jaren '50 van de vorige eeuw, gericht op het bereiken van gemeenschappelijke doelen op het politieke, economische en juridische vlak” (CBS, 2012a).

Vervolgens worden de zevenentwintig landen waaruit de Europese Unie bestaat benoemd. In de bovenstaande definitie, maar ook in definities van andere organisaties⁸ staat de samenwerking tussen de zevenentwintig lidstaten centraal. Landen werken via de EU met elkaar samen en nemen via de EU besluiten die van invloed zijn op de afzonderlijke Europese landen. Daarentegen is Europa slechts een werelddeel dat verder geen bevoegdheden kent en daardoor nauwelijks van belang is. De opvattingen die Nederlanders over de Europese Unie hebben zijn dus van meer belang dan hun opvattingen over Europa. In dit onderzoek staan daarom de opvattingen die leerlingen over de Europese Unie centraal.

2.5 Conclusie

Begin jaren '50 hebben een zestal Europese landen besloten om gezamenlijk kolen en staal te produceren. Na zestig jaar is het aantal samenwerkende landen gegroeid naar zevenentwintig, zijn deze landen verenigd in een Europese Unie en is het aantal beleidsterreinen waarover gezamenlijke afspraken worden gemaakt sterk gegroeid, voorbeelden zijn het vrij verkeer van goederen, personen, diensten en kapitaal en het invoeren van een gemeenschappelijke munteenheid. Desondanks is het voor veel Europeanen nog onduidelijk wat de Europese identiteit inhoudt. Heeft de Europese identiteit betrekking op het Europese continent of de Europese Unie? Dit onderzoek beperkt zich tot opvattingen over de Europese Unie. De afgelopen vijf jaar is het aantal Nederlanders met vertrouwen in de EU sterk afgenomen. In diezelfde jaren werd duidelijk dat de EU verzeild is geraakt in een eurocrisis door te hoog opgelopen begrotingstekorten en staatsschulden de EU. Heeft dit ook invloed op de opvattingen van scholieren over de Europese Unie? In het volgende hoofdstuk staan de opvattingen van leerlingen centraal, evenals de positie van de EU in het onderwijs en hoe beeldvormingsprocessen werken.

⁸ Op de website van de Europese Unie wordt ook een zeer algemene definitie gegeven over deze organisatie. Deze omschrijving is als volgt: *“De EU is een uniek economisch en politiek partnerschap van 27 landen in Europa die samen een groot deel van dit continent beslaan.”* (Europese Unie, 2012b)

Hoofdstuk 3: Beeldvormingsprocessen over de EU in het aardrijkskundeonderwijs

Uit het vorige hoofdstuk blijkt dat het vertrouwen in de Europese Unie sterk veranderlijk was in de afgelopen vijf jaar. Het vertrouwen in de EU en opvattingen over de EU zijn onder andere gebaseerd op informatie die is opgedaan via de media, familie, vrienden of op school. In het eerste deel van dit hoofdstuk ligt de focus op het proces van binnenkomende informatie bij individuen die bij deze individuen tot een bepaalde opvatting over de EU leiden. In het tweede deel van het hoofdstuk staat de rol van het aardrijkskundeonderwijs centraal bij het verstrekken van informatie over de EU. In het specifiek gaat het onderzoek hierbij in op de Europese onderwerpen die worden behandeld op middelbare scholen en de invloed dat het aardrijkskundeonderwijs heeft op opvattingen van scholieren over de EU.

3.1 Definities van beeldvorming

Het empirisme en het constructivisme zijn twee wetenschappelijke stromingen die het tegenovergestelde betekenen. Aanhangers van het empirisme zijn van mening dat de werkelijkheid via waarnemingen kan worden achterhaald. Feiten en waarnemingen zijn objectieve meetgegevens. Daarentegen geven constructivisten aan dat feiten geen objectieve gegevens zijn, maar gedeeltelijk creaties van de onderzoeker. Mensen kijken door een bril naar de werkelijkheid en daardoor bestaan objectieve beelden niet. Wat mensen zien is volgens constructivisten niet de werkelijkheid, omdat wij niet alles om ons heen kunnen opnemen. Mensen zijn selectief, waardoor individuen de wereld zien vanuit een bepaald perspectief. De selectie die individuen maken is de basis voor het beeld dat individuen vormen van de wereld om ons heen, bijvoorbeeld over een gebied als Europa. Zowel het beeld als de opvattingen over Europa zijn zeer divers. Uiteraard omdat grondhoudingen over Europa verschillen, maar zeker ook doordat andere elementen worden waargenomen. De opkomst van het constructivisme in de wetenschap leidde daarnaast tot de vraag wat beeldvorming en geografische beeldvorming inhoudt (de Pater et al, 2005, p. 38; de Pater & van der Wusten, 1996, pp. 161-186).

Beperkend tot beeldvorming in het algemeen, zijn er verschillende wetenschappers die een poging hebben gedaan om dit begrip te definiëren. Nieuwe definities van beeldvorming zijn net weer iets afwijkend aan voorgaande definities, maar de betekenis van het begrip komt telkens op hetzelfde neer. Beeldvorming gaat over opvattingen van mensen over verschijnselen om hun heen. Daarbij zijn opvattingen veranderlijk, doordat zij onderhevig zijn aan invloeden van buitenaf. Het woordenboek Van Dale omschrijft beeldvorming als volgt:

“geleidelijk ontstaande opvatting over iets” (Van Dale, 2012)

De Britse socioloog Michael Forrester geeft een uitgebreidere definitie van het begrip beeldvorming. Het begrip betekent naar zijn oordeel:

“a mental representation of something (e.g. a visible object), not by direct perception but by memory or imagination; a mental picture or impression” (Forrester, 2000, p. 3).

Forrester (2000) geeft aan dat het vormen van een beeld niet alleen het gevolg is van directe waarneming, maar ook door te kijken vanuit een bepaald perspectief. Beeldvorming is niet een gevolg van wat direct is waargenomen, maar er zijn andere factoren die van invloed zijn. Zo is de voorgeschiedenis voor het ontstaan van een beeld van invloed op de uiteindelijke waarneming. Beeldvorming is dus aan verandering onderhevig en de opvatting over een verschijnsel kan door de tijd heen veranderen. De waarneming is dan dus niet direct, maar indirect (Forrester, 2000, p. 3). Een voorbeeld is het schilderij. Een object dat kan worden waargenomen, waarbij de lijnen en kleuren voor iedereen op dezelfde plaats staan. Desondanks blijken mensen verschillende interpretaties aan schilderijen te geven. Het perspectief waaruit mensen naar schilderijen kijken is verschillend. Beelden zijn dus selectief.

Er zijn ook wetenschappers die het begrip beeldvorming benaderen vanuit een geografische achtergrond. Bij geografische beeldvorming staan niet de opvattingen van mensen over verschijnselen centraal, maar specifiek de opvattingen van mensen over de wereld om hen heen. De Britse geograaf Derek Gregory deelt de mening van Michael Forrester dat beeldvorming ertoe leidt dat mensen niet de werkelijkheid waarnemen. Mensen ontkomen er niet aan om de wereld vanuit een bepaald perspectief te zien. Bij alles wat mensen waarnemen, wordt een beeld gevormd. Dit gevormde beeld wordt beïnvloed door de context waarin de waarneming plaatsvindt en de al eerder gedane waarnemingen. Paul Adams (2009) – een geograaf uit de VS – noemt het beeld dat de maker creëert ook wel het *constructive perspective*. Zo maken mensen, bewust of onbewust, een selectie van de aspecten die worden meegenomen bij het construeren van het beeld. Meestal geldt dat aspecten die overeenkomen met het te vormen beeld ter bevestiging worden opgenomen in het geconstrueerde beeld en aspecten die niet overeenkomen niet worden opgenomen (Adams, 2009, pp. 139-154).

Derek Gregory (1994) geeft aan dat de wereld vanuit een bepaald perspectief wordt gezien, zeker geldt voor een visueel vakgebied als de geografie. Dit beweert Gregory in het volgende citaat uit zijn boek *Geographical Imaginations*:

“Geography is to such an extent a visual discipline that, uniquely among the social sciences, sight is almost certainly a prerequisite for its pursuit” (Gregory, 1994, p. 16).

Het proces dat plaatsvindt bij beeldvorming is een wisselwerking tussen mentale beelden in hersenen van mensen en materiële beelden in de werkelijkheid om ons heen. Dit heeft als gevolg dat beelden nooit objectief zijn. Beeldvorming is dus niet een losstaand begrip, maar een proces waarbij de uitkomsten continu anders zijn. De Utrechtse geograaf Rob van der Vaart (1998) maakt onderscheid tussen het mentale en materiële beeldvormingsproces.

Met mentale beeldvorming wordt de beeldvorming bij een individu bedoeld, hoe deze beelden ontstaan en tot welk beeld dit leidt. Van der Vaart geeft als voorbeeld het beeld dat potentiële vakantiegangers hebben van toeristische bestemmingsgebieden. Onderzoekers die zich bezig houden met mentale beeldvormingsprocessen zijn geïnteresseerd in het (verwachte) verband tussen beelden en het (ruimtelijk) gedrag van mensen. Bij materiële beeldvorming gaat het om het creëren van een beeld door een medium of bron, bijvoorbeeld schoolboeken of kranten. Het materiële beïnvloedingsproces heeft als doel het mentale beeldvormingsproces te beïnvloeden, zoals de beïnvloeding van kennis, attitudes en gedrag. Zo hebben schoolboeken en uitleg van een docent het doel om kennis over te dragen op leerlingen. Daarbij is zowel de keuze voor een bron

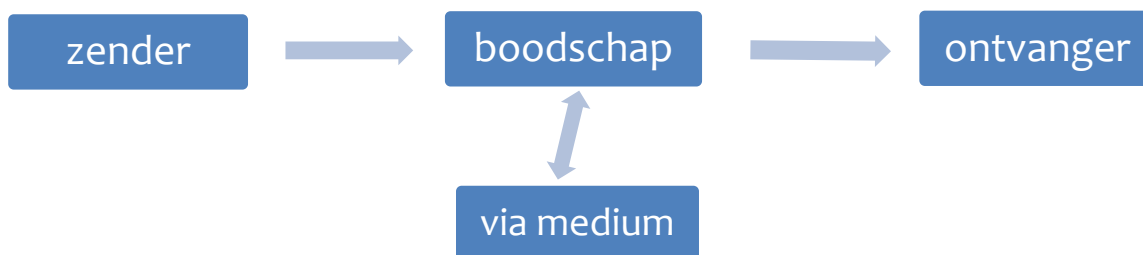
als de inhoud van deze bron van sterke invloed op het mentale beeld dat leerlingen vervolgens schetsen van de wereld om hen heen (van der Vaart, 1998, p. 194).

3.2 Communicatiemodellen over beeldvorming

Kennis wordt overgebracht van de ene op de andere persoon door communicatie. Kennis komt echter niet altijd aan bij de ontvanger zoals de zender van informatie deze had bedoeld. In de communicatiewetenschappen worden communicatiemodellen gebruikt om deze miscommunicatie te verklaren. In deze paragraaf een toelichting op twee van deze communicatiemodellen: het ZMBO-model en het communicatiemodel van Jakobson.

In het ZMBO-model wordt een onderscheid gemaakt tussen selectiviteit bij de zender en de ontvanger van een beeld. De zender doet een poging beelden zo te versturen dat de ontvanger deze begrijpt, terwijl de ontvanger dit bericht probeert te interpreteren. Ook de keuze voor een medium leidt tot selectiviteit in beelden; geschreven en visuele beelden leiden tot verschillende interpretaties van beelden door andere gebruiksmogelijkheden van deze media. De letters van het ZMBO-model staan voor zender, boodschap, medium en ontvanger en schematisch ziet het ZMBO-model er als volgt uit (van Gorp, 2011):

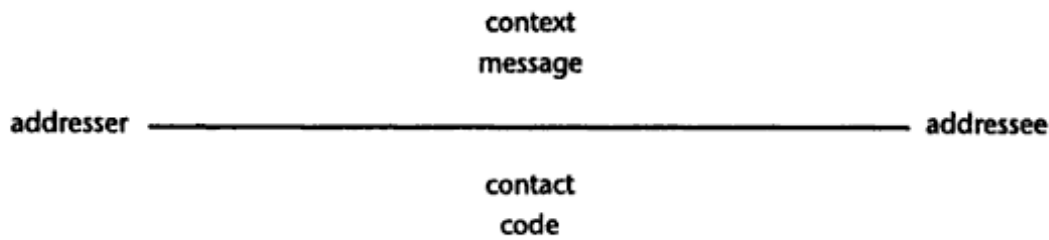
Figuur 3.1: Het ZMBO-model



Het ZMBO-model is een model dat gebruikt wordt om beelden die ontstaan over regio's te brengen. Televisiezenders, het internet, persoonlijke gesprekken, maar ook docenten op de middelbare school versturen boodschappen over een regio. Deze boodschappen komen terecht bij een ontvanger: het individu dat een beeld vormt over de regio. Overigens is het model nog verder uit te breiden met onder andere feedback, terugkoppeling, het referentiekader, de context en ruis. Enerzijds is miscommunicatie te verklaren door het verkeerd interpreteren van boodschappen of het verzenden van boodschappen die verkeerd geïnterpreteerd kunnen worden. Anderszijds kan het referentiekader of de context waarin een boodschap wordt overgedragen ook leiden tot ruis en miscommunicatie, als de boodschap niet overeenkomt met het referentiekader of de context (van Gorp, 2011).

Het ZMBO-model heeft veel weg van het communicatiemodel van Jakobson, een Russische taalkundige (figuur 3.2). Jakobson onderscheidt ook een zender, ontvanger en boodschap. Daarbij wordt deze boodschap overgebracht in een bepaalde context. Hij maakt daarbij wel een specifiek onderscheid tussen twee wijzen van contact: op visuele wijze en in geschreven taal (Lacey, 1998, pp. 6-7).

Figuur 3.2: Het communicatiemodel van Jakobson

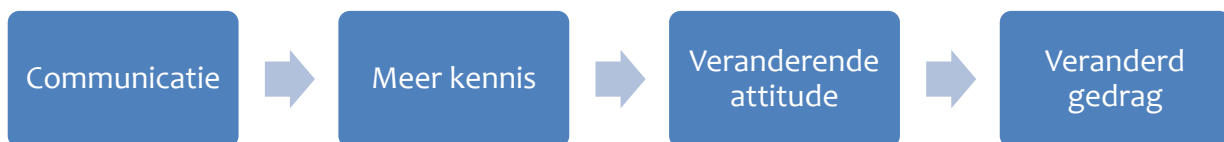


Bron: Lacey, 1998, p. 6

Met het model geeft Jakobson aan dat boodschappen niet alleen via teksten en het gesproken woord worden overgebracht, maar ook op non-verbale wijze. Daarmee geeft Jakobson indirect de ruimte in zijn communicatiemodel voor het onderzoek van Michael Forrester waaruit blijkt dat de voorgeschiedenis aan het maken van een beeld de uiteindelijke waarneming beïnvloedt. Het is logisch dat volwassen mensen meer van de wereld om ons heen weten dan een jong kind. Dit komt vooral doordat wij steeds nieuwe ervaring opdoen met de wereld en scholing. Wij leren de wereld begrijpen, maar iedereen doet dat op een andere manier. Wij laten ons bij het begrijpen van de wereld beïnvloeden door de omgeving waarin wij zijn opgegroeid. Mensen uit verschillende samenlevingen kijken dus heel anders aan tegen de wereld, doordat zij op een andere manier geleerd hebben. Het frame waaruit wij kijken beïnvloedt de waarneming die wij doen. Het meest simpele zijn de kleuren die wij zien. Gras is groen en een aardbei is rood, omdat wij deze kleuren zo hebben aangeleerd (Lacey, 1998, p. 8).

De verwachting is dat communicatie leidt tot meer kennis bij de ontvanger over de overgebrachte boodschap. Het gevolg is een veranderende attitude (basishouding) en daardoor een veranderend gedrag (figuur 3.3). Scholing over Europese vraagstukken is daardoor belangrijk. Afhankelijk van de informatie zou dit tot een positievere of negatievere houding over Europa moeten leiden (van Gorp, 2011).

Figuur 3.3: Relatie tussen communicatie en gedrag



Bron: van Gorp, 2011

3.3 Geografische beeldvorming

In de eerste paragraaf van dit hoofdstuk is aangekondigd dat de Britse geograaf Derek Gregory de geografie ziet als een vakgebied waarin de wereld bijna altijd vanuit een specifiek perspectief wordt bekeken. In de visie van Gregory zijn reisgidsen, de media en schoolboeken informatiebronnen, die de wereld om ons heen op een gerichte wijze behandelen.

Reisgidsen maken gebruik van stereotypen om gebieden en steden te onderscheiden van elkaar. In reisgidsen wordt Nederland omschreven als een land met tulpen, molens, kaas en klompen. Het beeld van Nederland dat in reisgidsen overheerst is een historische straatbeeld van Nederland. Daarbij wordt Nederland in reisgidsen in twee gebieden verdeeld: het oude Holland inclusief Amsterdam en de rest van Nederland (van Gorp & Beneker, 2007, p. 303).

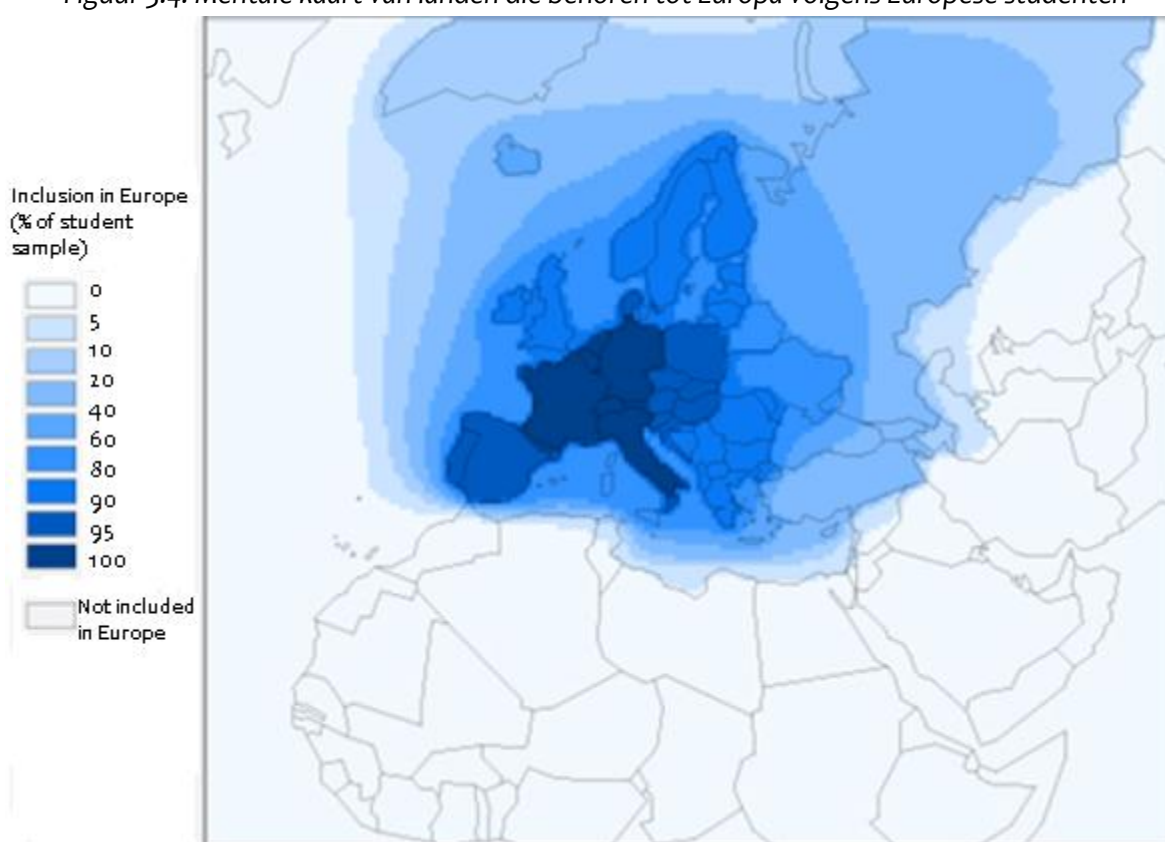
Amsterdam en het gedeelte van Nederland dat van oudsher bekend staat om haar molens, klompen en klederdracht, verschilt kennelijk voldoende van de rest van het Nederlandse grondgebied om een vergelijking te maken. Als er bij het vergelijken van regio's sprake is van een wij-zijdifferentiatie, voelt iemand zich sterker verbonden met één van deze regio's en neemt de kans op *othering* toe. Bij *othering* wordt een andere regio of cultuur afgezet tegen de eigen regio of cultuur. Sinds de val van de Berlijnse muur in 1989 is een veelgemaakte vergelijking op Europees schaalniveau die tussen West- en Oost-Europa. In Nederland is de algemene opvatting dat in West-Europese landen sprake is van een dominante cultuur, terwijl in Oost-Europese landen geen sprake is van een dominante cultuur (Wolff, 1994, pp. 6-7). Vanaf de start van de eurocrisis neemt daarnaast de *othering* van de Zuid-Europese cultuur ten opzichte van de Noord-Europese cultuur op opiniepagina's van dagbladen toe, een vergelijking die tot de val van de Berlijnse muur ook veel gemaakt werd (De Volkskrant, 2011; NRC Handelsblad, 2012c).

Mensen voelen zich dus in min of meerdere mate verbonden tot een streek, Nederland of Europa. De politicoloog Benedict Anderson geeft aan dat deze gemeenschappen *imagined communities* zijn. Zo is de samenleving in de EU gebaseerd op elementen als een gezamenlijke geschiedenis, een Europese munt en vlag en algemeen geaccepteerde normen en waarden. Anderson geeft aan dat het nationalisme is gebaseerd op deze gezamenlijke elementen en verbeelde gemeenschappen. Verbeelde gemeenschappen werken *othering* in de hand, doordat regio's of landen die niet behoren tot de verbeelde gemeenschap hiertegen worden afgezet (van der Vaart, 2009, p. 266). Ondanks dat er in het afgelopen decennia een tiental Oost-Europese lidstaten op het vaste land zijn toegetreden tot de EU, wordt Oost-Europa nog steeds als de 'ander' gezien. Light & Young geven aan dat voor het Westen de nieuwste EU-lidstaten 'Europa zijn, maar nog niet volledig Europees' (Light & Young, 2009, p. 284). Echter zijn er ook wetenschappers die van mening zijn dat Europese regio's meer en meer naar elkaar groeien. Sellar et al (2009, pp. 255-256) bemerken dat als er gesproken wordt over Oost-Europa het steeds vaker over 'New Europe' gaat, doordat deze landen het communistische verleden achter zich laten door economische, culturele en sociale veranderingen door te voeren. Tegenover 'New Europe' staan echter ook de landen die horen tot 'Old Europe', waardoor toch sprake blijft van een tweedeling tussen EU-landen.

Het is lastig om een stereotiep geografisch beeld te wijzigen. Stereotiepe beelden hebben meestal invloed op de beelden die heersen over meerdere ruimtelijke schaalniveaus. Een positief stereotiep beeld wordt door beleidsmakers en individuen met trots gedragen, zodat het beeld van een romantisch Parijs al snel leidt tot het beeld van een goede Franse keuken, zo ook in Franse restaurants in andere landen. Negatieve stereotiepe beelden hebben hetzelfde effect op andere schaalniveaus, zodat alle Afrikaanse steden last hebben van het stereotiepe corrupte beeld dat over Afrika heerst, ook Afrikaanse landen als Botswana die op de internationale corruptie-index hoger scoren dan diverse Europese landen (Boisen et al, 2011, p. 141).

Het beeld dat mensen hebben over de wereld visualiseren geografen in *mental maps*. Deze mentale kaarten geven aan hoe een straat is opgebouwd, welke steden in provincies een centrale functie vervullen of welke landen volgens leerlingen deel uitmaken van de Europese Unie. De stereotypen die mensen hebben komen tot uitdrukking in deze mentale kaart. Zo worden de zes landen die de EEG hebben opgericht en Zwitserland door 95-100% van Europese studenten beschouwd tot Europa (figuur 3.4). De noordelijke, westelijke en (zuid)oostelijke gebieden in het continent Europa wordt door een beduidend lager aandeel studenten beschouwd tot Europa. Daarbij geldt bovendien dat hoe verder een land richting het oosten ligt, hoe minder het land als Europees wordt gezien door studenten (EuroBroadmap, 2012, p.142). Dat Oost-Europese landen minder vaak beschouwd worden als Europees land zou een gevolg kunnen zijn van de vele verschillende samenwerkingsvormen in Europa, waartoe Oost-Europese landen gedeeltelijk wel en gedeeltelijk niet behoren (zie figuur 2.8).

Figuur 3.4: Mentale kaart van landen die behoren tot Europa volgens Europese studenten



Bron: EuroBroadmap, 2012, p.143

3.4 Invloedsfactoren op opvattingen over de Europese Unie

Convery et al (1997, pp. 4-5) hebben al een tijd geleden aan scholieren gevraagd waar hun Europese kennis en beelden vandaan komen. Naar eigen zeggen hebben scholieren de meeste kennis over Europa opgedaan via de media (54,0% van de leerlingen) en het onderwijs (50,2%). 'Zenders' met veel invloed op de Europese mentale kaart van studenten zijn dus de media en het onderwijs. In dit onderzoek ligt de focus op de invloed van het onderwijs op Europese opvattingen, echter door het hoge percentage leerlingen dat aangeeft dat de media ook van

invloed is op opvattingen kan de invloed van de media niet onbelicht blijven in dit onderzoek. Bovendien is in de afgelopen jaren al veel onderzoek gedaan naar de invloed van media op opvattingen van mensen⁹. Zo hebben de politieke geografen Jürgen Maier & Berthold Rittberger onderzoek gedaan naar de invloed van nieuwsberichten op de opvattingen van studenten over de uitbreidingen van de Europese Unie (kader 4).

Kader 4: De invloed van media op de publieke opinie

Over veel politieke vraagstukken hebben Nederlanders geen informatie uit de eerste hand. Zij zijn veelal aangewezen op de nieuwsmedia om hierover een mening te kunnen vormen.

Jürgen Maier & Berthold Rittberger (2008) hebben zich toegelegd op de invloed van media op de houding van mensen over uitbreidingen van de Europese Unie. Tweemaal hebben Maier & Rittberger aan universiteitsstudenten de vraag voorgelegd of zij voor een Macedonisch EU-lidmaatschap zijn. Voordat de tweede test werd gemaakt kreeg een deel van de respondenten krantenartikelen te lezen, die positief waren over de economie, democratie en cultuur in Macedonië. Een andere deel kreeg krantenberichten te lezen die negatiever over deze onderwerpen waren met betrekking tot Macedonië.

Uit de resultaten concluderen Maier en Rittberger dat de steun voor een nieuwe EU-uitbreiding toeneemt als positieve informatie over potentiële nieuwkomers wordt verspreid. Negatieve informatie over een land leidt tot een afname van deze steun. Daarnaast geven zij aan dat het verschil in opvattingen tussen de politieke elite en rest van de bevolking over Europese vraagstukken groot is. De politieke elite is over het algemeen positiever over Europese uitbreidingen. De media wordt daarnaast gebruikt om informatie te verzenden van de politiek naar de burger. Uit inhoudsanalyse van mediabronnen blijkt dat de negatieve toon over de EU in media toeneemt. Maier en Rittberger (2008) stellen daarom dat de media veel invloed heeft op de negatievere opvattingen van de bevolking over de Europese Unie (Maier & Rittberger, 2008, pp. 247-262).

Uit het onderzoek van Jürgen Maier en Berthold Rittberger (2008) blijkt dat media van invloed is op hoe Nederlanders denken over EU uitbreidingen. Er is de afgelopen jaren echter meer onderzoek gedaan naar de invloed van berichtgeving over Europese integratie op opvattingen van mensen. Zo onderscheiden Vliegthart et al (2008) het nieuws over de EU in drie categoriën:

1. Berichtgeving over de baten (voordelen) van de EU
2. Berichtgeving over de lasten (nadelen) van de EU
3. Berichtgeving over de EU in conflicten.

Vliegthart et al (2008) geven aan dat berichten over de politiek vaak over conflicten gaan, omdat een conflict essentieel is om een verhaal nieuwswaarde te geven. Bovendien wordt van de media verwacht dat zij het nieuws vanuit meerdere perspectieven bekijken, dus voor- en tegenstanders van beleid aan het woord laten. De suggestie dat media alleen een conflict creëert,

⁹ Voorbeelden van onderzoeken naar de invloed van media op opvattingen van mensen zijn van Dalton et al (1998) en Renkema & Hoeken (1998).

omdat het verhaal dan beter verkoopt, is dus niet waar. De media heeft de taak om verschillende standpunten naast elkaar te zetten (Vliegenthart et al, 2008, pp. 418-422).

Vliegenthart et al geven een ruim scala aan factoren die van invloed zijn op de perceptie over Europese integratie. Allereerst zijn persoonlijke baten bij de Europese integratie van invloed op de perceptie over de integratie. Door verschillen in sociaal-economische status hebben mensen verschillende baten en lasten en dus ook een verschillende perceptie over Europese integratie. Denk bij verschillen in sociaal-economische status aan indicatoren als inkomen, scholing en beroepsvaardigheden, maar ook aan het wonen in grensregio's. Gabel en Palmer (1995) trekken dezelfde conclusie dat persoonlijke baten van invloed zijn op steun voor de EU. Daarnaast blijkt dat de partijgeest van invloed te zijn. Mensen nemen houdingen aan die overeenkomen met hun voorkeurspartij. Mensen die de regerende partijen steunen, zijn over het algemeen positiever over Europese integratie. Ten opzichte van inwoners die zich ook met de EU identificeren, hebben inwoners van een land die zich alleen identificeren met het eigen land en niet met de EU een negatieve invloed op steun voor Europese integratie¹⁰. Daarnaast lijkt ook de mate van angst voor immigratie van invloed te zijn op de steun, net als de mate van politieke betrokkenheid en de politieke waarden die gevolgd worden (Vliegenthart et al, 2008, pp. 417-418; Marks & Hooghe, 2003, p. 20).

De conclusie die Vliegenthart et al trekken uit hun onderzoek is dat hoe vaker in de media de baten van de Europese Unie worden benadrukt, hoe groter het aandeel mensen dat aangeeft dat hun land baat heeft bij het EU lidmaatschap. Echter, als de nadelen van de Europese Unie de overhand hebben in de berichtgeving, leidt dit niet tot minder mensen die het idee hebben dat het eigen land baat heeft bij de EU (Vliegenthart et al, 2008, pp. 433-435). De politicoloog Stuart Soroka (2006) is het hier niet mee eens. Zij geeft aan dat de reactie van mensen op positief en negatief nieuws assymetrisch is. Negatief nieuws beïnvloedt percepties van mensen veel meer dan positief nieuws. Tot slot leiden nieuwsberichten die gaan over conflicten niet standaard tot positievere of negatievere percepties over de Europese integratie (Soroka, 2006, pp. 381-383; Vliegenthart et al, 2008, p. 434).

Een meerderheid van de scholieren geeft aan dat hun Europese kennis en beelden afkomstig zijn uit de media. Een meerderheid van de leerlingen geeft ook aan dat het onderwijs hun kennis over de EU heeft beïnvloed. In het tweede gedeelte van dit hoofdstuk ligt de focus op de invloed van het onderwijs op opvattingen van scholieren en de aandacht die er in het onderwijs is voor de Europese Unie.

¹⁰ Marks & Hooghe (2003) hebben het over mensen met een exclusieve nationale identiteit, als het gaat over de mensen die zich alleen tot de nationale identiteit verbonden voelen en niet tot de Europese identiteit. Op de vraag in de eurobarometer waarbij respondenten gevraagd wordt de Europese en nationale identiteit naast elkaar te plaatsen, hebben zij gekozen voor de eerste antwoordmogelijkheid: alleen nationaal. De andere antwoordmogelijkheden waren 'nationaal en Europees', 'Europees en nationaal' en 'alleen Europees' (Marks & Hooghe, 2003, p. 20)

3.5 De Europese Unie en Europese integratie in het aardrijkskundeonderwijs

Tot de Tweede Wereldoorlog was er in Nederland geringe aandacht voor de internationale wereld in het aardrijkskundeonderwijs. Tussen de Eerste en Tweede Wereldoorlog lag de focus hierbij vooral op het geven van aandacht aan vrede. Terwijl een aantal Europese landen begin jaren '50 meer gingen samenwerken, nam ook de aandacht voor de Europa toe bij het vak aardrijkskunde. In 1955 werd een Europese vakorganisatie voor onderwijzers opgericht, met als doel om de Europese gedachte van samenwerking ook via het onderwijs te stimuleren (Oonk, 1997, p. 173).

Vanwege de snelle Europese ontwikkelingen - al in 1957 werd de EEG opgericht - en om als Nederland zeggenschap te behouden over de Europese dimensie in het Nederlandse onderwijs werd in 1961 de Contactgroep voor Europese Voorlichting in het Nederlandse Onderwijs (Cevno) opgericht. De Cevno stelde zich bij de oprichting het volgende tot doel:

“bij hen, die in Nederland onderwijs geven of ontvangen, begrip te wekken voor de noodzaak van samenwerking tussen de volkeren van Europa en tussen deze en andere volkeren in de wereld en daardoor de bereidheid tot samenwerking in het gehele Nederlandse volk te versterken” (Oonk, 1997, p. 174).

Doordat Europa een nieuw onderwerp was bij aardrijkskunde kregen Europese vraagstukken vaak een aparte plaats in de eerste klassen van het middelbaar onderwijs. In de jaren '50 en '60 werd Nederland behandeld in de eerste klas, Europa in de tweede en de wereld in de derde klas. De indeling van het vak aardrijkskunde was naar schaalniveau. De eerste drie leerjaren hadden allemaal een eigen lesboek over de thema's Nederland, Europa en de wereld. In het onderwijs was niet zo zeer sprake van 'Europese vorming', wel werden leerlingen kennis en inzicht bijgebracht over Europese samenwerking en geleerd om hier kritisch naar te kijken. Ook werd er in deze tijd veel nieuw materiaal ontwikkeld dat ging over Europa (Oonk, 1997, p. 174). Bij het doorbladeren van schoolboeken uit de jaren '50 en '60 blijkt er echter vooral sprake te zijn van het beschrijven van kenmerken van landen. Een vergelijking tussen landen moeten leerlingen toch vooral zelf maken aan de hand van de aangereikte informatie. Het schoolboek *Agon Aardrijkskunde* uit 1971 hanteert hierbij vier categorieën: algemene kennis, natuurlijke landschappen, bevolking en bestaansmiddelen. Bij algemene kennis komt de geschiedenis van het land aan bod. Bij natuurlijk landschappen staan fysische kenmerken van een land centraal, zoals het bodemgebruik en het reliëf. De categorie bevolking besteedt aandacht aan demografische kenmerken en tot slot gaat de categorie bestaansmiddelen over beroepssectoren, handel en toerisme (Schoufour et al, 1971).

De invoering van de Mammoetwet in 1968 leidde ertoe dat leerlingen werden gescheiden naar leerniveau. Het algemene onderwijs werd vervangen door de mavo, havo en het vwo. Voor de verschillende leerniveaus werden aparte lesmodules ontwikkeld met aparte schoolboeken. Daarnaast werden in het aardrijkskundeonderwijs de schaalniveaus Nederland, Europa en de wereld steeds meer door elkaar behandeld. De aandacht voor Europa nam in de jaren '70 en begin jaren '80 ook sterk af, zowel in de samenleving als in het onderwijs. De focus van EEG landen kwam vooral te liggen op het aanpakken van de eigen economie, nadat de hoge economische groeicijfers van de jaren '50 en '60 in de EEG landen niet konden worden voortgezet na de oliecrisis begin jaren '70. Europese integratie kreeg een lagere prioriteit en, ook in het onderwijs.

Daarnaast ging het Cevno zich in deze periode ook meer richten op ontwikkelings- en milieueducatie dan op burgerschapsvorming (Oonk, 1997, pp. 174-175; McDonald & Dearden, 2005, p. 9).

Halverwege de jaren '80 nam de belangstelling voor Europese samenwerking opnieuw toe, nadat de Europese Commissie in 1985 een plan presenteert om een Europese interne markt te realiseren met volledig vrij verkeer van goederen (Dinan, 2005, pp. 391-392). Nadat in 1987 op een Europese conferentie in Maastricht werd gesproken over de Europese dimensie in het onderwijs, nam ook de aandacht voor het Europese schaalniveau in het onderwijs weer toe. Opnieuw was het overtuigen van de noodzaak tot Europese samenwerking het hoofddoel van Europa-onderwijs bij aardrijkskunde. De Europese integratie heeft in de jaren '90 echter een zodanig niveau bereikt, dat het stimuleren van meer Europese integratie inmiddels een hogere prioriteit heeft. Om en nabij de jaren '90 is deze omslag ingezet (Oonk, 1997, pp. 175-176).

Uit de inhoud van schoolboeken blijkt deze omslag niet in de jaren '90 niet. Remy Wolfs en Marita Tholey (1993) beweren dat in schoolboeken de nadruk vooral ligt op economische, politieke en culturele verschillen binnen Europa. Een voorbeeld die Wolfs en Tholey aangeven is dat duidelijk naar voren komt dat met name West-Europese landen met elkaar samenwerken. Onderwerpen waar de nadruk niet op ligt zijn onder andere Europese samenwerking en integratie en de toekomst van Europa. Voor de eerste leerjaren in het voortgezet onderwijs zijn kerndoelen opgesteld, een overzicht van wat leerlingen aan het eind van de basisvorming moet weten. Wolfs en Tholey geven aan dat de kerndoelen die een relatie hebben met Europa in vier van de vijf aardrijkskundeschoolboeken voor 70% redelijk tot goed inhoudelijk aan bod komen¹¹. De Europese samenwerking en integratie is een dimensie die uitgebreid omschreven wordt en daarnaast dient er in de aardrijkskundelessen aandacht te worden besteedt aan algemene Europese informatie en grensoverschrijdende problemen (Wolfs & Tholey, 1993, pp. 41-43).

Tien jaar later geeft het KNAG-bestuurslid Adwin Bosschaart¹² aan dat in Nederland behoorlijk veel aandacht is voor Europese vraagstukken in het aardrijkskundeonderwijs, zeker in vergelijking met andere Europese landen. Dit baseert Bosschaart op de aandacht voor Europa in de kerndoelen: *"In de kerndoelen is er tenminste expliciet aandacht voor Europa: dat kun je van veel andere landen niet zeggen"* (Beneker, 2003, p. 29). In alle vier aardrijkskundemethoden voor de onderbouw, is de meeste aandacht voor Nederland gebaseerd op aantal leseenheden. Na Nederland, is in de methoden BuiteNLand, De Geo en De nieuwe Terra vervolgens de meeste aandacht voor het continent Europa. Alleen in de methode Wereldwijs is het aantal leseenheden over het werelddeel Azië groter. De vier methoden maken elk een eigen afweging welke gebieden behandeld worden. In de methoden BuiteNLand en Wereldwijs is de relatieve aandacht voor de Europese Unie groot, terwijl in De nieuwe Terra en De Geo de relatieve aandacht voor Europa groter is dan voor de Europese Unie (Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 2012, pp. 56-60).

¹¹ Er waren vier antwoordmogelijkheden in het onderzoek van Wolfs en Tholey: goed behandeld, redelijk behandeld, matig behandeld en niet behandeld. Het percentage van de Europese dimensies die goed tot redelijk worden behandeld in de onderzochte schoolboeken zijn: Wereldwijs (92%), Geoscoop (83%), Formule Bos (79%), Werk aan de Wereld (71%) en De Geo Geordend (50%).

¹² KNAG is de vereniging voor alle geografen en docenten aardrijkskunde. KNAG staat voor Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap.

Kader 5: Wat is burgerschap?

Burgerschap is een begrip waar op twee verschillende wijzen naar kan worden gekeken. Aan de ene kant houdt burgerschap het geheel van rechten en plichten in dat burgers hebben ten opzichte van een staat. Het hebben van een bepaalde nationaliteit brengt rechten en plichten met zich mee. Aan de andere kant wordt burgerschap gezien als het participeren in de samenleving en een actieve bijdrage leveren aan de leefbaarheid van deze samenleving. Uitspraken die hiermee verband houden zijn ‘een goed burger zijn’, ‘ingeburgerd zijn’ en ‘je burgerplicht doen’. Overigens bestaan er buiten het schaalniveau waarop het begrip wordt toegepast geen andere verschillen tussen het Europese en het Nederlandse burgerschap. Het Europese burgerschap is aanvullend op de Nederlandse (Onderwijsraad 2004a, p. 10). De vraag is in hoeverre Europees burgerschap aanvullend of een alternatief moet zijn op burgerschap van individuele lidstaten. Volgens politicoloog Richard Bellamy (2008, p. 609) is het geen probleem als het Europese burgerschap aanvullend is, omdat dit sociologisch de meest geloofwaardige optie is en de meeste acceptatie kan krijgen.

Het onderscheid tussen burgerschap en nationaliteit is niet altijd even helder, toch hebben beide begrippen een andere betekenis. David McCrone en Richard Kiely (2000), twee Britse sociologen, beschrijven het verschil tussen burgerschap en nationaliteit als volgt:

“It will become clear that nationality and citizenship actually belong to different spheres of meaning and activity. The former is in essence a cultural concept which binds people on the basis of shared identity – in Benedict Anderson’s apt phrase as an ‘imagined community’ - while citizenship is a political concept deriving from people’s relationship to the state” (McCrone & Kiely, 2000, p. 25).

Nationaliteit is een cultureel concept dat mensen met dezelfde identiteit met elkaar verbindt. Benedict Anderson heeft het bij nationalisme ook wel over een verbeelde gemeenschap: mensen voelen zich betrokken tot elkaar, maar kennen elkaar bij lange na niet allemaal persoonlijk. Burgerschap is juist een politiek concept dat is gebaseerd op de rechten en plichten van mensen ten opzichte van de staat (McCrone & Kiely, 2000, p. 25).

Daarentegen stelt de Onderwijsraad (2004a) dat Europese vraagstukken te weinig een vast onderdeel is van het leerprogramma. Het onderwijs richt zich nog teveel op het korte-termijn denken, zoals het Nederlands voorzitterschap, de Europese grondwet. Het lange-termijn beleid van de Europese Unie met de alsmaar verdergaande Europese integratie moet meer plaats krijgen in het onderwijsprogramma. Het meer aandacht geven aan Europees burgerschap is een mogelijkheid om dit te bewerkstelligen (Onderwijsraad, 2004a, p. 13).

Overigens maakte gemeenschappelijk onderwijs geen onderdeel uit van het Verdrag van Rome in 1957. Het Verdrag van Rome richtte zich op economische samenwerking. Alleen de beroepsopleiding wordt genoemd als opleiding waarbij een gezamenlijke ontwikkeling kan leiden tot een gemeenschappelijke Europese markt. In 1992 werden in het Verdrag van Maastricht voor het eerst de rechten voor grensoverschrijdend onderwijs voor EU-burgers vastgesteld (Onderwijsraad, 2004a, pp. 66-67).

Tegenwoordig worden op Europees niveau wel algemene doelstellingen opgesteld voor het onderwijs. De Europese Raad heeft in 2000 in Lissabon afgesproken dat zij in 2010 de meest

concurrerende en dynamische kenniseconomie wil zijn in de wereld. In deze kenniseconomie moeten er kansen zijn voor bedrijven om innovatie om te zetten in groei en werkgelegenheid. Hiervoor dient geïnvesteerd te worden in alle fasen van de kennisketen, van het basisonderwijs tot technologisch onderzoek op zeer specifieke terreinen (Onderwijsraad, 2003, p. 9).

De onderwijsraad is van mening dat het noodzakelijk is om in het onderwijs ook aandacht te besteden aan de Europese Unie. Zij onderscheidt daarbij drie hoofdzaken van elkaar:

- Europese oriëntatie behoort tot de canon van algemene vorming van elke burger. Iedere burger dient kennis te hebben van Europa.
- Europese oriëntatie moet de vrijheid om te bewegen in Europa mogelijk maken. Enerzijds door minstens twee vreemde talen te leren, anderzijds door het bijbrengen van de Europese cultuur.
- Kritisch kunnen oordelen en standpunten innemen over Europese integratie. Het gaat hierbij niet alleen om het discussiëren over Europa, maar ook het stemmen bij Europese verkiezingen en betrokkenheid tonen bij Europese aangelegenheden. Naast kennis over Europa, moet er in het onderwijs ook aandacht zijn voor de meningen, opvattingen en voorkeuren (Onderwijsraad, 2004b, p. 11)

Het doel van Europees onderwijs is dus onder andere het Europees burgerschapsbesef te vergroten (kader 5).

3.6 De nationale kerndoelen voor de onderbouw met betrekking tot de EU

De schoolboeken die zijn aangehaald in de vorige paragraaf, zijn allen methoden die gericht zijn op onderbouwklassen van de middelbare school. Zo is op veel scholen de EU een onderwerp dat in de tweede of derde klas wordt behandeld. In de tweede fase is de EU geen aandachtsgebied, waarvoor de Stichting Leerplanontwikkeling Nederland (SLO) twee argumenten heeft. Ten eerste bestaat het programma uit drie prioriteiten: het mondiale perspectief, het uitvergroten van één gebied en het behandelen van ruimtelijke vraagstukken uit de directe omgeving. Als de EU zou worden gekozen als het ene gebied om uit te vergroten, dan gaat dit ten koste van het mondiale perspectief. Ten tweede, leidt het extra toevoegen van de EU tot het examenprogramma tot een te vol lesprogramma in de tweede fase (KNAG, 2003, p.25). In de kerndoelen die aangeven wat leerlingen moeten weten aan het einde van de onderbouw is wel aandacht voor de Europese Unie.

Deze kerndoelen hebben pas haar intrede gedaan in het afgelopen decennium. Tot 2004 gaf de overheid aan scholen en docenten gedetailleerd aan wat en hoe leerlingen moesten leren in het leslokaal. In 2004 kwam hier verandering in, toen het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen de opdracht aan de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming gaf om nog slechts algemene kerndoelen samen te stellen. Deze taakgroep stelde 58 kerndoelen samen voor het basisonderwijs, waarvan er twaalf betrekking hebben op de mens- en maatschappijvakken. Met de invoering van deze algemene kerndoelen krijgen docenten en scholen veel vrije ruimte om deze kerndoelen naar eigen inzicht in te vullen (SLO, 2006; SLO, 2007).

Deze kerndoelen zijn niet per schoolvak opgesteld. Dat kan ook niet, doordat iedere school op een eigen manier invulling geeft aan het lesrooster in de onderbouw. Het is niet nieuw dat scholen deze vrijheid hebben. Op de ene school wordt maatschappijleer gegeven, op de andere school is dit samengevoegd met geschiedenis. Daarom heeft de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) kerndoelen opgesteld voor de mens- en maatschappijvakken in het geheel. In haar rapport 'Op zoek naar Samenhangend onderwijs in de Mens- en maatschappijvakken' geeft de SLO aan dat vakken als aardrijkskunde, economie, geschiedenis en staatsinrichting behoren tot de mens- en maatschappijvakken (SLO, 2002, p. 7).

Voor de mens- en maatschappijvakken zijn in totaal twaalf kerndoelen geformuleerd voor de onderbouwklassen van het vwo en havo. Drie hiervan hebben betrekking op Europa (SLO, 2009, pp. 14-15):

- Kerndoel 38: de leerling leert een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld te gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen in hun omgeving te plaatsen.
- Kerndoel 45: de leerling leert de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld.
- Kerndoel 47: de leerling leert actuele spanningen en conflicten in de wereld te plaatsen tegen hun achtergrond, en leert daarbij de doorwerking ervan op individuen en samenleving (nationaal, Europees en internationaal), de grote onderlinge afhankelijkheid in de wereld, het belang van mensenrechten en de betekenis van internationale samenwerking te zien.

Kerndoel 38 heeft als doel de geografische basiskennis van leerlingen te vergroten. Dat wil zeggen leerlingen leren beseffen wat er in de wereld om hun heen gebeurt. Tal van maatschappelijke ontwikkelingen hebben invloed op de ruimte om ons heen, zowel op de samenleving als op de natuur. In de uitwerking van het kerndoel wordt onderscheid gemaakt tussen verschillende schaalniveaus. Voor het Europese schaalniveau moeten de volgende onderwerpen worden behandeld in de onderbouw van de havo en het vwo (SLO, 2007, p. 19):

Onderwerpen kerndoel 38

- Klimaat- en vegetatiezones
- (grensoverschrijdende) milieuproblemen
- Spreiding en groei van de bevolking
- Gebieden met een verschillende economische ontwikkeling, handelsrelaties
- Basistopografie

Bij kerndoel 45 staat de Europese samenwerking vanaf de jaren '50 tot de huidige vorm van Europese samenwerking centraal. Leerlingen leren beseffen waarom Europese landen gingen samenwerken na de Tweede Wereldoorlog en kunnen de verschillende organisatievormen zoals de EGKS, EEG en EU benoemen, evenals de ontwikkeling ervan aangeven. Daarnaast moet in de onderbouw aan bod komen wat voor beleid de EU uitvoert en welke invloed en macht Nederland heeft met betrekking tot Europese vraagstukken. Wordt Europa machtiger dan Nederland? De laatste jaren is door samenwerking erg veel bereikt in Europa, wel bestaan er nog steeds grote

verschillen tussen Europese landen. Onderwerpen die behandeld moeten worden in kerndoel 45 zijn (SLO, 2007, pp. 48-49):

Onderwerpen kerndoel 45

- EGKS, EEG, EU
- Lidstaten
- Europese commissie, Europees Parlement, Raad van ministers
- Europese monetaire unie

En de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie op:

- Open grenzen
- Migratie, mobiliteit en transport en vervoer
- Toerisme
- Vrij verkeer van geld, werk en personen
- Motieven voor samenwerking en solidariteit
- Economische ontwikkeling en werkgelegenheid
- Internationale handel: import en export en protectionisme en vrijhandel
- Autonomie en democratie

En tot slot:

- Nederland en de EU
- Europees burger

Kerndoel 47 heeft betrekking op oorlogen, vrede en mensenrechten in Nederland, Europa en de wereld. Dit kerndoel heeft niet zozeer betrekking op het vak aardrijkskunde, maar wel op de mens- en maatschappijvakken. Zo leven wij in een redelijk stabiel Europa, maar is dit in het verleden wel eens anders geweest. In een groot deel van de wereld heeft de bevolking dagelijks te maken met spanningen, conflicten en oorlogen. Het besef hiervan is de basis van kerndoel 47. Uit kerndoel 47 volgt dat de volgende onderwerpen, die betrekking hebben op onder andere het Europese continent, in de onderbouw van de havo en het vwo moeten worden behandeld (SLO, 2007, p. 57):

Onderwerpen kerndoel 47

- Conflicten
- Verenigde Naties en veiligheidsraad
- NAVO
- Internationale samenwerking
- Vredesoperaties
- Mensenrechten
- Tweede Wereldoorlog
- Koude Oorlog

De SLO heeft tevens onderzoek gedaan naar samenhangend onderwijs voor maatschappijvakken. Samenhangend onderwijs heeft als voordeel dat dezelfde lesstof over Europa niet meerdere malen wordt aangeboden. Door een overkoepelende behandeling krijgen vakken meer diepgang.

Schoolbesturen zijn enthousiast, maar het is nog niet mogelijk om de maatschappijvakken samen te voegen. Scholen hebben momenteel te maken met verplichte lessen voor schoolvakken; voor een overkoepeld schoolvak is nog geen ruimte (SLO, 2002, p. 57). De kerndoelen voor het onderwijs zijn al wel samenhangend opgesteld voor alle mens- en maatschappijvakken samen.

3.7 De Europese Unie in de klas

Uiteraard brengen Europese instanties veel lesmateriaal uit over de Europese instellingen en vraagstukken. Een overzicht hiervan is weergegeven in kader 6. Echter bieden niet alleen Europese instanties extra lesmateriaal aan over de EU, naast de gebruikelijke lesboeken. Een voorbeeld van een Nederlandse organisatie dat lesmateriaal heeft ontwikkeld is het Huis voor Democratie en Rechtsstaat. Deze stichting brengt lesmateriaal uit over zeer diverse onderwerpen met betrekking tot democratie en de politiek. Het Europese lesprogramma heet Europa Educatief (ProDemos, 2012)¹³. Zo zijn er meer organisaties die lesmateriaal over de EU uitbrengen, zoals het Centrum voor Mondiaal Onderwijs en de omroep NTR met SchoolTV¹⁴. Er zijn voldoende alternatieven voor schoolboeken.

Een andere vorm van onderwijs waarbij leerlingen informatie vergaren over Europa en de EU zijn uitwisselingsprogramma's met buitenlandse scholen. Leerlingen krijgen door een uitwisseling zowel veel mee van andere culturen als van andere landen. Een uitwisseling lijkt uitermate geschikt om jongeren een beeld te laten vormen over Europa en een eigen mening hierover te ontwikkelen. Uit onderzoek van de onderwijsraad blijkt ook dat leerlingen die op uitwisseling zijn geweest meer kennis en bewustzijn hebben gekregen van andere landen. De Onderwijsraad vindt het echter teleurstellend dat slechts een beperkt aantal leerlingen/studenten daadwerkelijk op uitwisseling gaan. De Europese Unie stimuleert scholenuitwisseling dan ook via het Comenius programma. Hoe leerzaam een uitwisselingsprogramma daadwerkelijk is, is echter ook afhankelijk van de kwaliteit van docenten (Onderwijsraad, 2004b, p. 12).

In 2004 is in Nederland een start gemaakt met een netwerk van ELOS-scholen (Europa als Leeromgeving Op Scholen). De scholen die deel uitmaken van het netwerk maken in het curriculum ruimte voor Europese en internationale oriëntatie. Het doel is om leerlingen op te leiden als 'Europese burger' en daarbij voor te bereiden op een mogelijke buitenlandse studie of baan. Met ingang van het schooljaar 2012-2013 zijn er 39 ELOS-scholen in Nederland (Maslowski et al, 2011; Europees Platform, 2012a). Daarnaast wordt op steeds meer scholen tweetalig onderwijs gegeven. In 1993 zijn vijf scholen in Nederland begonnen met tweetalig onderwijs en op 1 september 2011 is het aantal scholen dat in twee talen lesgeeft al gegroeid naar 127 scholen. Op deze scholen is meer aandacht voor andere Europese talen, op één uitzondering na altijd het Engels. Of op deze scholen naast meer aandacht voor Europese talen, ook meer aandacht is voor Europese vraagstukken blijft een onbeantwoorde vraag (Oonk, 2011, p. 103; Europees Platform, 2012b).

¹³ Het alternatieve lesmateriaal Europa Educatief staat op de website: <http://www.prodemos.nl/Voor-scholen/Lesmateriaal/Voortgezet-onderwijs-en-mbo/Europese-Unie>

¹⁴ Het Centrum voor Mondiaal Onderwijs heeft een draaiboek voor een EU-debat op school ontwikkeld. Deze is op te vragen via <http://www.cmo.nl/eu-debat/index.php/home>. Overige lesactiviteiten met betrekking tot Europa zijn te vinden op de site <http://www.cmo.nl/euforum/index.php/aardrijkskunde>.

Tot slot wordt de Europese integratie ook nog op enkele andere wijzen behandeld in het onderwijs. Projectweken zijn bedoeld om leerlingen te laten kijken naar andere culturen. Deze projecten richten zich op culturen die verder van Nederland vandaan staan (denk aan Oost-Aziatische of Afrikaanse culturen), maar ook culturen binnen Europa die meer raakvlak hebben met de Nederlandse. Een voorbeeld van een partnership tussen scholen is het internationale PLATO-project (Promotie Lerarenmobiliteit voor Arbeidservaring en Training in het Buitenlandse Onderwijs), waarbij docenten uitwisselen met collega's over de grens. Aan de ene kant om Europese ervaringen op te doen, aan de andere kant om van elkaars lesmethoden te leren. Al deze projecten zijn op vrijwillige basis en dat betekent dat scholen er zelf voor kiezen om aan één van deze projecten mee te doen (Hendriks & Scheerens, 2009, pp. 267-268).

Kader 6: Lesmateriaal van de Europese Unie

Het directoraat generaal Communicatie van de EU brengt zelf ook veel lesmateriaal op de markt, waarvan zij hopen dat dit materiaal gebruikt gaat worden in de lessen¹. Het meeste lesmateriaal voor 12 tot 15 jarigen op deze site heeft betrekking op de topografie van Europa en economische kwesties, zoals de euro en het stabiliteitspact. Daarnaast biedt een poster een uitvoerig overzicht van de Europese integratie in de afgelopen zestig jaar een handig hulpmiddel om de ontwikkeling van de EGKS en EEG tot de EU te behandelen. De poster is zelfs meer omvattend dan in de Nederlandse kerndoelen staat omschreven (zie bijlage 1 voor een fragment van de gehele poster).

Voor de oudere leerling (>15 jaar, bovenbouw) maakt de Europese Unie ook lesmateriaal dat ingaat op Europese vraagstukken. Het boekje *'Europa in 12 lessen'* biedt een rijk scala aan onderwerpen: van het ontstaan van de Europese Unie en de huidige rol van de EU, tot wat de EU ons al gebracht heeft en een vooruitblik op wat de EU voor ons in de toekomst kan betekenen (Europese Unie, 2010).

Een toegankelijker boekje voor scholieren is *'Europa mijn thuis'*. De omvang van het boekje is weliswaar kleiner, maar er is beduidend nagedacht over de aantrekkelijkheid van het boekje. Daarnaast biedt de Europese Unie PowerPoint-slides aan voor docenten en stripboeken over de EU voor jongeren. Uiteraard ontbreken bij de stripboeken opnieuw een aantal economische onderwerpen niet, met titels als *Economia* en de *Euroschool*. Tot slot heeft de Europese Unie een aantal modules ontwikkeld voor een VMBO-sectorwerkstuk. Daarnaast heeft de Europese Unie webapplicaties ontwikkeld waarmee leerlingen ook spellen kunnen doen in de *'Kids' Corner'*. Deze spellen hebben een informatief karakter over de Europese Unie, en heeft namen als *Ontdek Europa!*, *Vliegspelletje*, *Eurorun* en *Inflatie-eiland* (Europese Commissie, 2012).

¹ Het lesmateriaal is verzameld op deze site: http://europa.eu/teachers-corner/index_nl.htm

3.8 Opvattingen en kennis van scholieren over de EU

Uit de vorige paragraaf blijkt dat er naast de behandeling van de EU in schoolboeken ook veel aanvullende lesmodules zijn ontwikkeld over de EU. Deze paragraaf gaat dieper in op wat al bekend is over de invloed van het onderwijs op de opvattingen en kennis van scholieren over de EU. Een onderzoek van Convery et al (1997) dat al kort is aangehaald in §3.4 staat centraal in het laatste gedeelte van dit hoofdstuk.

Convery et al (1997) hebben al een tijd geleden de opvattingen van middelbare scholieren over de EU onderzocht. In zes West-Europese landen (Nederland, Duitsland, Frankrijk, Groot-Brittannië, Italië en Spanje) hebben zij gevraagd naar wat leerlingen hebben geleerd en wat hun opvatting is over Europa en de EU. Op de vraag hoe goed scholieren zijn geïnformeerd over Europa, geeft 79,3% van de Nederlandse scholieren aan dat zij goed of heel goed zijn geïnformeerd. De opgedane kennis over Europa hebben zij naar eigen zeggen verkregen via de media (54,0%) en school (50,2%). Het aandeel jongeren dat aangeeft goed geïnformeerd te zijn over Europa, is in de andere onderzochte landen veel lager. Gemiddeld geeft slechts 54% aan goed geïnformeerd te zijn (Convery et al, 1997, pp. 4-5). Dit kan twee oorzaken hebben. Aan de ene kant kan het zijn dat Nederlandse middelbare scholieren hun eigen kennis overschatten. Aan de andere kant kan het zijn dat in Nederland veel aandacht wordt besteed aan het thema Europa in lessen, de media, familie of elders en dat de kennis over Europa dus inderdaad groter is.

Convery et al hebben ook aan scholieren de vraag gesteld bij welke schoolvakken Europa ter sprake komt. 77,3% van de scholieren geeft aan dat dit bij aardrijkskunde is, gevolgd door de vakken geschiedenis (67,3%) en moderne talen (59,8%). Daarna komen pas de politieke, economische en sociale vakken met 40,6% van de scholieren (Convery et al, 1997, p. 5).

Een verklaring voor de goed geïnformeerde Nederlandse scholier is de talenkennis van de Nederlanders. Maar liefst 97,4% van de Nederlandse scholieren geeft aan dat zij drie buitenlandse talen hebben geleerd op school. In de andere onderzochte landen is het percentage beduidend lager, net als het aantal geleerde talen (tabel 3.1). Wat ook van invloed is, is dat een groot deel van de Nederlandse scholieren in hun jeugd al eens in het buitenland is geweest met de ouders. In Italië en Spanje geldt dit voor slechts een minderheid van de leerlingen. In Nederland neemt de familie dus sneller hun kinderen mee Europa in, met als gevolg aanraking met andere culturen en andere talen (Convery et al, 1997, pp. 8-9).

Tabel 3.1: Het aantal buitenlandse talen dat leerlingen hebben geleerd In zes Europese landen in %

Land	Één taal	Twee talen	Drie talen
Duitsland	0,8	75,6	23,6
Engeland	38,1	57,5	4,4
Frankrijk	0,6	73,3	26,1
Italië	36,4	51,4	12,1
Nederland	0,9	1,7	97,4
Spanje	88,9	11,1	0,0

Bron: Convery et al, 1997, p. 8

Het gevolg van meer aandacht voor de Europese dimensie op school en in het gezin is dat maar liefst 90,4% van de Nederlandse leerlingen zich Europeaan voelt (tabel 3.2). Dit is slechts 42,1 tot 68,4% in de overige vijf landen. Een negatieve uitschieter is Groot-Brittannië, waar slechts 18,6% van de leerlingen zich Europeaan voelt.

In paragraaf 3.4 is een onderzoek van Vliegthart et al aangehaald naar de invloed van de media op opvattingen over de EU. Het benadrukken van de baten van de EU leidt tot meer steun voor de EU, terwijl het benadrukken van lasten van de EU leidt tot minder steun voor de EU. De focus van het onderzoek van Convery et al ligt niet op de invloed van de media, maar de invloed van het aardrijkskundeonderwijs. Op basis van het onderzoek van Convery et al is de veronderstelling dat voor het aardrijkskundeonderwijs geldt dat meer aandacht voor en dus kennis over de Europese Unie de opvatting over de EU positief beïnvloedt. Er moet wel een kanttekening worden geplaatst. Nederlandse jongeren geven aan beter geïnformeerd te zijn over Europa en de EU en voelen zich ook meer Europeaan, maar uit kennistesten blijkt niet dat leerlingen in Nederland hoger scoren op kennistesten over Europa en de EU (Convery et al, 1997, p. 13).

Tabel 3.2: Antwoorden van leerlingen op de vraag 'Do you think of yourself as European' in %:

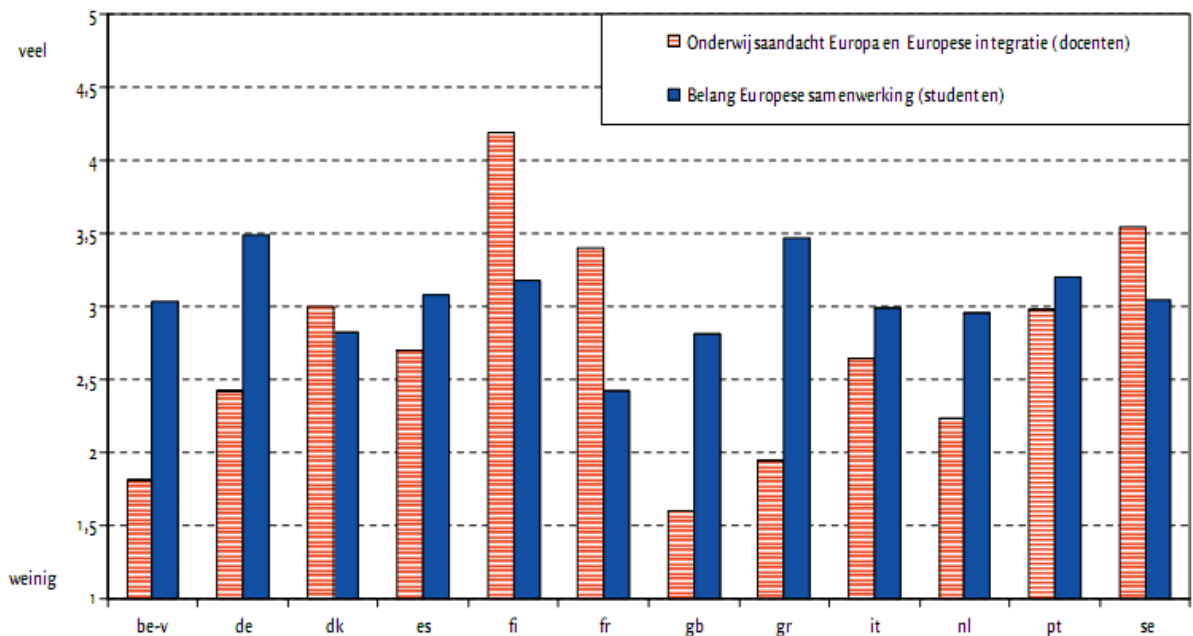
Land	Geheel niet	Gedeeltelijk	Ja
Duitsland	8,0	25,6	66,4
Engeland	39,8	41,6	18,6
Frankrijk	17,4	40,4	42,1
Italië	4,3	41	54,7
Nederland	2,6	7,0	90,4
Spanje	6,4	25,1	68,4

Bron: Convery et al, 1997, p. 13

Dekker et al (2002) komen echter tot een andere uitkomst bij het onderzoeken van de invloed van het aardrijkskundeonderwijs op EU-opvattingen. Zij zien geen verband tussen de hoeveelheid aandacht voor Europese landen in het onderwijs en het belang dat leerlingen hechten aan Europese samenwerking. Dekker et al (2002) hebben onder 32.000 leerlingen in 27 Europese landen onderzocht of de aandacht voor Europa in het onderwijs leidt tot meer interesse voor Europa of een positievere houding ten opzichte van Europa. Het onderzoek richt zich zowel op de hoeveelheid aandacht voor Europa in geschiedenislessen als de wijze waarop het thema wordt onderwezen. Docenten kregen de vraag om op een schaal van 1 tot en met 5 aan te geven hoe vaak Europese landen en Europese integratie in lessen aan bod komen (het cijfer 1 betekent weinig, het cijfer 5 betekent veel). Daarnaast werd aan de leerlingen van deze docenten gevraagd hoeveel waarde zij hechten aan Europese samenwerking, ook op een schaal van 1 tot en met 5. Na een analyse tussen de verschillende landen komen Dekker et al tot de conclusie dat er geen significant verband is tussen de hoeveelheid aandacht voor Europese vraagstukken en het belang dat leerlingen hechten aan Europese samenwerking (figuur 3.5). In Nederland geven geschiedenisdocenten aan dat de thema's Europa en Europese integratie weinig in de lessen aan bod komen, zij geven hiervoor de score 2,25, een lage score ten opzichte van de overige onderzoekslanden. Daartegenover geven Nederlandse leerlingen een score dicht bij de 3 voor het belang van Europese samenwerking, een beduidend hogere score. Daar tegenover is in andere Europese landen als Finland en Frankrijk de aandacht in het onderwijs voor Europese

ontwikkelingen groter dan het belang dat leerlingen aan Europese samenwerking hechten. Dekker et al zien geen verband tussen de vorm van lesgeven en het belang dat leerlingen hechten aan Europese samenwerking (Dekker et al, 2002, pp. 27-28).

Figuur 3.5: Onderwijsaandacht voor Europa en Europese integratie volgens docenten en het belang van Europese samenwerking volgens leerlingen



Bron: Dekker et al, 2002, p. 28

Een tekort aan geld, training en overheidsinitiatieven hebben ertoe geleid dat het onderwijs over Europa slechts beperkt is gebleven tot een aantal enthousiastelingen. Europa hoeft echter geen tijd te kosten als het onderwerp geïntegreerd wordt met andere onderwerpen. Een vakoverkoepelende behandeling die de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) voorstelt kan de Europese dimensie in het onderwijs doen toenemen (zie §3.6). Overigens leidt kennis tot veranderingen van opvattingen, maar kinderen komen vaak al op school met negatieve ideeën en opvattingen over de EU. Het is beter om op de basisschool al aandacht te besteden aan Europa. Op de middelbare school kan over de verschillende landen en economische en politieke kwesties, besluitvormingsprocessen en burgerschapsvorming worden nagedacht. Overigens geven Dekker et al (2002) aan dat in de verschillende landen tussen de 80 en 90% van de Europese burgers voorstander is van vroegtijdig Europeesgericht onderwijs, al in de laagste klassen. Zelfs in het Eurosceptische Groot-Brittannië was tien jaar geleden nog altijd 65% van de bevolking voorstander voor Europa-onderwijs (Dekker et al, 2002, p. 26).

De Europese Commissie heeft in het verleden overigens al eens initiatieven ondernomen om de kerndoelen voor aardrijkskunde tussen Europese landen gelijk te trekken. Deze kerndoelen zouden de *European Geography Test (EGT)* gaan heten. Elementen van het aardrijkskundeonderwijs als kaartlezen, locatiekennis en kenmerken van plaatsen worden in deze test vervangen door een inhoud dat meer is gericht op de verschillende schaalniveau's. Een nieuwe categorie in de kerndoelen voor het aardrijkskunde zou de Europese integratie worden. De EGT zou gaan bestaan uit vijf domeinen (Steenstra, 2003, p. 71):

Kerdoelen European Geography Test (EGT):

- World Patterns and Global Issues
- Structural Characteristics of Macro Regions
- Core Concepts in Human and Physical Geography
- Topography, Map Skills, and Information Skills
- Geography of European Integration

Uit deze samengestelde kerndoelen blijken de verschuivende interesses in de wereld. De toenemende mondialisering heeft een uitgebreide plaats binnen deze kerndoelen. Wereldwijde problematiek als oprakende grondstoffen en een veranderend klimaat, maar ook wereldsystemen en macroregio's hebben een duidelijke plaats in deze kerndoelen. Deze problematiek lijkt nauwelijks een Europese dimensie te hebben. Het lokale schaalniveau komt nauwelijks voor in dit voorstel. Wel komt aan bod wat de identiteit is van het 'nieuwe' Europa, dat door haar groei met steeds meer onderlinge relaties te maken heeft. Zo voeren niet alleen landen meer een regionaal beleid uit binnen de eigen landsgrenzen, maar bestaat er ook een gemeenschappelijk Europees regionaal beleid voor de minst ontwikkelde gebieden in de Europese Unie. Landen worden zo steeds meer afhankelijk van elkaar, doordat de meest ontwikkelde gebieden in de EU hieraan het meeste bijdragen (Steenstra, 2003, p. 71).

3.9 Conclusie

Het begrip beeldvorming is door verschillende wetenschappers gedefinieerd en gespecificeerd tot de geografische beeldvorming gaat het begrip over de opvattingen die mensen hebben over de wereld om hen heen. Het onderwijs, de media, ouders en de vriendenkring hebben de meeste invloed op opvattingen van scholieren. In dit hoofdstuk is daarbij van het ZMBO-model gebruik gemaakt om te verklaren hoe informatie over de Europese Unie via het aardrijkskundeonderwijs wordt overgebracht op leerlingen. De wetenschappers Soroka en 't Lam geven aan dat meer aandacht voor de EU in de media over het algemeen tot negatievere percepties over de EU leiden, Vliegenthart et al zijn het hier echter niet mee eens. Daarentegen geven Convery et al aan dat voor het onderwijs opgaat dat meer aandacht voor de EU tot een positievere opvatting over de EU leidt bij leerlingen, hoewel de onderzoeksgroep Dekker et al het hier niet mee eens zijn. Uit hun onderzoek blijkt immers dat er geen relatie is tussen aandacht in het onderwijs voor Europese integratie en het belang dat leerlingen hechten aan Europese samenwerking. Het is dus nog onduidelijk welke invloed het aardrijkskundeonderwijs heeft op opvattingen van leerlingen over de EU, wat betekent dat er verder onderzoek moet plaatsvinden om een antwoord te verkrijgen op deze vraag. In het volgende hoofdstuk wordt er aangegeven hoe dit onderzoek is uitgevoerd en hoe de resultaten van dit onderzoek moeten worden geïnterpreteerd.

Hoofdstuk 4: Methodologie

In dit hoofdstuk komt de gebruikte methodologie in dit onderzoek aan de orde. De eerste twee hoofdstukken zijn gebaseerd op bestaande literatuur. Deze twee hoofdstukken zijn de theoretische onderbouwing voor het veldwerk, dat een antwoord moet verschaffen op de vraag hoe scholieren denken over de Europese Unie. De uitvoering van het veldwerk en de daarbij gemaakte keuzes worden in dit hoofdstuk uiteengezet in een onderzoeksstrategie, -methode en -ontwerp. Daarnaast wordt de keuze voor de wijze van dataverzameling toegelicht. In het hoofdstuk is daarnaast ook aandacht voor de beperkingen van de gemaakte keuzes met betrekking tot het veldwerk. Een groot deel van dit hoofdstuk is gebaseerd op het boek *Social Research Methods* van Alan Bryman (2008).

4.1 Het conceptuele model

In de eerste twee hoofdstukken is wetenschappelijke literatuur aangehaald over de Europese Unie, beeldvormingsprocessen en het aardrijkskundeonderwijs. De belangrijkste bevindingen uit de literatuur zijn:

1. De EU en Europese integratie nemen een marginale rol in bij het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs. In de meeste schoolklassen wordt de EU wel belicht in de onderbouw, maar de mate van EU-onderwijs is nauwelijks bekend (§3.5).
2. Het percentage Nederlanders met vertrouwen in de Europese Unie is sinds het najaar van 2008 sterk afgenomen, van 64 naar 42% in het najaar van 2011. De vraag is of middelbare scholieren ook meegaan met deze trend. Jongeren en ouderen zijn sneller geneigd hun opvattingen te veranderen dan mensen van middelbare leeftijd (§2.3).
3. Hoe meer kennis mensen hebben over Europese vraagstukken, hoe positiever iemand is ingesteld over de EU. Ook als de informatie over de EU overwegend negatief is, leidt dit niet tot een negatievere houding over de EU. Dit doet veronderstellen dat Europees onderwijs een positieve stimulans heeft op opvattingen over de Europese Unie. Voor kennis die wordt opgedaan via de media gaat dit inderdaad op, maar of dit ook opgaat voor kennis die via het aardrijkskundeonderwijs wordt opgedaan, moet verder worden onderzocht (§3.8).
4. De verhoudingen binnen de Europese Unie zijn het afgelopen jaar drastisch veranderd. Dit komt met name door de economische problemen in Zuid-Europese landen. De vraag is hoeveel jongeren meekrijgen van deze relatieve ver-van-hun-bed problematiek (§2.2).

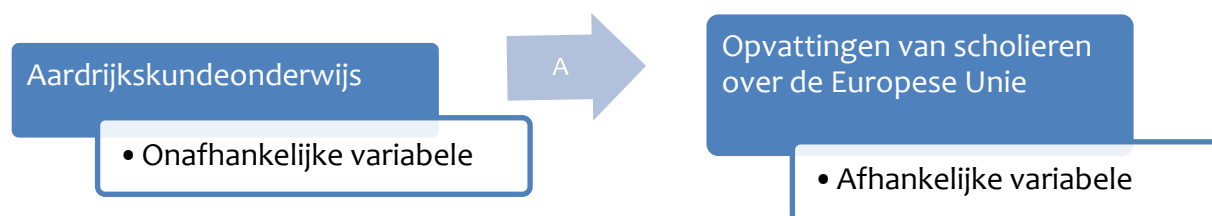
Dit onderzoek gaat dieper in op de openstaande vragen. In hoofdstuk twee is al omschreven dat de Europese Unie en Europa niet hetzelfde zijn, maar wel vaak door elkaar heen worden gebruikt. Dit onderzoek beperkt zich tot de Europese Unie, ook als het begrip Europa wordt gebruikt, tenzij expliciet anders vermeld. Naast de Europese Unie zijn er meerdere Europese verdragen en instanties waar het ene land wel bij is aangesloten en het andere land niet (BigThink, 2011). De definitie van het Europese schaalniveau is gebaseerd op de zevenentwintig lidstaten die in 2012 behoren tot de Europese Unie (zie figuur 2.8). De Europese Unie is verreweg de bekendste organisatievorm in Europa en bovendien een overkoepelende organisatie voor de zeven instanties die het Europese beleid ontwikkelen en uitvoeren.

Uit de bevindingen uit het theoretisch kader blijkt dat er nog veel vragen rijzen over de rol van aardrijkskunde bij het overbrengen van kennis bij scholieren. In hoeverre kennisoverdracht en de mate hiervan via het aardrijkskundeonderwijs van invloed zijn op opvattingen van scholieren over de EU is onvoldoende bekend. De hoofdvraag van het onderzoek speelt hierop in en is als volgt geformuleerd:

“In hoeverre heeft het aardrijkskundeonderwijs invloed op opvattingen over de Europese Unie van scholieren op het Eddy Hillesum Lyceum en het Stad & Esch?”

In deze hoofdvraag is sprake van een afhankelijke en een onafhankelijke variabele. De afhankelijke variabele is de opvatting van scholieren over de EU. In de praktijk is deze opvatting echter afhankelijk van vele variabelen. De meest invloedrijke zijn het onderwijs en het nieuws, gevolgd door de invloed die ouders uitoefenen op hun kinderen (Convery et al, 1997, p. 4). Over de invloed van het nieuws op opvattingen is al veel wetenschappelijke literatuur verschenen. Zo beweert Peter 't Lam (2012, p. 228) in zijn promotieonderzoek dat meer kennis over de EU leidt tot een negatievere grondhouding tegenover de EU. Het onderzoek van Peter 't Lam is gebaseerd op kennis die wordt opgedaan via de media. Interessant is of dezelfde conclusie kan worden gedaan voor opgedane kennis uit andere kennisbronnen, waarvan het onderwijs de voornaamste is. In dit onderzoek wordt onderzocht of de opvattingen van scholieren over de EU afhankelijk zijn van het aardrijkskundeonderwijs dat scholieren hebben gehad. In figuur 4.1 staat lijn A voor dit verband. Centraal staat de invloed van deze onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele. Schematisch ziet dit er als volgt uit:

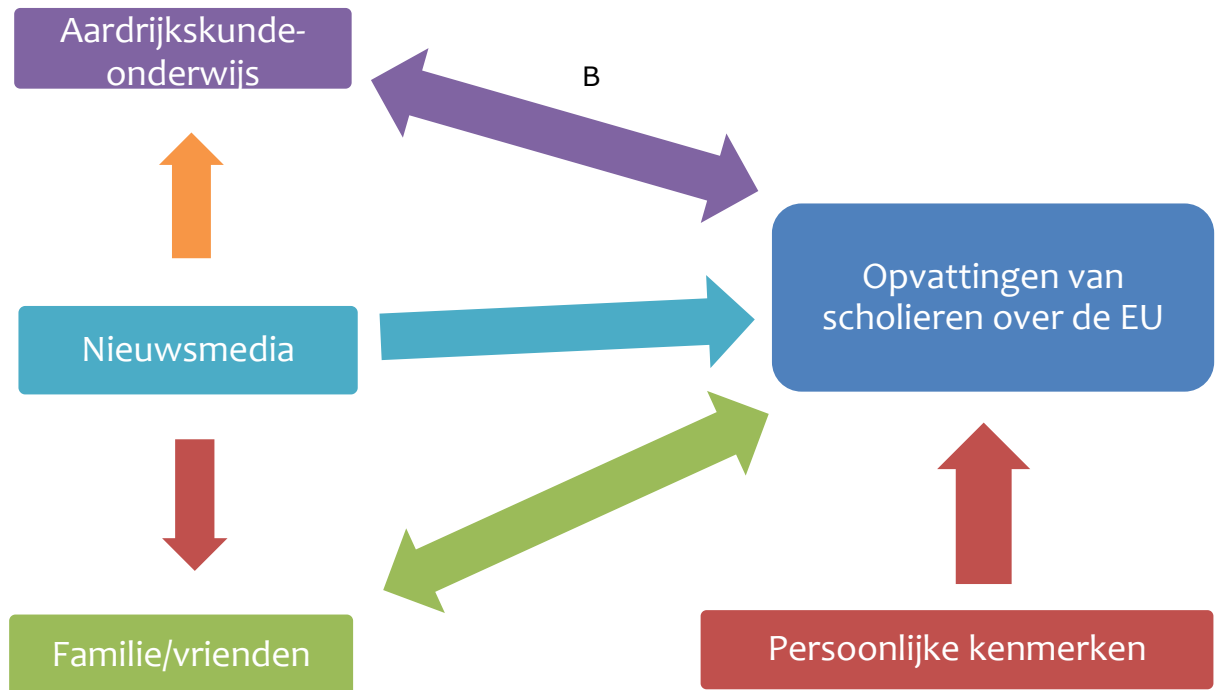
Figuur 4.1: Onafhankelijke en afhankelijke variabele in onderzoek



Van belang is om te realiseren dat de afhankelijke en onafhankelijke variabele geen vaststaande labels zijn. In een andere context kan de onafhankelijke variabele een afhankelijke variabele zijn. Zo kan een veronderstelling zijn dat de lesstof op school (deels) wordt beïnvloed door de actualiteit in de nieuwsmedia. In deze context is de inhoud van het aardrijkskundeonderwijs afhankelijk van het nieuws. Een ander voorbeeld is dat de EU-opvattingen van middelbare scholieren weer van invloed kunnen zijn op de inhoud van het aardrijkskundeonderwijs. Bij een te grote invloed van zowel opvattingen van scholieren op het onderwijs als onderwijs op de opvattingen van scholieren kan er cumulatieve causatie optreden. Dit houdt in dat door een cyclisch proces alsmaar positiever of negatiever wordt gedacht over de EU. Het is niet mogelijk om alle invloedsfactoren te omschrijven in een conceptueel model, bovendien maakt dit het model erg complex. Figuur 4.2 is een conceptueel model waarin de belangrijkste invloedsfactoren op de houding van scholieren zijn weergegeven volgens de geraadpleegde literatuur in het

theoretisch kader. Er zijn dus nog meer factoren die van invloed zijn op opvattingen van scholieren over de EU, maar de invloed van deze factoren blijkt minder groot te zijn en daarom zijn deze achterwege gelaten in het conceptuele model.

Figuur 4.2: Het conceptuele model



Convery et al (1997) geven aan dat naast het aardrijkskundeonderwijs ook de media en ouders belangrijk zijn bij beeldvormingsprocessen van scholieren. Het aardrijkskundeonderwijs, de nieuwsmedia en familie/vrienden zijn een onderdeel van de sociale omgeving van scholieren, waarbij de sociale omgeving invloed heeft op de opvatting van deze scholier. Tegelijkertijd beïnvloeden de opvattingen van een scholier weer zijn of haar sociale omgeving. Zo is er dus wederzijdse afhankelijkheid van elkaar. Enkel de relatie tussen de nieuwsmedia en de houding van scholieren over de EU is eenzijdig. De veronderstelling is dat opvattingen van scholieren niet of nauwelijks de inhoud van nieuwsmedia beïnvloeden. Overigens beïnvloedt de media niet alleen opvattingen van scholieren over de EU, maar ook opvattingen van de familie en vrienden van een scholier en de inhoud van het aardrijkskundeonderwijs. Deze eenzijdige relaties - de familie van een scholier beïnvloedt normaliter niet de nieuwsmedia - zijn ook opgenomen in het model. Naast de sociale omgeving, blijken persoonlijke kenmerken als leeftijd, geslacht en opleidingsniveau van invloed te zijn op opvattingen over de EU ('t Lam, 2012, p. 79). Andersom zijn deze persoonlijke kenmerken niet veranderlijk door opvattingen over de EU; leeftijd en geslacht zijn immers vaststaande gegevens.

In het conceptuele model is lijn B de relatie tussen de twee variabelen waar het onderzoek op is gebaseerd: de invloed van het aardrijkskundeonderwijs op de opvattingen van middelbare scholieren over de Europese Unie. Over de invloed van de nieuwsmedia op opvattingen van mensen is al vaker onderzoek gedaan. Een voorbeeld is het onderzoek van Maier en Rittberger uit

2008 naar de invloed van de media op hoe mensen denken over de uitbreidingen van de EU (zie kadertekst 4). Doordat al vaker onderzoek is gedaan naar de opvattingen van scholieren met een focus op de invloed van nieuwsmedia, is de verwachting dat in plaats hiervan een focus op het aardrijkskundeonderwijs of vrienden/familie tot meer nieuwe informatie leidt. In het onderzoek ligt de focus op het aardrijkskundeonderwijs, omdat de invloed van opvattingen van vrienden en familie op de meningvorming van een scholier meer een sociologisch vraagstuk is.

In de centrale vraag van het onderzoek zijn daarnaast de twee middelbare scholen vermeld waar het onderzoek heeft plaatsgevonden (zie §4.4.3 voor een toelichting over de gekozen onderzoeksmethode). Dat het onderzoek plaatsvindt op twee middelbare scholieren betekent dat de resultaten ook alleen betrekking hebben op leerlingen op deze scholen. Het doel van dit onderzoek is dus om te analyseren in hoeverre de mate van EU-kennis bij leerlingen leidt tot bepaalde opvattingen over de EU bij leerlingen op het Etty Hillesum Lyceum en het Stad & Esch. Daarbij wordt ook de invloed van het aardrijkskundeonderwijs betrokken. De volgende paragraaf gaat in op de vragen die zijn geformuleerd om de relatie tussen deze variabelen te onderzoeken.

4.2 De onderzoeksvragen

Van alle relaties in het conceptuele model heeft de invloed van het aardrijkskundeonderwijs op Europese opvattingen van scholieren het grootste raakvlak met de sociale geografie. Bij dit veronderstelde verband speelt niet alleen een ruimtelijke schaalniveau – het Europese continent – waarop de opvattingen betrekking hebben een rol, maar staat daarnaast ook de invloed van aardrijkskunde centraal, het schoolvak dat scholieren de basisbeginselen van de sociale en fysische geografie aanleert. In dit onderzoek wordt het verband slechts eenzijdig benaderd, doordat leerlingen vooral van invloed zijn op de onderwezen aardrijkskunde door bewuste, maar vaak onbewuste feedback te geven aan de docent over de lesinhoud. Leerlingen hebben vaak pas invloed op de lesstof nadat docenten EU-lesstof of andere lesstof hebben overgebracht op leerlingen. Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn een drietal deelvragen opgesteld. De eerste twee deelvragen zijn:

- 1. Wat is het kennisniveau van middelbare scholieren op het Etty Hillesum Lyceum en het Stad & Esch over de Europese Unie?*
- 2. In hoeverre is er bij middelbare scholieren op het Etty Hillesum Lyceum en Stad en Esch steun voor Europese samenwerking?*

Voor het meten van het kennisniveau van middelbare scholieren over de EU en Europese integratie is het noodzakelijk om een scheiding te maken tussen leerlingen met meer en minder vragen goed en deze met elkaar te vergelijken. Hetzelfde proces wordt ook toegepast bij het meten van de steun voor meer Europese integratie bij scholieren. Pas als beide indicatoren bekend zijn, kan een vergelijking worden gemaakt tussen de EU-kennis van scholieren en hun opvattingen over de EU. Uiteraard wordt ook het gemiddelde kennisniveau over de EU van leerlingen van het Etty Hillesum Lyceum vergeleken met de EU-kennis van scholieren op het Stad & Esch. De derde deelvraag betreft ook het aardrijkskundeonderwijs bij deze vergelijking:

- 3. In hoeverre komt de Europese Unie volgens leerlingen op het Etty Hillesum Lyceum en het Stad & Esch aan bod in het aardrijkskundeonderwijs?*

Bij deelvraag drie staat centraal wat het aardrijkskundeonderwijs betekent voor het kennisniveau van leerlingen en de steun voor Europese samenwerking. Daarbij wordt de vraag onderzocht vanuit het perspectief van de leerling: hoe denken leerlingen over de invloed van het onderwijs op hun EU-kennis en EU-opvattingen. In een enquête wordt aan leerlingen gevraagd hoe vaak de EU bij aardrijkskunde aan bod is gekomen en over welke thema's zij hebben geleerd. Daarnaast wordt aan leerlingen gevraagd of zij vinden dat hun opvattingen over de Europese Unie door aardrijkskundelessen zijn veranderd. Door dit te onderzoeken kan de gemeten invloed van het aardrijkskundeonderwijs op opvattingen over EU-aangelegenheden vergeleken worden met de invloed van EU-onderwijs op opvattingen die leerlingen ervaren. Uit onderzoek van Convery et al (1997, pp. 8-9) komt naar voren dat meer dan driekwart van de Nederlandse scholieren aangeeft dat de EU bij aardrijkskunde wordt behandeld. Of dit ook betekent dat scholieren vinden dat aardrijkskunde van invloed is op hun opvattingen over de EU, is niet bekend.

4.3 Hypothesen

De conclusies van wetenschappelijke publicaties uit het verleden en logisch redeneren leiden tot een verwachte uitkomst op de onderzoeksvragen uit de vorige paragraaf. Deze verwachte uitkomsten zijn de hypothesen van het onderzoek. In deze paragraaf worden de hypothesen één voor één toegelicht, inclusief een korte beschrijving welke statistische maatstaven worden toegepast op de onderzoeksvragen. Met behulp van beschrijvende statistiek worden de uitkomsten van de enquêtes geanalyseerd.

Hypothese 1: *Scholieren hebben onvoldoende kennis over de Europese Unie als zij de onderbouw op het voortgezet onderwijs hebben afgerond.*

In de kennisquiz geven leerlingen voor twintig stellingen aan of deze stellingen juist of onjuist zijn. De scholier heeft 50% kans om het goede antwoord te geven, waardoor de scholier bij het willekeurig antwoord geven op de stellingen gemiddeld nagenoeg 10 stellingen correct moet hebben beantwoord. Alle stellingen hebben betrekking op de kerndoelen voor mens- en maatschappijvakken in de onderbouw en leerlingen zouden hierover moeten hebben geleerd in de onderbouw. Indien een leerling de helft van de stellingen goed beantwoordt, haalt deze een voldoende score. Doordat een leerling ook 50% kans heeft om de overige stellingen goed te beantwoorden, moeten voor een voldoende score 15 vragen correct worden beantwoord. Bij een vergelijkbaar onderzoek van Convery et al in 1997 hadden Nederlandse leerlingen gemiddeld 12,95 van de 20 vragen goed (Convery et al, 1997, p. 5). Er zijn geen aanwijzingen dat in de afgelopen vijftien jaar de aandacht voor de Europese Unie in aardrijkskundelessen is toe- of afgenomen, waardoor er ook geen aanleiding is om te verwachten dat deze score is veranderd ten opzichte van vijftien jaar geleden. De verwachting is dat de gemiddelde score van leerlingen onvoldoende – minder dan 15 vragen goed – is, wat betreft de kennis over de Europese Unie na het doorlopen van de onderbouwklassen op de middelbare school.

Hypothese 2: *Als scholieren meer kennis hebben over de Europese Unie, zijn zij ook positiever over Europese samenwerking.*

Naast twintig vragen over wat scholieren weten over de EU, worden leerlingen ook gevraagd naar hun opvattingen over Europese samenwerking. Uit het onderzoek van Convery et al (1997,

p. 13) komt eveneens naar voren dat indien een leerling meer weet over de Europese Unie, diegene gemiddeld positiever oordeelt over Europese ontwikkelingen. Peter 't Lam (2012, p. 228) geeft echter aan dat als er meer kennis over de EU wordt verspreid via de media, dit leidt tot minder steun voor de EU. Het vergroten van de steun voor de EU is echter niet het beoogde doel van de aardrijkskundelessen (SLO, 2007, p. 48). In totaal zijn er twintig stellingen geformuleerd met opvattingen over de EU en in bijlage 4 is aangegeven welke antwoordmogelijkheden in dit onderzoek worden beschouwd als een positieve opvatting over de EU. Hierdoor moeten een aantal stellingen omgekeerd worden gecodeerd en ook worden voor een aantal toetsen de antwoordvariabelen geheel mee (on)eens en mee (on)eens samengevoegd tot twee variabelen: eens en oneens. De uitkomst is een Likertschaal score met een schaal van -1 (negatief over de EU en Europese integratie) tot 1 (positief over de EU en Europese integratie). Convery et al hebben hun onderzoek ook uitgevoerd onder leerlingen en dat onderzoek is ook gebaseerd op kennis die verworven is uit aardrijkskundelessen. Er is geen aanleiding om te verwachten dat de opvattingen over de EU de afgelopen vijftien jaar zijn veranderd. In lijn met het onderzoek van Convery et al uit 1997 is daarom de verwachting dat leerlingen met meer kennis over de EU, ook positiever zijn over Europese samenwerking.

Hypothese 3: *In de onderbouw van het voortgezet onderwijs is te weinig aandacht voor de Europese Unie.*

In de derde hypothese wordt de mening van scholieren gepeild over de hoeveelheid aandacht voor de Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs. Aan leerlingen wordt in het derde deel van de enquête een aantal stellingen voorgelegd, die gaan over de hoeveelheid aan EU-onderwijs dat zij bij aardrijkskunde hebben gehad. Aanvullend is aan scholieren gevraagd of zij vinden dat zij voldoende onderwijs over de Europese Unie hebben gehad en of aardrijkskunde hun opvattingen over Europese onderwerpen heeft beïnvloed. Hieruit volgt een Likertschaal score met een schaal van -2 tot 2, waarbij antwoorden opnieuw zijn gecodeerd. Voor enkele toetsen is de Likertschaal score verkleind naar -1 (aandacht EU en invloed aardrijkskunde beperkt) tot 1 (wel aandacht EU en aardrijkskunde invloed op opvattingen).

Aan leerlingen is daarnaast gevraagd of zij anders zijn gaan denken over de Europese Unie door aardrijkskundelessen in de onderbouw. Als opvattingen over de EU volgens leerlingen zijn veranderd, kan dit zowel in positieve als negatieve zin zijn. Een meetmoment uit het verleden is niet beschikbaar, maar in de enquête is met een twintigtal vragen wel onderzocht wat in het najaar van 2012 de opvattingen van scholieren zijn over de EU. Omdat het aardrijkskundeonderwijs onder meer als doel heeft om de betekenis van Europese samenwerking en de betekenis van de EU te begrijpen, is de verwachting dat scholieren ervaren dat het aardrijkskundeonderwijs een positieve invloed heeft op hun opvattingen over de EU. De leerlingen worden in twee subgroepen verdeeld, op basis van de antwoorden die zijn gegeven op de stellingen of aardrijkskunde van invloed is geweest op opvattingen over de EU en de twee subgroepen worden vervolgens met elkaar vergeleken op EU-opvattingen.

4.4 De onderzoeksstrategie, ontwerp en methode

In deze paragraaf staat centraal hoe het onderzoek is uitgevoerd, inclusief de gemaakte keuzes hierbij. Bij het bepalen van een onderzoeksstrategie gaat het vooral om de beargumenteerde keuze om een kwantitatief of kwalitatief onderzoek uit te voeren. Het onderzoeksontwerp is een beargumenteerde keuze voor de grote lijnen waarop de dataverzameling is gebaseerd. Het ontwerp van het onderzoek moet logisch samenhangen met de onderzoeksvraag. Tot slot gaat de paragraaf over de onderzoeksmethode in op de wijze hoe data is verzameld.

4.4.1 Onderzoeksstrategie

In de theoretische onderbouwing van dit onderzoek zijn studies aangehaald naar de opvattingen van leerlingen over Europese thema's. Twee van deze onderzoeken waren van Convery et al (1997) en Dekker et al (2002). Beide onderzoeksgroepen hebben hun veldwerk op een kwantitatieve wijze uitgevoerd. Een voordeel van deze onderzoeksmethode is dat de resultaten toepasbaar zijn op een veel grotere populatie dan bij kwalitatief onderzoek. Meestal vindt bij kwalitatief onderzoek de dataverzameling plaats bij slechts een gering aantal respondenten. Het doel van het onderzoek is niet om de resultaten toe te passen op een enkeling, maar op een groter aantal scholieren. Voor dit doel is een kwalitatieve onderzoeksmethode geschikter.

In de centrale vraag wordt een verband verondersteld tussen het aardrijkskundeonderwijs dat middelbare scholieren onderwezen krijgen en hun opvattingen over de Europese Unie. Om een betrouwbaar antwoord te geven op deze hoofdvraag is een onderzoek onder een groot aantal respondenten noodzakelijk. De centrale vraag is gebaseerd op wetenschappelijke literatuur van geografen en andere wetenschappers, zoals de bewering van communicatiewetenschapper Peter 't Lam (2012) dat meer kennis over de Europese Unie leidt tot een negatievere grondhouding over de EU. Het onderzoek is hierdoor deductief. Afhankelijk van de resultaten van het eigen onderzoek kan er ook een nieuwe theorie voortvloeien uit het onderzoek, indien dit het geval is bevat dit onderzoek ook een inductief element. De epistemologische grondslag van het onderzoek is interpretatief, omdat opvattingen van scholieren in dit onderzoek worden geïnterpreteerd aan de hand van informatie die de onderzoeker binnenkrijgt van de middelbare scholier. Daarnaast behoort het onderzoek toe tot het constructivisme, een ontologische stroming dat betekent dat het onderzoek is gebouwd op sociale fenomenen die door de mens een betekenis worden gegeven. De Europese Unie kan in deze context gezien worden als een sociaal fenomeen.

4.4.2 Onderzoeksontwerp

Van de meest prominente onderzoeksontwerpen die er volgens Bryman (2008, pp. 44-49) zijn, is dit onderzoek een cross-sectioneel onderzoek met daarin elementen van een case studie. Bij een cross-sectioneel onderzoek wordt er op één moment in de tijd data verzameld bij een niet-homogene groep. De respondenten op middelbare scholieren verschillen bijvoorbeeld van school of van woonplaats, waardoor via dit soort sociaal-culturele kenmerken mogelijke verbanden aan het daglicht komen. Met het onderzoek worden verbanden tussen variabelen getoetst, bijvoorbeeld of scholieren met meer kennis over de Europese Unie andere opvattingen hebben

over de EU dan scholieren met minder kennis. Voor het onderzoek is op een drietal scholen de enquête voorgelegd aan een selectie van leerlingen in het vierde jaar van de havo en het vwo. Dat de respondenten in het onderzoek leerlingen zijn in het vierde jaar, komt omdat de Europese Unie wel als thema voorkomt in de kerndoelen voor de onderbouw, maar niet als thema in het examenprogramma ter afronding van de tweede fase (KNAG, 2003, p. 25). De keuze voor respondenten die in het begin van het vierde leerjaar op de middelbare school zitten, past vanwege de behandeling van de EU in de onderbouw het beste bij de onderzoeksvraag. De doelpopulatie waar de resultaten betrekking op hebben zijn alle 4 havo- en 4 vwo-leerlingen op deze scholen. Doordat de resultaten slechts betrekking hebben op 4 havo- en 4 vwo-leerlingen op de onderzoeksscholen, heeft het onderzoek ook eigenschappen van een case studie. Voor een representatieve steekproef moet op een groot aantal scholen een select aantal leerlingen worden geselecteerd en het organiseren van het afnemen van enquêtes op al deze scholen was niet mogelijk binnen de tijd die staat voor het uitvoeren van een afstudeerscriptie. Het veldwerk is daarom afgenomen op een drietal scholen en de resultaten hebben alleen betrekking op deze onderzoeksscholen. Dit biedt wel de mogelijkheid om dieper in te gaan op de onderzoeksresultaten op deze scholen. Een mogelijkheid is om docenten te interviewen over de resultaten van de enquête, om zo te onderzoeken of opvattingen van scholieren overeenkomen met wat docenten denken dat de opvattingen van scholieren zijn. Een andere mogelijkheid is om aan scholieren zelf de vraag te stellen in hoeverre opvattingen volgens hen zijn beïnvloed door het aardrijkskundeonderwijs. Voor de laatste optie is gekozen, zodat het gehele onderzoek in het teken staat van de opvattingen van scholieren. Deze keuze is ook prima te bezien in het centrale thema van het onderzoek: scholieren over de EU.

Omdat de omvang van het aantal respondenten dusdanig groot is, is de betrouwbaarheid van de uitkomsten voor de doelpopulatie – ook wel de interne validiteit - zeer hoog (zie §4.7 voor de representativiteit van het onderzoek). Tegenover een sterke interne validiteit staat een zwakke externe validiteit van het onderzoek. De scholen die deelnemen aan het onderzoek zijn zoals in de vorige alinea aangegeven niet getrokken via een representatieve steekproef, maar zijn via de sneeuwbalmethode benaderd. Het startpunt van deze methode waren een aantal kennissen die in het onderwijs actief zijn. Via hen zijn meer docenten uit meestal dezelfde vaksectie bij het onderzoek betrokken geraakt. Het gaat hierbij om docenten economie, levensbeschouwing, maatschappijleer en wiskunde. De sneeuwbalmethode heeft als belangrijkste voordeel dat deze methode de kans op deelname van scholen aan het onderzoek aanzienlijk vergroot. Het grootste nadeel is dat de resultaten van het onderzoek niet representatief zijn voor alle scholieren in Nederland, doordat de onderzoeksscholen niet gerandomiseerd zijn gekozen uit alle scholen in Nederland. De onderzoeksresultaten hebben dus alleen betrekking op de relatie tussen kennis en opvattingen van 4 havo- en 4 vwo-leerlingen op de drie onderzoeksscholen. In schoolklassen zal er hoogstwaarschijnlijk variatie zijn in de scores van de kennistoets tussen leerlingen, waardoor er een vergelijking kan worden gemaakt in opvattingen over de EU tussen leerlingen die veel en weinig kennisstellingen juist hebben beantwoord (Bryman, 2008, pp. 184-185).

4.4.3 Onderzoeksmethode

Het doel van dit onderzoek is om te analyseren in hoeverre er een verband is tussen de kennis van leerlingen over de EU en de opvattingen die bij hen heersen over de EU. Daarnaast wordt het

onderzoek ook uitgevoerd om een antwoord te krijgen op de vraag hoe middelbare scholieren denken over de Europese Unie en de invloed van het aardrijkskundeonderwijs op deze opvattingen. Daarbij is in de vorige paragraaf vermeld dat de uitkomsten van het onderzoek alleen betrekking hebben op vierdejaars leerlingen op de beide onderzoeksscholen. Voor leerlingen is een enquête opgesteld, waarbij de ingevulde antwoorden moeten leiden tot eventuele verbanden tussen kennis en opvattingen van leerlingen of verbanden tussen opvattingen van middelbare scholieren over de EU en de invloed van het aardrijkskundeonderwijs op deze opvattingen (zie bijlage 2 voor de enquête).

Om het kennisniveau van scholieren over de EU en Europese integratie te toetsen, bestaat de vragenlijst onder andere uit een twintigtal vragen over de Europese Unie en haar ontwikkeling. Deze twintig kennisvragen zijn samengesteld aan de hand van de curriculum-eisen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs (zie §3.6). Negentien van de twintig onderwerpen van stellingen zijn gebaseerd op kerndoel 45, de overgebleven stelling is gebaseerd op kerndoel 47. Kerndoel 45 heeft betrekking op de mens- en maatschappijvakken en de inhoud van dit kerndoel hoort in de onderbouw van het voortgezet onderwijs aan bod te komen. De stellingen beslaan zowel de economische als politieke kant van de Europese Unie, maar gaan ook in op het Europese integratieproces vanaf begin jaren '50 dat heeft geleid tot de huidige voortgang van Europese samenwerking. Ook zijn er stellingen geformuleerd die gaan over de relatie tussen Nederland en de EU – ook een onderwerp dat deel uitmaakt van het curriculum. Tabel 4.1 biedt een overzicht van alle stellingen uit de kennisquiz. Daarnaast is bij iedere stelling aangegeven over welk onderdeel van kerndoel 45 de stelling gaat.

De vragenlijst is van vergelijkbare aard met de stellingen die Convery et al (1997) al eens aan leerlingen hebben voorgelegd. Een aantal stellingen uit het onderzoek van Convery et al komen ook terug in de vragenlijst die is opgesteld voor dit onderzoek, zoals de stelling 'de val van de Berlijnse Muur betekende het einde van de Tweede Wereldoorlog'. Om de kennis van leerlingen te testen, bestaat de vragenlijst uit stellingen waarbij leerlingen aangeven of een stelling juist is of onjuist. De resultaten bij deze onderzoeksmethode zijn van meer waarde dan als aan leerlingen wordt gevraagd hoeveel zij weten van onderwerpen als de Europese Commissie en open grenzen in de Europese Unie. Bij die laatste methode is de kans op interpretatie van antwoorden door de onderzoeker groter, terwijl juist eigen interpretaties zoveel mogelijk moeten worden voorkomen in het onderzoek. Het antwoordmodel in bijlage 3 is gebruikt om te bepalen of leerlingen een stelling over de EU goed of fout hebben beantwoord. De goede antwoorden op stellingen zijn gebaseerd op het theoretische kader van dit onderzoek en de kerndoelen voor de mens- en maatschappijvakken. Voor de stellingen die veelvuldig foutief zijn beantwoord, wordt bij de analyse van de resultaten nagegaan waarom het antwoordmodel voor deze stellingen juist is.

De vragenlijst bestaat daarnaast uit nog twee onderdelen. Ten eerste twintig stellingen over de opvattingen van scholieren over Europese vraagstukken. Deze stellingen gaan over actuele Europese kwesties, maar ook over niet-tijdsgebonden vragen. Stellingen over actuele kwesties zijn bijvoorbeeld 'Nederland moet uit de EU stappen' en 'Voortaan mogen alleen nog 'rijke' landen toetreden tot de EU'. Voorbeelden van niet-tijdsgebonden stellingen zijn 'De EU is belangrijk voor de vrede in Europa' en 'Nederland moet meer invloed in de EU hebben dan een aantal andere EU-landen'. De stellingen hebben ieder vijf antwoordmogelijkheden en met behulp

Tabel 4.1: De relatie tussen vragen uit de kennisquiz en kerndoelen voor de onderbouw

Vraag uit kennisquiz	Onderdeel van kerndoel 45:
José Manuel Barroso is de voorzitter van de Europese Commissie	Europese commissie
Nederland is nu de voorzitter van de Europese Unie.	EU, Nederland en de EU
De EU bestaat uit 27 landen.	Lidstaten
Frankrijk en Zwitserland zijn lid van de EU.	Lidstaten
In alle EU-landen betalen we met de Euro.	Europese monetaire unie
De Euro is meer waard dan de Amerikaanse dollar.	Economische ontwikkeling
Nederland behoort tot de top-5 landen in de wereld met de grootste export.	Internationale handel: import en export
Het land waarmee Nederland de meeste handel heeft is Spanje.	Internationale handel
Wij betalen geen importheffing als we een product kopen uit een ander EU-land.	Internationale handel: protectionisme en vrijhandel
De EU werkt alleen op economisch gebied samen.	Motieven voor samenwerking
De Europese Unie is vlak na de Eerste Wereldoorlog opgericht.	Motieven voor samenwerking
De val van de Berlijnse Muur betekende het einde van de Tweede Wereldoorlog.	Kerndoel 47: Internationale samenwerking
Nederland is één van de oprichters van de EU.	EGKS, EEG
De Europese Unie heette vroeger de Europese Economische Gemeenschap.	EEG
Via verkiezingen mogen Nederlanders stemmen welke politieke partijen er in het Europees Parlement zitten	Democratie
De Europese Unie heeft een grondwet, net als Nederland	Autonomie en democratie
In de hele EU kun je vrij reizen zonder het paspoort te laten zien.	Vrij verkeer van personen
Nederlanders zijn vrij om te kiezen in welk EU-land zij willen werken.	Vrij verkeer van werk
De Europese Monetaire Unie zorgt ervoor dat de landsgrenzen bewaakt worden.	EMU, open grenzen
De meeste Polen werken inmiddels in West-Europese landen.	Migratie en mobiliteit

van de Likertschaal worden de opvattingen van scholieren over de Europese Unie en Europese thema's geanalyseerd (kader 7).

Met de Cronbach's Alpha wordt getoetst of stellingen over EU-opvattingen wel hetzelfde begrip meten en dus voldoende interne consistentie vertonen. Als er niet voldoende interne consistentie is, betekent dit dat de antwoorden op deze stellingen gezamenlijk niet leiden tot een positievere opvatting over het Europese thema die deze stellingen gezamenlijk meten. Slechts voor individuele stellingen kan dan worden gesteld wat de opvatting is van leerlingen over een Europees onderwerp.

Bij sommige stellingen is gebruik gemaakt van een omgekeerde bewering en zijn de antwoordmogelijkheden dus omgedraaid. Als leerlingen het oneens zijn met deze stellingen, betekent dit dat zij de Europese ontwikkelingen meer steunen dan leerlingen die het eens zijn met deze stellingen. Het omgekeerd formuleren van stellingen, vergroot de betrouwbaarheid van significante verbanden. Toevallige significante verbanden door het lukraak invullen van de vragenlijst worden hierdoor tot een minimum beperkt. In bijlage 4 is aangegeven welke stellingen over opvattingen van scholieren omgekeerd zijn geformuleerd. Ook bij het coderen van de antwoorden in SPSS is rekening gehouden met stellingen die omgekeerd zijn geformuleerd (zie bijlage 5 voor codeboek SPSS).

Het laatste gedeelte van de vragenlijst bestaat uit stellingen die gaan over de invloed die scholieren hebben ervaren van het aardrijkskundeonderwijs op hun opvattingen over de Europese Unie. Om het verband tussen beide te toetsen wordt de Likertschaal toegepast. De maatstaf Cronbach's Alpha wordt ingezet om de betrouwbaarheid van de uitkomsten van stellingen die hetzelfde begrip meten te toetsen. Het laatste gedeelte van de vragenlijst bestaat daarnaast uit stellingen waaruit moet blijken in hoeverre Europese kwesties aan bod komen in het aardrijkskundeonderwijs. De antwoorden die leerlingen op deze stellingen geven dienen als een indicatie voor de hoeveelheid EU-onderwijs bij aardrijkskunde op beide onderzoeksscholen.

Kader 7: Likertschaal

Sommige begrippen zijn lastig om te meten, bijvoorbeeld hoe scholieren denken over de invloed die Nederland heeft in Europa. Over wat invloed exact betekent verschillen de meningen, maar om te onderzoeken hoe mensen denken over deze invloed kan de Likertschaal worden toegepast. Dit houdt in dat er meerdere vragen worden gesteld over deze invloed en dat het gemiddelde van al deze vragen wordt genomen. Bij het gebruik van de Likertschaal wordt een serie (2 of meer) vragen gesteld met dezelfde antwoordmogelijkheden. In dit onderzoek wordt gebruikt gemaakt van een 5-punts Likertschaal: geheel mee oneens, mee oneens, neutraal, mee eens, geheel mee eens, die de scores -2 tot 2 krijgen (Bryman, 2008, pp. 146-147).

4.5 Voor- en nadelen van gekozen onderzoeksmethode

De zelf in te vullen vragenlijst en het gestructureerde interview zijn twee onderzoeksmethoden die veel op elkaar lijken. Voor de zelfinvul vragenlijst wordt ook vaak de term enquête gebruikt. Bij beide onderzoeksmethoden wordt een vooraf opgestelde vragenlijst in een door de onderzoeker gekozen volgorde afgewerkt. Bij een enquête lezen de respondenten de vragen zelf, bij een gestructureerd interview worden de vragen door een interviewer gesteld. Er zijn drie belangrijke verschillen tussen beide methoden van onderzoek. Een enquête heeft in vergelijking met een gestructureerd interview minder open vragen, een makkelijker te volgen structuur en minder tijdsbelasting voor respondenten (Bryman, 2008, p. 217). De verschillen tussen beide onderzoeksmethoden leiden ertoe dat enquêtes zowel voor- als nadelen hebben ten opzichte van gestructureerde interviews.

4.5.1. Voordelen enquête ten opzichte van een gestructureerd interview

Het belangrijkste voordeel van een enquête is dat er geen interviewer is die invloed heeft op de antwoorden. Mensen zijn sneller geneigd om sociaal wenselijke antwoorden te geven met een interviewer voor zich. Maar ook de etniciteit, het geslacht en de sociale achtergrond van de interviewer beïnvloeden de resultaten. Voor een vraag als ‘voortaan mogen alleen nog ‘rijke’ landen toetreden tot de EU’ maakt het veel uit of de interviewer wel of niet uit een ‘arm’ niet-EU land komt. Door de anonimiteit van een enquête is de neiging tot het geven van sociaal wenselijke antwoorden minder groot. Een tweede voordeel van een enquête is dat de resultaten goedkoper te verwerken zijn. Dit gaat zeker op in dit onderzoek, doordat vragen niet per post worden gestuurd, maar enquêtes in schoolklassen worden afgenomen. Slechts de drukkosten maken onderdeel uit van het onderzoek (Bryman, 2008, pp. 217-218). Ten derde zijn de resultaten van een enquête makkelijker te verwerken. Het verwerken van een interview kost zes keer zoveel tijd als de afname van een interview. Een interview van één uur neemt gemiddeld dus zes uur in beslag voor het uittypen en coderen (Bryman, 2008, p. 453). Het coderen levert bovendien vaak nog eens onvoorziene antwoorden op, waardoor het coderen nog eens extra tijd in beslag neemt. Dankzij een codeerschema zijn de resultaten van een enquête makkelijk in te voeren in SPSS. Tot slot worden vragen bij deze enquête aan iedereen in dezelfde volgorde en via dezelfde tekst gesteld. Bij een gestructureerd interview kan de interviewer hiervan afwijken en vragen op een andere wijze stellen, waardoor deze door de invloed van de interviewer anders geïnterpreteerd en/of beantwoord worden (Bryman, 2008, pp.217-218).

4.5.2 Nadelen enquête ten opzichte van een gestructureerd interview

Een aantal van de nadelen van een enquête zijn beperkt gebleven in het onderzoek, doordat alle enquêtes in schoolklassen onder begeleiding van de onderzoeker zijn afgenomen. De aanwezigheid van een onderzoeker bij het afnemen van de vragenlijst verminderd de volgende nadelen van een enquête:

- De respondent kan geen hulp inschakelen van de onderzoeker, als zij een vraag niet helemaal begrijpt
- Het is onbekend of de juiste persoon de vragenlijst heeft ingevuld.
- Extra informatie verzamelen over de respondenten, bijvoorbeeld over de school en de behandelde lesstof
- Een groter risico op non-respons op vragen. In de schoolklassen was nu wel supervisie aanwezig.
- Minder respons. Het responspercentage van het onderzoek ligt zeer hoog, doordat leerlingen in klassen de vragenlijst allemaal voorgelegd krijgen en niet snel zullen weigeren om deel te nemen aan het onderzoek (Bryman, 2008, pp. 218-219)

Een aantal andere nadelen van enquêtes ten opzichte van gestructureerde interviews blijven wel bestaan. Ten eerste blijven de resultaten van een enquête beperkt tot antwoorden, zonder te weten waarop het antwoord is gebaseerd. Open vragen waarin deze gesteld kunnen worden zijn immers niet gebruikelijk in een enquête (Bryman, 2008, p. 219). De consequentie hiervan is dat het doel van het onderzoek vooral moet zijn om verbanden te toetsen en niet om te onderzoeken waarop verbanden zijn gebaseerd. Het analyseren van de resultaten bestaat dan ook

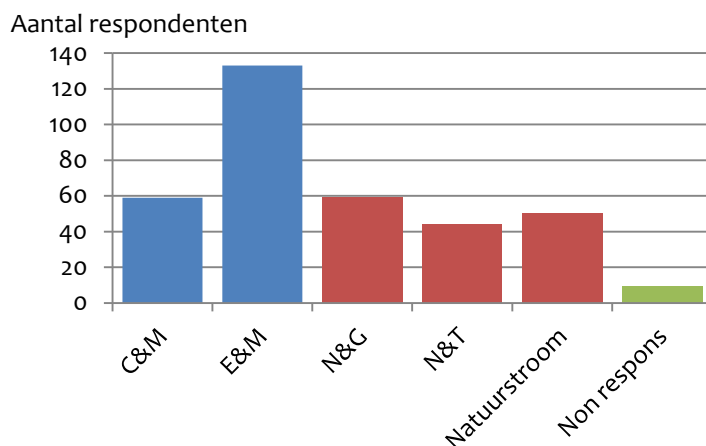
voornamelijk uit het toetsen van verbanden tussen EU-kennis, EU-opvattingen en opvattingen van scholieren over de invloed van het aardrijkskundeonderwijs op beide variabelen. Wel is als laatste vraag in de enquête aan leerlingen de mogelijkheid gegeven om een toelichting te geven op de antwoorden die zij hebben gegeven, echter weinig leerlingen hebben hier gebruik van gemaakt. Ten tweede, kunnen niet te veel vragen worden gesteld, omdat een enquête al snel saai wordt voor respondenten, met als gevolg het verplicht afwerken van een vragenlijst door een respondent. Wanneer een vragenlijst de respondent meer aanspreekt, dan is het responspercentage vaak ook hoger. De enquête behorende bij dit onderzoek bestaat uit veel stellingen en dat is dus een nadeel. Zo zijn de antwoordmogelijkheden op alle stellingen per onderdeel van de vragenlijst hetzelfde, waardoor respondenten sneller door de enquête kunnen. Daarnaast is op iedere pagina van de enquête aangegeven hoever de respondent gevorderd is, zodat respondent weet hoeveel stellingen zij nog moeten beantwoorden. Dat leerlingen lezen dat het einde van de vragenlijst nadert, bevordert het invullen van de vragenlijst en bovenal de kwaliteit van de verzamelde gegevens. Een ander nadeel van een enquête is dat deze veelal beperkt blijft tot dezelfde soort van vragen. Dit is meestal onoverkomelijk. Een goede navigatie van de enquête kan ook dit nadeel verkleinen. Het is lastig om vragen te stellen met een complexe structuur, omdat respondenten dan moeite hebben met de navigatie in de enquête. Een voorbeeld zijn zogenaamde filtervragen, waarbij je doorgestuurd wordt naar een vraag verderop in de enquête. Met een online-enquête zijn filtervragen tegenwoordig overigens gemakkelijk toe te voegen, waardoor dit nadeel te verhelpen is. In deze enquête is echter geen gebruik gemaakt van filtervragen. Tot slot kunnen respondenten de hele vragenlijst lezen voordat de eerste vragen worden beantwoord. Dit kan de gegeven antwoorden beïnvloeden. Overigens is ook dit nadeel te voorkomen, door een enquête online in te vullen (Bryman, 2008, pp. 218-219). Op de onderzoeksscholen was het echter onpraktisch om de leerlingen de vragenlijsten via de computer in te vullen. Het was voor leerlingen dus mogelijk om de vragenlijst door te bladeren voordat zij antwoord gaven op vragen. Dit nadeel is echter maar gering, doordat in de enquête geen antwoorden werden gegeven op eerder gestelde vragen. De nadelen aan de gekozen onderzoeksmethode zijn dus beperkt.

4.6. Dataverzameling

Een methode om zoveel mogelijk respons van middelbare scholieren te krijgen, is om docenten op scholen te benaderen om mee te werken aan het onderzoek. Via de sneeuwbalmethode zijn een aantal docenten benaderd, die weer hun collega's op de betreffende school hebben benaderd om ook in hun klassen vragenlijsten af te nemen (zie §4.4.2). Op deze wijze maken scholieren uit alle profielen deel uit van het onderzoek en niet alleen de scholieren die in de vierde klas het vak aardrijkskunde hebben. Doordat ook leerlingen zonder aardrijkskunde in de onderbouw het vak wel hebben gevolgd in de onderbouw, zijn ook deze leerlingen meegenomen in de respondentenverzameling. Dit maakt het mogelijk om te onderzoeken of er een verband is tussen de keuze voor het vak aardrijkskunde in de bovenbouw en het kennisniveau of opvattingen van leerlingen over de EU. Om leerlingen uit alle profielen te betrekken in het onderzoek, zijn de enquêtes afgenomen tijdens verschillende schoolvakken: economie, maatschappijleer, wiskunde en levensbeschouwing. Enerzijds maakt deze keuze het lastiger om docenten te overtuigen mee te werken aan een onderzoek dat vooral gaat over een ander vak, anderzijds bevordert deze wijze van dataverzameling wel de representativiteit van alle leerlingen

in de 4 havo en 4 vwo-klassen (figuur 4.3). In totaal volgen 193 respondenten de maatschappijstroom, tegenover 153 respondenten die de natuurrichting op zijn gegaan.

Figuur 4.3: Verdeling van respondenten over profielen Tweede Fase



De sneeuwbalmethode heeft geleid tot een drietal scholen waarop enquêtes zijn afgenomen in 4 havo en 4 vwo. De drie scholen waarop enquête zijn afgenomen onder leerlingen zijn het Eddy Hillesum Lyceum in Deventer, het Veluws College in Apeldoorn en Stad & Esch in Meppel. In tabel 4.2 een overzicht van het aantal leerlingen op het Eddy Hillesum Lyceum en het Stad & Esch dat de vragenlijst heeft ingevuld.

Tabel 4.2: Aantal leerlingen en ondervraagde leerlingen op de onderzoeksscholen

School	Locatie	Aantal leerlingen 4 HAVO/VWO	Aantal leerlingen enquête	% van aantal leerlingen
Eddy Hillesum Lyceum	Het Vlier	324 (havo)	261 (havo)	80,6
Stad en Esch	Zuideinde	123 (havo)	44 (havo)	35,7
	Zuideinde	85 (vwo)	38 (vwo)	44,7
Onbekend		-	11	-
Totaal		532	354	55,8

Alle enquêtes zijn afgenomen in de week van woensdag 12 t/m donderdag 20 september 2012. Het doel was om de vragenlijsten zoveel mogelijk in dezelfde periode te verspreiden, zodat de ‘waan van de dag’ zo min mogelijk invloed heeft op de antwoorden op stellingen door leerlingen. Daarbij is het vermeldenswaardig dat op woensdag 12 september 2012 de Tweede Kamer verkiezingen waren in Nederland, waarbij de relatie tussen Nederland en de EU een veel bediscussieerd thema was. Alle vragenlijsten zijn afgenomen vanaf de dag dat de verkiezingen hebben plaatsgevonden. Uitspraken over de EU van politici tijdens de campagne zijn daardoor niet van invloed op variaties in de resultaten van het onderzoek. Tegelijkertijd betekent het afnemen van vragenlijsten direct na de verkiezingen voor de Tweede Kamer, dat het onderzoek de opvattingen peilt van middelbare scholieren over de Europese Unie na de verkiezingscampagne. Door de verkiezingen die halverwege september plaatsvonden mag de invloed die de media heeft gehad bij het vormen van een mening van scholieren over de EU zeker niet worden onderschat. Dat alle enquêtes direct na de verkiezingen zijn afgenomen was geen

bewuste keuze, maar maakt het wel aannemelijker dat opvattingen van respondenten minder zijn beïnvloed door de ‘waan van de dag’ en dat de invloed van uitspraken in de media op opvattingen van leerlingen zo klein mogelijk is tussen de verschillende respondenten.

4.7. Representativiteitsanalyse

Doordat de vragenlijst op een tweetal scholen is afgenomen, hebben de resultaten van het onderzoek alleen betrekking op de vierde klas leerlingen op deze scholen. De vragenlijst is ingevuld door 55,8% van de leerlingen van de doelpopulatie, in tabel 4.2 is aangegeven hoeveel leerlingen per school zijn ondervraagd. Het invullen van enquêtes tijdens schoollessen heeft als voordeel dat de respons op de vragenlijst toeneemt, er waren geen leerlingen die weigerden om de vragenlijst in te vullen. Enkel als leerlingen ziek zijn volgt een non-respons, waardoor de verwachting is dat de respons boven de 85% uitkomt met als kwalificatie ‘uitstekend’ (Bryman, 2008, p. 219).

Ook op een derde middelbare school – locatie Walterbosch van het Veluws College - zijn de enquêtes afgenomen, maar bij de afname van de enquêtes was onbedoeld sprake van een grote non-respons. Enkel op deze onderzoeksschool zijn de vragenlijsten via het internet verspreid. Leerlingen uit 4 havo en 4 vwo hebben een poging gedaan om de vragenlijsten via de computer in te vullen, maar door een beperkte netwerkcapaciteit kregen vrijwel alle leerlingen een foutmelding zodra zij naar het scherm van de tweede serie vragen in de enquête wilden gaan. In totaal is het slechts 31 leerlingen gelukt om de vragenlijst te starten en slechts 19 leerlingen hebben de vragenlijst kunnen afronden. Ook was het niet meer mogelijk om de vragen schriftelijk uit te delen. Vanwege de lage respons op het Veluws College, is het niet goed mogelijk om een beeld te creëren hoe vierde klas leerlingen op het Veluws College denken over de EU. Besloten is daarom om deze respondenten weg te laten uit de resultaten en alleen de opvattingen en kennis van scholieren over de EU op het Eddy Hillesum Lyceum en het Stad & Esch te onderzoeken. Het belangrijkste nadeel is dat de onderzoeksresultaten daardoor niet betrekking hebben op drie onderzoeksscholen, maar op twee middelbare scholen. Dit betekent wel dat er tijd is om dieper in te gaan op de uitkomsten van de enquête op de andere twee onderzoeksscholen.

Tabel 4.3: Aandeel van scholen in de doelpopulatie

	Aantal leerlingen 4 HAVO/VWO	Aandeel populatie (N klas / N totaal)
Eddy Hillesum Lyceum	324 (havo)	0,609
Stad en Esch	123 (havo) 85 (vwo)	0,231 0,160
	532	

Omdat de vragenlijst op deze twee scholen niet in alle vierde klassen is verspreid, moet worden nagegaan of de responsgroep wel representatief is voor de 4 vwo- en 4 havo- klassen op de scholen waar het onderzoek is uitgevoerd. De vraag die wordt gesteld is: klopt de steekproef wel met de doelpopulatie? Om dit te bepalen wordt een Goodness-of-fit toets uitgevoerd. Deze toets meet of kenmerken van respondenten overeenkomen met de populatiegegevens van de

doelgroep. Naast de gegevens uit tabel 4.3 is het noodzakelijk om het aandeel van scholen en leerniveaus in de gehele steekproef te analyseren.

Bij het toetsen of de steekproevenverdeling en de doelpopulatie van elkaar verschillen wordt gebruik gemaakt van de Chi-kwadraattoets. Uit de Chi-kwadraattoets blijkt dat aan alle voorwaarden is voldaan om deze toets uit te voeren: er is geen enkele waarde lager dan 5 en de minimaal verwachte celfrequentie is ook groter dan één (tabel 4.4). Bij het uitvoeren van toetsen is de nulhypothese (H_0) altijd dat er geen variatie is tussen populaties. De nulhypothese bij de Chi-kwadraattoets is dus dat leerlingen gelijk zijn verdeeld over de twee scholen en leerniveaus. Daarbij is sprake van één categorale variabele (nominaal of ordinaal) en een aselechte steekproef. Indien de hypothese wordt verworpen zijn de leerlingen in de steekproef niet gelijk verdeeld over de scholen en leerniveaus. Het significantieniveau dat gehanteerd wordt is 0,05. Bij een uitkomst lager dan 0,05 wordt H_0 verworpen, bij een uitkomst groter dan 0,05 wordt H_0 niet verworpen en wordt uitgegaan van gelijke waarden. De steekproevenverdeling die wordt toegepast is een Chi-kwadraat kansverdeling met 2 vrijheidsgraden. Het significantieniveau dat gehanteerd wordt is 0,05.

Tabel 4.4: Uitvoer Chi-kwadraattoets naar schoolklassen – Goodness-of-fit toets

	Waargenomen N	Verwachte N	Verschil
Etty Hillesum Lyceum	261	208,9	52,1
Stad en Esch (havo)	44	79,3	-35,3
Stad en Esch (vwo)	38	54,8	-16,8
	343		
Onbekend	11, Totaal = 354		

	Klas
Asymp. Sign.	0,000

Het significantieniveau van de χ^2 toets is 0,000 en de H^0 dat er sprake is van een gelijke verdeling van scholieren van de onderzoeksscholen in de steekproef wordt verworpen. De steekproevenverdeling is daarmee niet representatief voor de doelpopulatie: alle 4 havo- en vwo leerlingen van het Stad & Esch en alle 4 havo-leerlingen van het EHL. Alleen door respondenten te wegen, zijn de uitkomsten wel representatief voor de gehele populatie.

$$\text{Fractie totaal} = \frac{n_{\text{Totaal}}}{N_{\text{Totaal}}}$$

$$G_i = \frac{\text{Fractie } i}{\text{Fractie totaal}} = \frac{n_i / N_i}{n_{\text{Totaal}} / N_{\text{Totaal}}}$$

$$\text{Fractie } i = \frac{n_i}{N_i}$$

$$\text{Etty Hillesum Lyceum: } (343/532) / (261/324) = 0,80$$

$$\text{Stad \& Esch, havo: } (343/532) / (44/123) = 1,80$$

$$\text{Stad \& Esch, vwo: } (343/532) / (38/85) = 1,44$$

Het wordt afgeraden om toetsen uit te voeren als één van de weegfactoren groter is dan 2,5 (de Vocht, 2010, p. 118). Dit is niet het geval, dus het wegen van variabelen maakt de uitkomsten van het onderzoek representatief voor alle 4 havo-leerlingen van het EHL en de 4 vwo en 4 havo-leerlingen van het Stad & Esch. Als leerlingen met elkaar worden vergeleken op de variabele klas, is een weging niet nodig. Het wegen van uitkomsten is wel noodzakelijk als bijvoorbeeld wordt onderzocht wat de invloed is van het hebben van aardrijkskunde in het vakkenpakket in de vierde klas. Bij verbanden die worden getoetst voor de gehele populatie, wordt gebruik gemaakt van de berekende weegfactoren. Verschillen in uitkomsten tussen klassen kunnen immers van invloed zijn op de uitkomsten van de toets als niet wordt gewogen.

4.8. Het coderen van de vragenlijsten in SPSS

Om resultaten van de vragenlijsten te verwerken in het statistische computerprogramma SPSS, moeten de antwoordmogelijkheden gecodeerd worden. In bijlage 5 is in het codeboek weergegeven hoe de antwoorden zijn ingevoerd in SPSS. Desondanks geven leerlingen soms antwoorden op de vragenlijst, die niet voorzien waren. Deze paragraaf biedt een overzicht van de problemen die voorkwamen bij het verwerken van de resultaten en hoe met deze problemen is omgegaan.

De kaart waarop leerlingen moeten aangeven welke landen lid zijn van de EU leverde de meeste problemen op. Als het eiland Kreta is aangevinkt, bedoelen leerlingen hiermee dat Cyprus lid is van de EU? De interpretatie van de onderzoeker moet tot een minimum worden beperkt en daarom is besloten om deze antwoorden niet toe te rekenen tot Cyprus. Er zijn echter ook leerlingen die alleen het gedeelte van Turkije ten westen van de Bosporus hebben aangevinkt. Betekent dit dan dat leerlingen denken dat alleen dit gedeelte van Turkije deel uitmaakt van de EU of dat dit gebied een eigen land is? De meest waarschijnlijk optie is in elk geval dat deze leerlingen niet denken dat Turkije lid is van de EU, anders hadden zij wel het uitgestrekte Anatolia ten oosten van de Bosporus aangevinkt. Tot slot zijn er ook leerlingen die eigen creaties hebben gemaakt van de afbeelding, ondanks de duidelijke omschrijving van de opdracht. Zij hebben Turkije of Rusland door de helft gesplitst en aangegeven dat het westelijke gedeelte deel uitmaakt van de EU. Voor deze respondenten gaat op dat zij duidelijk hebben gemaakt dat zij denken dat (een deel van) deze landen behoren tot de EU. Vandaar dat voor deze cases de codering 'wel EU-land' is gebruikt. Bij leerlingen die tekst hebben toegevoegd als 'VK heeft geen Euro', maar het land wel hebben aangevinkt, is er vanuit gegaan dat deze leerlingen denken dat het betreffende land lid is van de EU.

Voor de lijst met stellingen geldt dat er een missende waarde is genoteerd, als leerlingen meerdere antwoordmogelijkheden hebben ingevuld. Meestal ging het hierbij om twee antwoordmogelijkheden die qua inhoud niet ver van elkaar verwijderd zijn. Ook leerlingen waaruit overduidelijk blijkt dat zij de vragenlijst niet serieus hebben ingevuld, zijn niet meegenomen in de analyse. Het gaat hierbij om een achttal leerlingen, die bijvoorbeeld op alle vragen het meest rechtse vakje hebben aangekruist en bij de overige opmerkingen aangeven 'geen zin' of 'sorry voor het niet serieus invullen'. Het heeft geen toegevoegde waarde om deze vragenlijsten mee te nemen in de analyse en beïnvloedt tevens de analyse van verbanden in negatieve zin.

Op het Etty Hillesum Lyceum kwamen daarnaast nog twee specifieke problemen aan het daglicht. Ten eerste zijn er leerlingen op het EHL die aan het begin van het vierde jaar nog slechts een keuze hebben gemaakt tussen een natuur- en maatschappijprofiel en nog niet voor een verdere specialisering. Met mijn goedkeuring hebben deze leerlingen de twee antwoordmogelijkheden aangevinkt die bij dit profiel horen. Het gevolg is dat er twee codes zijn toegevoegd in SPSS en bij deze vraag in het codeboek. Daarnaast bevinden op het EHL de onderbouw en de bovenbouw zich op een andere locatie. De vraag of leerlingen in de onderbouw op dezelfde school onderwijs heeft gevolgd, is daardoor zeer wisselend beantwoord. Deze variabele is daardoor weggelaten uit de analyse, met als gevolg dat er waarschijnlijk ook enkele leerlingen in de analyse zijn opgenomen die de onderbouw niet hebben gevolgd op één van de onderbouwlocaties van het EHL. Dit maakt het niet mogelijk om iets te zeggen over de aardrijkskundelessen in de onderbouw op de betreffende scholen, maar blijven de resultaten beperkt tot het aardrijkskundeonderwijs dat leerlingen hebben gehad die nu in de bovenbouw van de twee onderzoeksscholen zitten. Uit telefonische navraag bij de examencoördinator van de bovenbouwlocatie van het Etty Hillesum Lyceum, dhr. H.A. Marsman, blijkt dat 90 tot 95% van de leerlingen op de bovenbouwlocatie Het Vlier afkomstig is van de onderbouwlocaties van het Etty Hillesum Lyceum.

Zoals al gememoreerd is in dit hoofdstuk, is eraan gedacht om ook interviews af te nemen met aardrijkskundedocenten uit de onderbouw van beide scholen. Het doel was om aanvullende informatie te verkrijgen over de mate en wijze waarop Europese onderwerpen besproken zijn. Uit het contact met docenten bij het afnemen van de vragenlijsten en het uitvoeren van de eerste toetsen, bleek dat het afnemen van interviews waarschijnlijk weinig extra informatie zou opleveren. Doordat er ook geen onderscheid is gemaakt tussen leerlingen die de onderbouw hebben gevolgd op de onderzoeksscholen of op andere scholen, wordt ook niet duidelijk op welke leerlingen de resultaten die volgen uit interviews met docenten wel en niet van toepassing is.

Met uitzondering van de moeilijkheden die in deze paragraaf zijn vermeld, biedt het codeboek een inkijk in de codering van de ingevulde vragenlijsten (bijlage 5). Bij het uitvoeren en analyseren van de uitkomsten van de toetsen in SPSS moet deze codering worden gehanteerd.

4.9. Conclusie

Aan het begin van dit hoofdstuk is een conceptueel model opgesteld op basis van literatuur uit het theoretisch kader. Eén verband uit het model, dat tussen het aardrijkskundeonderwijs en EU-opvattingen van scholieren, wordt nader onderzocht en in dit hoofdstuk is aangegeven hoe het onderzoek wordt uitgevoerd. De uitkomsten zijn niet representatief voor alle middelbare scholieren, wat betekent dat de uitkomsten van de toetsen in het volgende hoofdstuk alleen betrekking hebben op vierdejaars leerlingen op beide onderzoeksscholen. Vanwege een ongelijke verdeling van respondenten over de onderzoeksscholen en leerniveaus worden resultaten die betrekking hebben op de hele doelpopulatie gewogen. De betrouwbaarheid van de uitkomsten voor de doelpopulatie is hoog, doordat er veel respondenten zijn die een vragenlijst hebben ingevuld en de non-respons laag is. De resultaten van de toetsen die betrekking hebben op het verband tussen aardrijkskundelessen en EU-opvattingen van scholieren staan centraal in het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 5: Analyse van kennis en opvattingen van scholieren over de EU

In de periode van 12 t/m 20 september 2012 hebben 354 scholieren een vragenlijst ingevuld over hoe zij denken over de Europese Unie en het aardrijkskundeonderwijs. In dit hoofdstuk worden de uitkomsten van deze vragenlijst gepresenteerd. In het vierde hoofdstuk zijn drie hypothesen geformuleerd, gebaseerd op eerder wetenschappelijk onderzoek. In dit hoofdstuk worden deze hypothesen getoetst in drie afzonderlijke paragrafen. Bij de uitvoering en interpretatie van deze toetsen in SPSS is gebruik gemaakt van de boeken *Using SPSS* en het *Basishandboek SPSS 16* van respectievelijk de statisticus Andy Field (2009) en de geograaf Alphons de Vocht (2008).

5.1 Het kennisniveau van scholieren

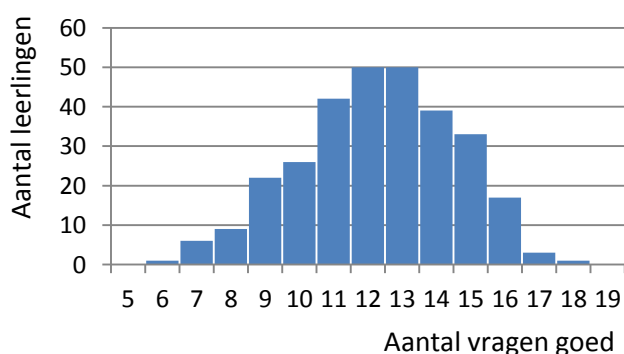
Het eerste deel van de enquête bestaat uit twintig stellingen over de EU, waarbij leerlingen aangeven in hoeverre zij het eens of oneens zijn met de stelling. Doordat er twee antwoordmogelijkheden zijn, is de kans op een goed antwoord bij het ad random invullen van de vragenlijst 50 procent. Een leerling haalt een voldoende als deze de helft van de vragen goed beantwoordt. Doordat de leerling ook 50% kans heeft om de overige vragen goed te beantwoorden, moet een leerling 15 vragen goed hebben voor een voldoende. De hypothese die bij de eerste deelvraag hoort is:

Hypothese 1: *Scholieren op de onderzoeksscholen hebben onvoldoende kennis over de Europese Unie als zij de onderbouw op het voortgezet onderwijs hebben afgerond.*

Onder de 354 leerlingen die het eerste deel van de vragenlijst correct hebben ingevuld, zijn er 55 scholieren die het eerste deel van de vragenlijst niet volledig hebben ingevuld. Doordat de moeilijkheidsgraad van de vragen verschilt, is het onredelijk om de gemiddelde score van deze leerlingen ook mee te nemen in de analyse. Ook kan het zijn dat leerlingen juist bij vragen waarop zij het antwoord echt niet weten, geen antwoord hebben ingevuld. Als een gemiddelde wordt berekend van het aantal juiste antwoorden op basis van het aantal ingevulde antwoorden, beïnvloedt dit de uitkomsten.

Van de 299 leerlingen die het eerste gedeelte van de vragenlijst wel volledig hebben ingevuld, zijn er 54 scholieren die vijftien vragen of meer goed hebben. Het aantal vragen dat leerlingen goed hebben beantwoord in de kennistest is normaal verdeeld (figuur 5.1). Minder dan de helft van de leerlingen haalt een voldoende score, waardoor de hypothese wordt bevestigd. Scholieren die de onderbouw hebben afgerond, hebben onvoldoende kennis over de Europese Unie, gebaseerd op kennis die scholieren horen te bezitten aan het einde van de onderbouw volgens de kerndoelen voor de onderbouw. Op het Ety Hillesum Lyceum haalt meer

Figuur 5.1: De normaalverdeling van het aantal goede antwoorden op de twintig kennisvragen

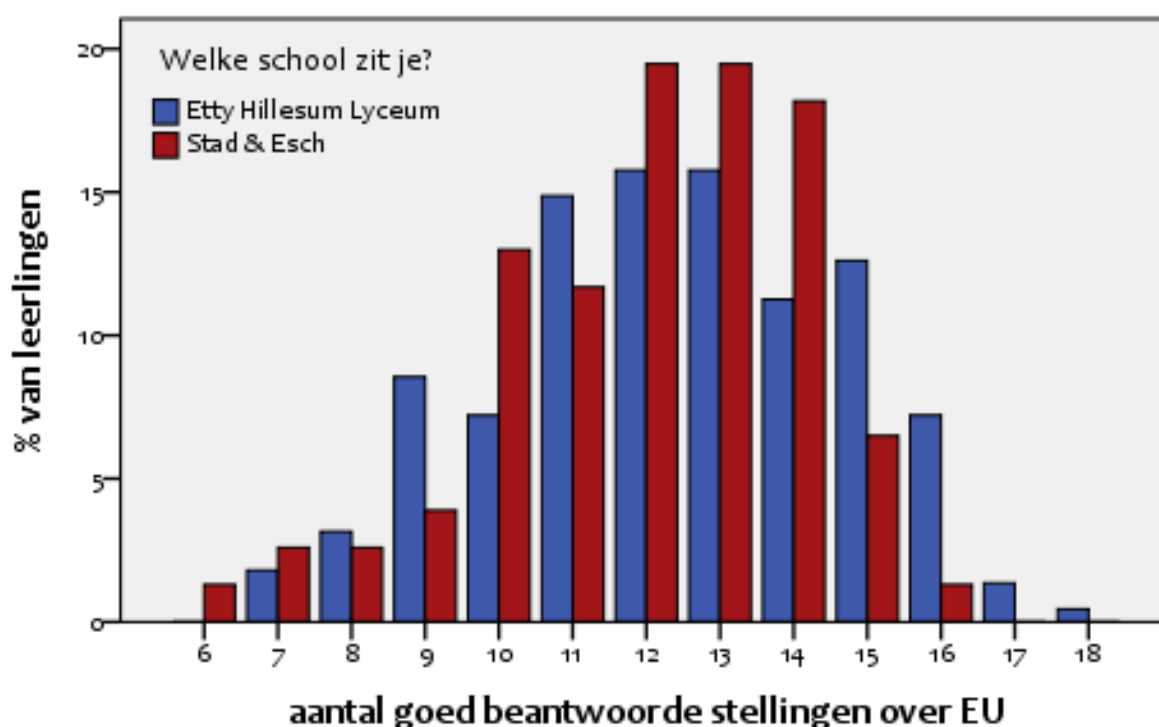


dan 20% van de leerlingen een voldoende, tegenover 7,8 procent van de leerlingen op het Stad & Esch (tabel 5.1). Daarentegen liggen de scores op het Etty Hillesum Lyceum verder uiteen. Dat wil zeggen dat hoe meer het aantal juist beantwoorde stellingen afwijkt van het gemiddeld aantal juist beantwoorde stellingen, hoe groter het aandeel leerlingen op het Etty Hillesum Lyceum ten opzichte van leerlingen op het Stad & Esch. Het aandeel hoge en lagere scores op de kennistest is dus groter op het Etty Hillesum Lyceum, terwijl de verschillen in aantal stellingen die leerlingen op het Stad & Esch juist beantwoorden kleiner zijn. Deze uitkomsten zijn weergegeven in een staafdiagram (figuur 5.2).

Tabel 5.1: Het gemiddeld aantal goede antwoorden op de stellingen over de EU en het aantal leerlingen dat een voldoende scoort

Land	Aantal correcte enquêtes	Aantal leerlingen met ≥ 15 goed	% leerlingen met ≥ 15 goed	Gemiddeld aantal goed	Standaarddeviatie
Etty Hillesum Lyceum	222	48	21,6%	12,37	2,33
Stad & Esch	77	6	7,8%	12,00	2,07
Totaal	299	54	18,1%	12,29	2,27

Figuur 5.2: Staafdiagram met verdeling van aantal goede antwoorden op kennisstellingen over de EU op het Stad & Esch en Etty Hillesum Lyceum



De stellingen waar leerlingen het vaakst een goed antwoord op gegeven, zijn de stellingen 'Nederland is nu de voorzitter van de EU' en 'Het land waarmee Nederland de meeste handel heeft is Spanje' (tabel 5.2). Vrijwel alle respondenten weten dat Nederland momenteel niet de voorzitter van de EU is en dat Nederland meer handel heeft met andere landen dan Spanje (CBS,

2012b). De stellingen waarop leerlingen opvallend veel foutieve antwoorden geven zijn ‘De Europese Unie heeft een grondwet, net als Nederland’ en ‘De meeste Polen werken inmiddels in West-Europese landen’. Bij het willekeurig invullen van antwoorden op de vragenlijst geeft circa 50% van de leerlingen het juiste antwoord op deze stellingen, omdat er slechts twee antwoordmogelijkheden zijn. Echter, in de enquête hebben respectievelijk slechts 27,4 en 21,2% van de leerlingen deze vragen goed beantwoord, dat is iets meer dan één op de vier tot één op de vijf leerlingen. Het is verstandig om nogmaals na te gaan of de antwoorden van deze stellingen wel juist zijn geïnterpreteerd.

Tabel 5.2: Het percentage goed beantwoorde stellingen van het totale aantal valide antwoorden op stellingen over de EU.

Onderwerp vraag	Aantal valide antwoorden	% goed beantwoorde stellingen
Nederland is voorzitter EU	345	95,1
Nederland heeft meeste handel met Spanje	351	89,7
Berlijnse Muur viel bij einde Tweede Wereldoorlog	351	82,3
Samenwerking EU is alleen economisch	353	81,0
De euro meer waard dan Amerikaanse dollar	352	79,0
Nederland is één van de oprichters van de EU	351	76,6
Export Nederland in top-5 wereld	351	71,5
In de hele EU betalen met de Euro	352	71,3
Omvang EU is 27 landen	347	69,5
De EU is na Eerste Wereldoorlog opgericht	353	63,7
Frankrijk en Zwitserland zijn EU-lid	350	63,4
De EMU is voor de bewaking van de landsgrenzen	348	57,5
Vrij werken in EU-landen voor Nederlanders	351	56,7
Geen importheffing bij invoeren producten uit andere EU-landen	352	50,3
EU heette vroeger de EEG	348	48,3
Vrij reizen door hele EU zonder identificatie	353	43,9
Nederlanders kiezen partijen in EP via verkiezingen	352	38,9
Barroso is voorzitter EC	326	38,7
De Europese Unie heeft een grondwet	351	27,4
Meeste Polen werken in West-Europa	354	21,2

Het antwoord op de stelling over de Europese grondwet blijkt juist te zijn. In 2005 werd een Europese grondwet in een referendum door de bevolking van Frankrijk en Nederland afgewezen. Daarvoor in de plaats is een verdrag gekomen, dat op 1 januari 2009 in werking is getreden (zie ook §2.3). Een grondwet zoals Nederland heeft, kent de Europese Unie dus niet (EuropaNu, 2012c). Nog opvallender zijn de antwoorden die leerlingen geven op de laatste stelling die kennis van leerlingen toetst, over het aantal Polen dat werkt in West-Europese landen. Polen heeft een inwonertal van bijna 38,4 miljoen. Het exacte aantal Polen dat in Nederland woont is onbekend, doordat niet alle Polen in Nederland zijn ingeschreven in de GBA. Schattingen die voortkomen uit verschillende onderzoeksmethoden komen telkens uit op circa 150.000 in Nederland wonende

Polen (SCP, 2011, pp. 40-41). Van de 38,4 miljoen Polen werkt dus iets meer dan 0,39% in Nederland. Ook zijn er geen aanwijzingen dat het aandeel werkzame Polen in andere West-Europese landen veel hoger ligt. Het percentage Polen dat werkzaam is in West-Europese landen is dus veel minder dan de helft van de totale Poolse bevolking. Van leerlingen wordt verwacht dat zij kennis hebben opgedaan over migratiestromen tussen Europese landen en dat zij weten dat niet 50% van de bevolking van landen buiten de eigen landsgrenzen werkt. De stelling is dus inderdaad onjuist en 78,8% van de leerlingen heeft deze stelling foutief beantwoord.

Op veertien van de twintig stellingen geeft een meerderheid van de leerlingen een juist antwoord. Daarbij gaat voor negen stellingen op dat meer dan twee derde van de leerlingen een goed antwoord geeft. Uit tabel 5.2 valt niet op te maken dat leerlingen meer afweten van bepaalde thema's uit de kerndoelen dan van andere thema's.

De onderwerpen van de twintig stellingen die kennis van leerlingen over de EU meten, zijn gebaseerd op kerndoel 45 voor de mens- en maatschappijvakken. De inhoud van dit kerndoel moet zowel behandeld worden in de onderbouw van de havo en het vwo. Op de stelling of Barroso voorzitter is van de Europese Commissie heeft 92,1% van de respondenten een antwoord gegeven, alle overige stellingen zijn beantwoord door 97,5 tot 100% van de respondenten. Waarschijnlijk is het percentage antwoorden op de vraag of Barroso de voorzitter is van de Europese commissie kleiner, doordat deze stelling de eerste van de twintig stellingen was. Hierdoor is deze stelling waarschijnlijk door een aantal respondenten over het hoofd gezien.

Op de middelbare school Stad & Esch zijn zowel havo- als vwo-leerlingen ondervraagd naar hun kennis over de EU. Leerlingen op het vwo hebben gemiddeld iets meer dan een halve vraag goed (tabel 5.3). Daarbij wijkt het aantal goede antwoorden van vwo-leerlingen minder van elkaar af en zijn er minder uitschieters in het aantal vragen dat respondenten juist beantwoorden. Dit wordt bevestigd doordat op het Stad & Esch de hoogste en laagste scores op de kennistoets afkomstig zijn uit de havo-klassen. Een boxplot geeft de spreiding weer van het aantal goede antwoorden van havo-leerlingen ten opzichte van vwo-leerlingen op het Stad & Esch (figuur 5.3). De boxplot in figuur 5.3 geeft weer dat in havo-klassen het aantal goede antwoorden van leerlingen meer verspreid is. Dit komt overeen met de hogere standaarddeviatie voor havo-leerlingen in tabel 5.3.

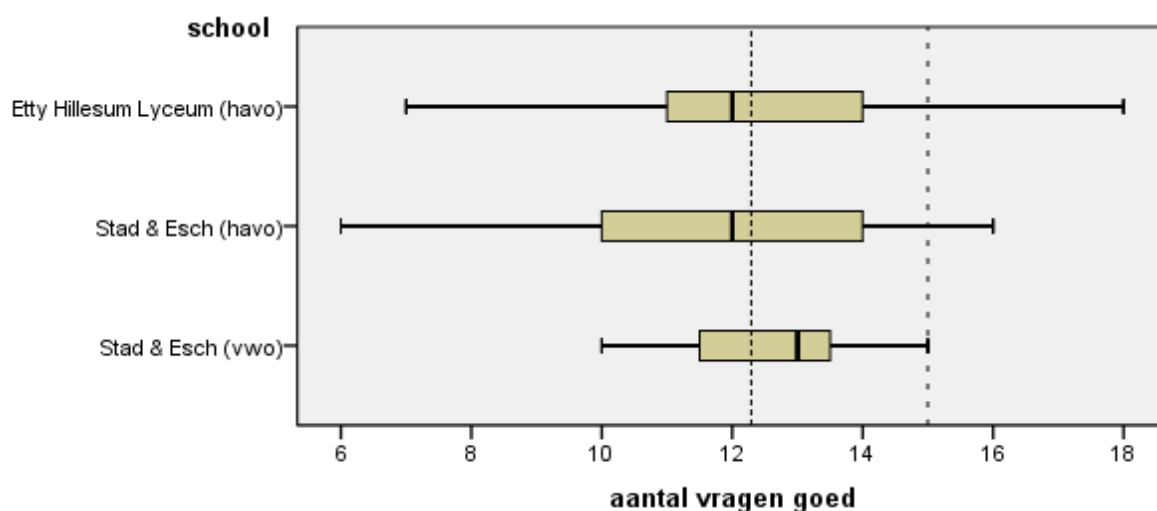
Of kennis over de EU in havo-klassen op het Etty Hillesum Lyceum en het Stad & Esch significant verschillen is onderzocht met een t-toets op het verschil van twee populatiegemiddelden. Beide steekproeven zijn normaal verdeeld, doordat uit alle profielen een aantal klassen aselekt zijn getrokken (zie figuur 5.2). De nulhypothese is dat er geen verschil is in kennis over de EU tussen de havo-klassen op beide scholen. Havo-leerlingen op het Etty Hillesum Lyceum hebben gemiddeld 12,37 van de 20 vragen goed beantwoord, terwijl havo-leerlingen op het Stad & Esch gemiddeld 11,58 vragen juist beantwoorden (tabel 5.3). Het verschil is zo groot, dat de nulhypothese met een betrouwbaarheid van 95% wordt verworpen¹⁵ (zie bijlage 6 voor de SPSS-uitvoer van alle uitgevoerde statistische toetsen). Havo-leerlingen op het Etty Hillesum Lyceum hebben significant meer kennis over de EU dan havo-leerlingen op het Stad & Esch, gebaseerd op kennis over de EU die leerlingen volgens kerndoel 45 moeten bezitten als zij de onderbouw hebben afgerond.

¹⁵ De overschrijdingskans bedraagt 0,043. De nulhypothese wordt verworpen dat er geen verschil is in kennis over de EU tussen 4 havo-leerlingen van het Etty Hillesum Lyceum en Stad & Esch.

Tabel 5.3: Het gemiddeld aantal goede antwoorden op stellingen over de EU van havo- en vwo-leerlingen

Land	Leerniveau	Aantal leerlingen	Gemiddeld aantal goed	Standaarddeviatie
Etty Hillesum Lyceum	havo	214	12,37	2,33
Stad & Esch	havo	41	11,58	2,41
Stad & Esch	vwo	41	12,21	1,75

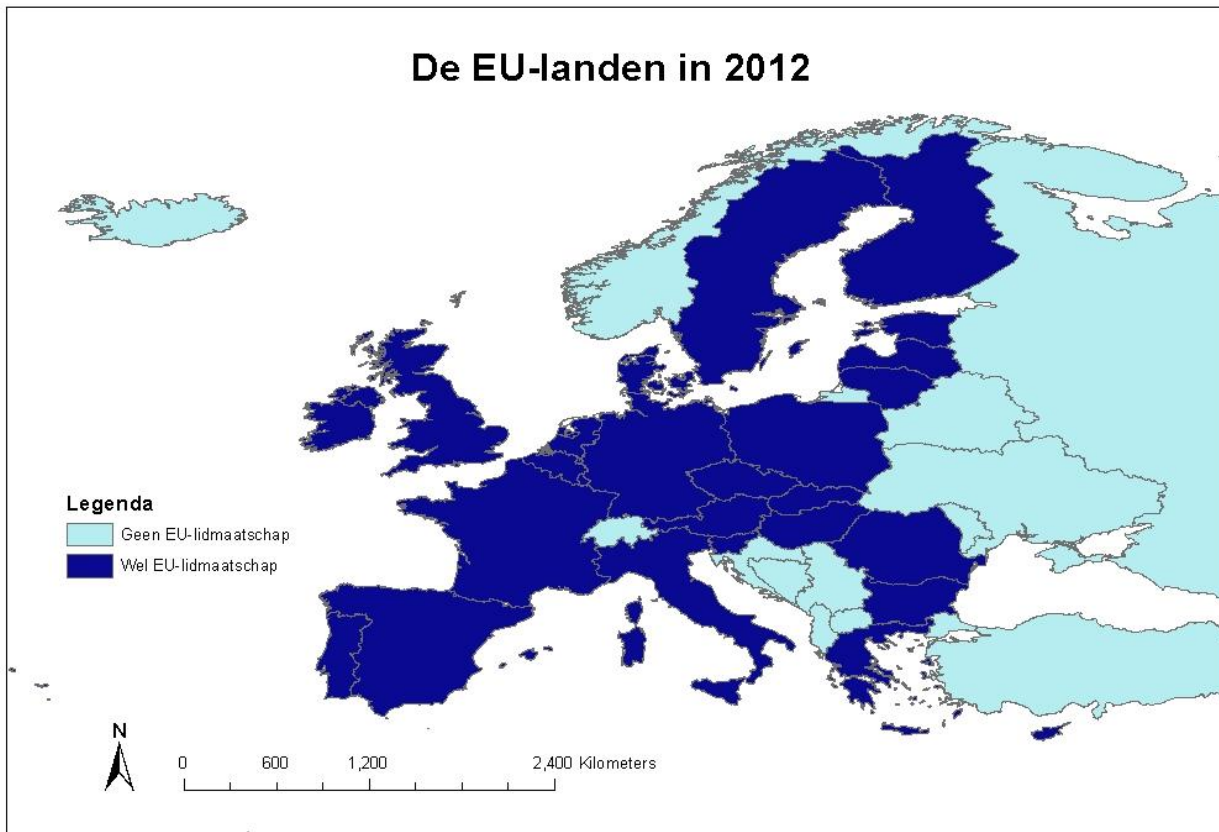
Figuur 5.3: Boxplot van de verdeling van het aantal goede antwoorden op kennisstellingen van leerlingen op het Stad & Esch en het Etty Hillesum Lyceum.



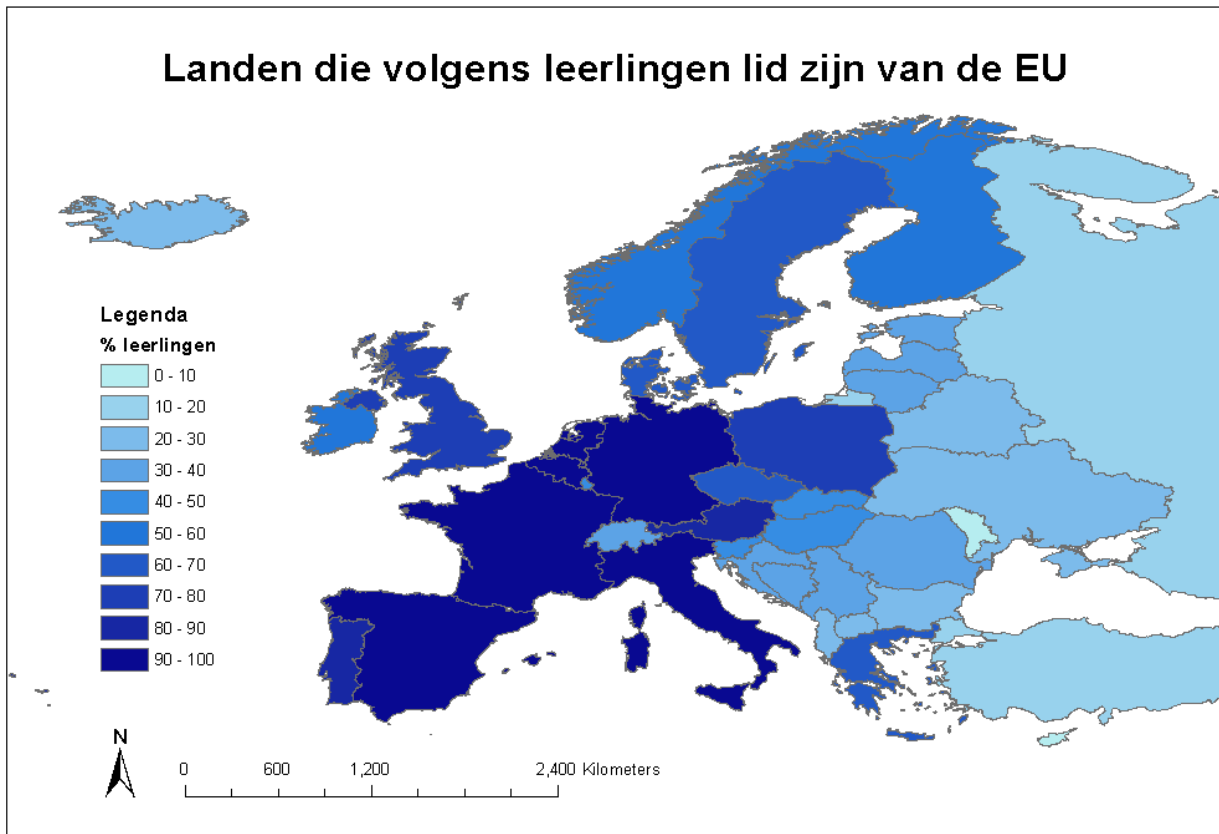
Naast de kennistest is aan leerlingen ook gevraagd om op een kaartje aan te kruisen welke landen volgens hen lid zijn van de Europese Unie. Het resultaat dat dit oplevert is een mentale kaart van de Europese Unie. In figuur 5.4 is aangegeven welke landen lid zijn van de Europese Unie. In de kaart is nog niet weergegeven dat Kroatië in 2013 lid wordt van de EU en daarmee het achtentwintigste land wordt met een EU-lidmaatschap.

In de mentale EU-kaart van scholieren valt ten eerste op dat nagenoeg alle leerlingen denken dat Spanje en de zes landen die de EU hebben opgericht (Nederland, België, Duitsland, Luxemburg, Frankrijk en Italië) lid zijn van de EU (figuur 5.5). Luxemburg is door slechts 54% van de respondenten aangekruist, maar vermoedelijk is het land door de grootte van het land op de kaart over het hoofd gezien. De enige drie landen in Europa die daarnaast volgens meer dan driekwart van de leerlingen lid zijn van de EU zijn Portugal, Oostenrijk en Polen. Het aantal leerlingen dat aangeeft dat Polen lid is van de EU (77,6% van de leerlingen) is groter dan het aantal leerlingen dat denkt dat niet-eurolanden als het Verenigd Koninkrijk en Denemarken lid zijn van de EU (respectievelijk 73,2 en 60,9% van de leerlingen). Terwijl bijna driekwart van de respondenten denkt dat het Verenigd Koninkrijk lid is, denkt maar de helft (50,3%) van de respondenten dat Ierland lid is van de EU. Een ruime meerderheid (63,8%) is op de hoogte dat Zwitserland geen lid is van de EU, terwijl een meerderheid (57,4%) denkt dat Noorwegen juist wel lid is van de EU. Van de Scandinavische landen wordt Noorwegen inderdaad het minst vaak beschouwd als EU-land, maar

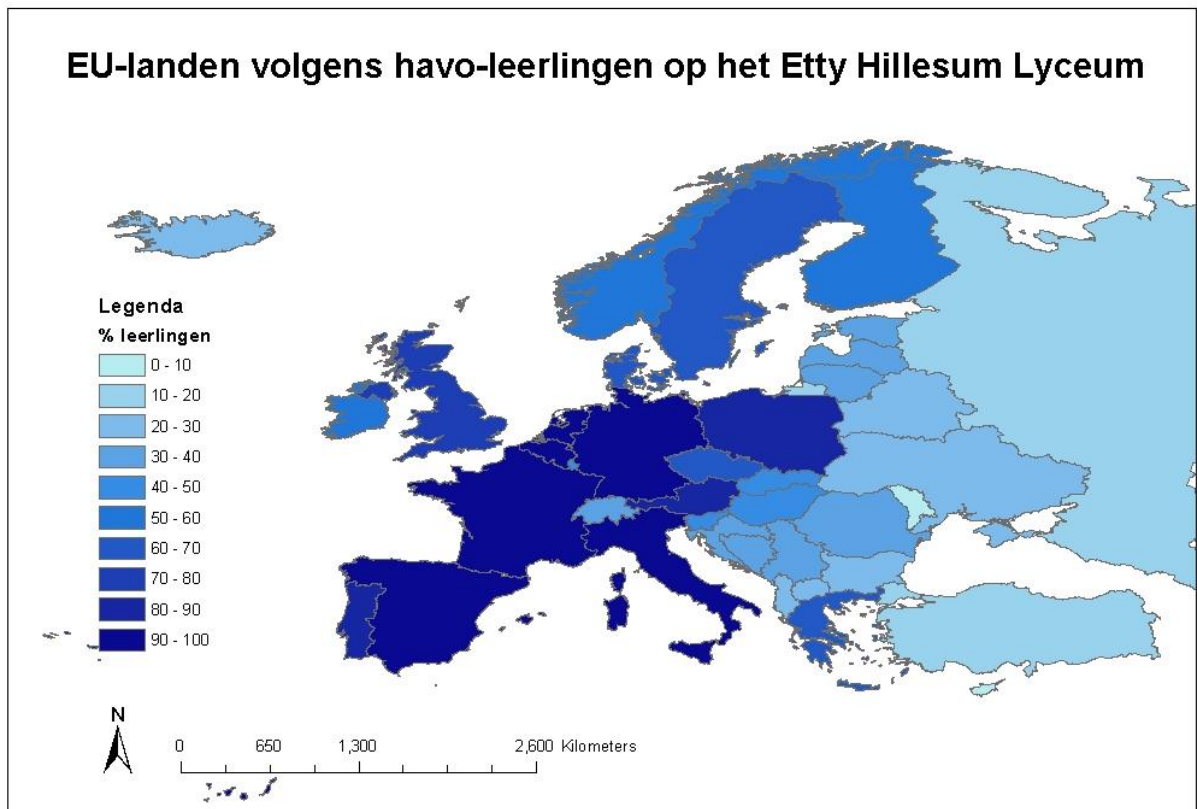
Figuur 5.4: De Europese landen met een EU-lidmaatschap in 2012.



Figuur 5.5: De EU-landen die volgens leerlingen lid zijn van de Europese Unie



Figuur 5.6: De mentale kaart van de Europese Unie volgens havo-leerlingen van het Etty Hillesum Lyceum.

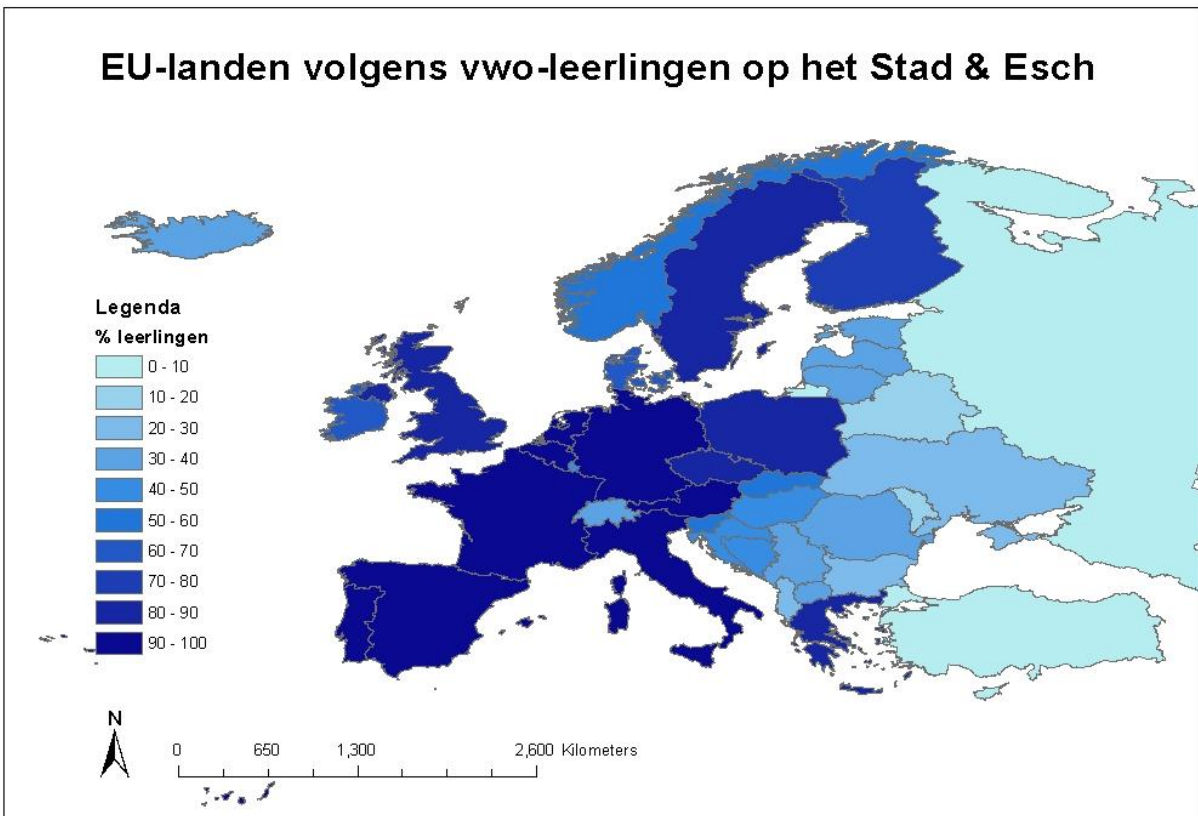
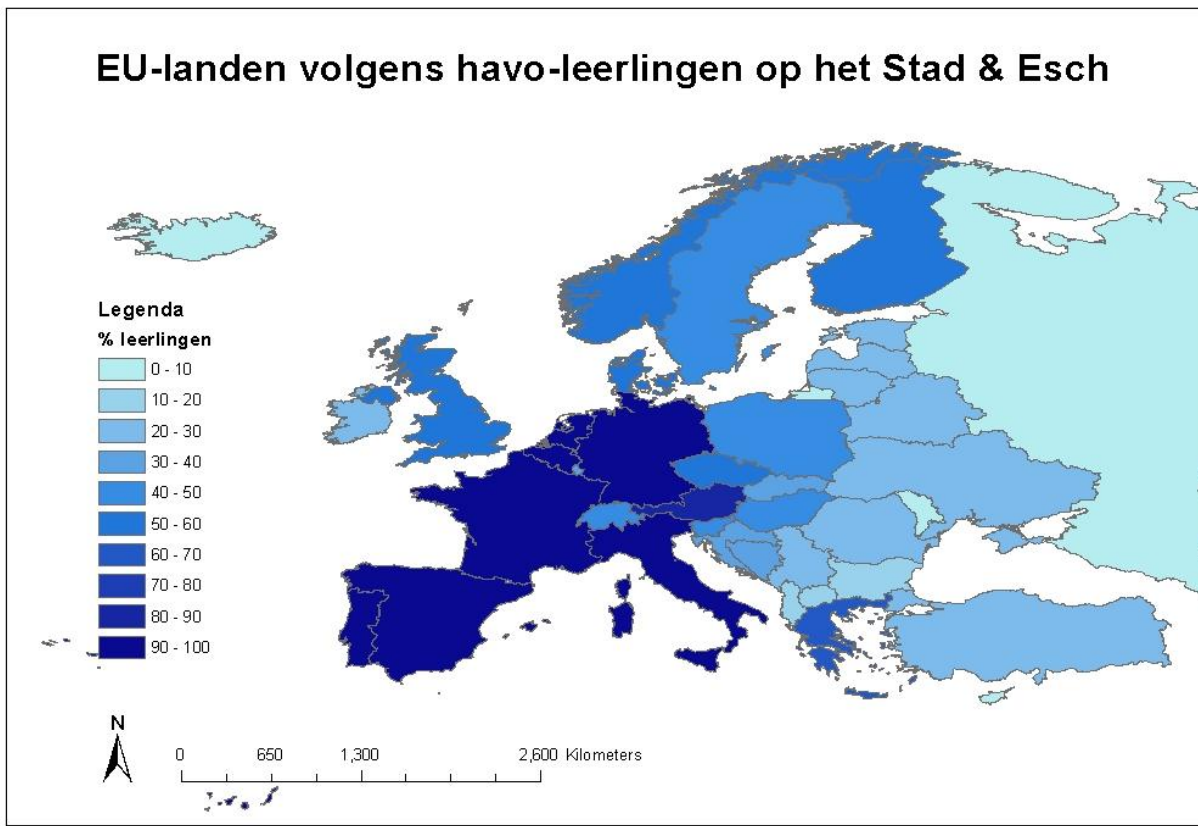


het verschil met het meest aangeduide Scandinavische land (Zweden) is slechts 11,4%. Wat betreft het veronderstelde lidmaatschap van Oost-Europese landen valt op dat hoe verder een land is gepositioneerd richting het oosten, hoe kleiner het aantal leerlingen dat denkt dat er sprake is van een EU-land. Griekenland is de uitzondering op alle (zuid)oost-Europese staten die volgens een gering aantal leerlingen zijn aangemerkt als EU-lid. 69,4% van de respondenten denkt dat Griekenland lid is van de EU.

De mentale kaart die scholieren op het Etty Hillesum Lyceum en Stad & Esch hebben van de Europese Unie geeft aan welk ruimtelijk beeld deze leerlingen hebben van de EU. Tussen de mentale kaarten van havo-leerlingen van het Stad & Esch en het Etty Hillesum Lyceum zijn geen grote verschillen waarneembaar in ruimtelijke vorm van de EU (figuur 5.6 en figuur 5.7). Gemiddeld geven havo-leerlingen op het Etty Hillesum Lyceum meer landen op als EU-lid dan havo-leerlingen op het Stad & Esch (19,91 tegenover 17,48 landen), waarbij de grootste afwijkingen in aangevinkte EU-landen over heel Europa zijn verdeeld. Polen en de Britse eilanden¹⁶ zijn de landen met de grootste afwijkingen tussen havo-leerlingen van beide middelbare scholen (tabel 5.4).

¹⁶ het Verenigd Koninkrijk valt net buiten de top 5, waarbij het percentage leerlingen van het Etty Hillesum Lyceum dat denkt dat het Verenigd Koninkrijk een EU-land is 15,0% hoger is dan op het Stad & Esch

Figuur 5.7: De mentale kaart van de Europese Unie volgens havo- en vwo-leerlingen van het Stad & Esch in Meppel (boven havo, onder vwo).



Tabel 5.4: De top-5 van afwijkingen tussen havo-leerlingen op het Etty Hillesum en Stad & Esch.

Land	EU lid volgens % leerlingen op		Verskil	EU-land
	Stad & Esch	Etty Hillesum Lyceum		
Polen	48,7	81,2	32,5	Ja
Ierland	28,2	51,1	22,9	Ja
Zweden	48,7	69,8	21,1	Ja
Luxemburg	30,8	48,1	17,3	Ja
IJsland	7,7	23,3	15,6	Nee

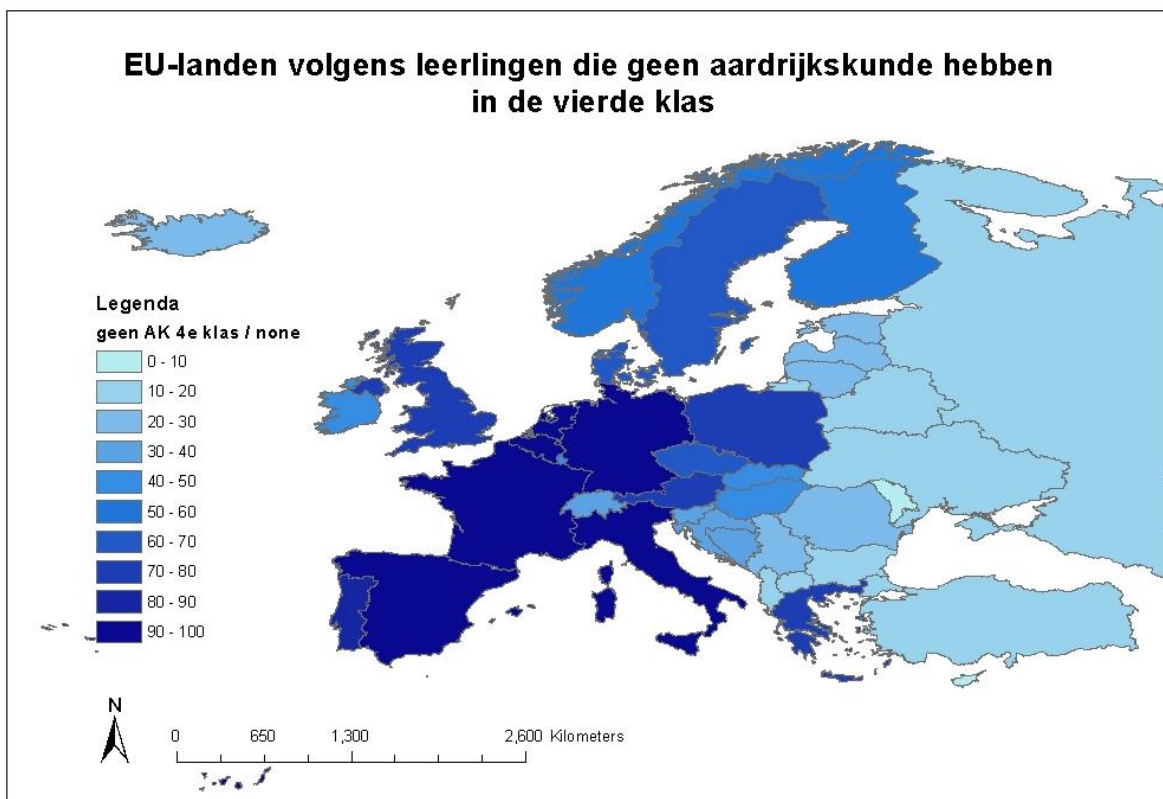
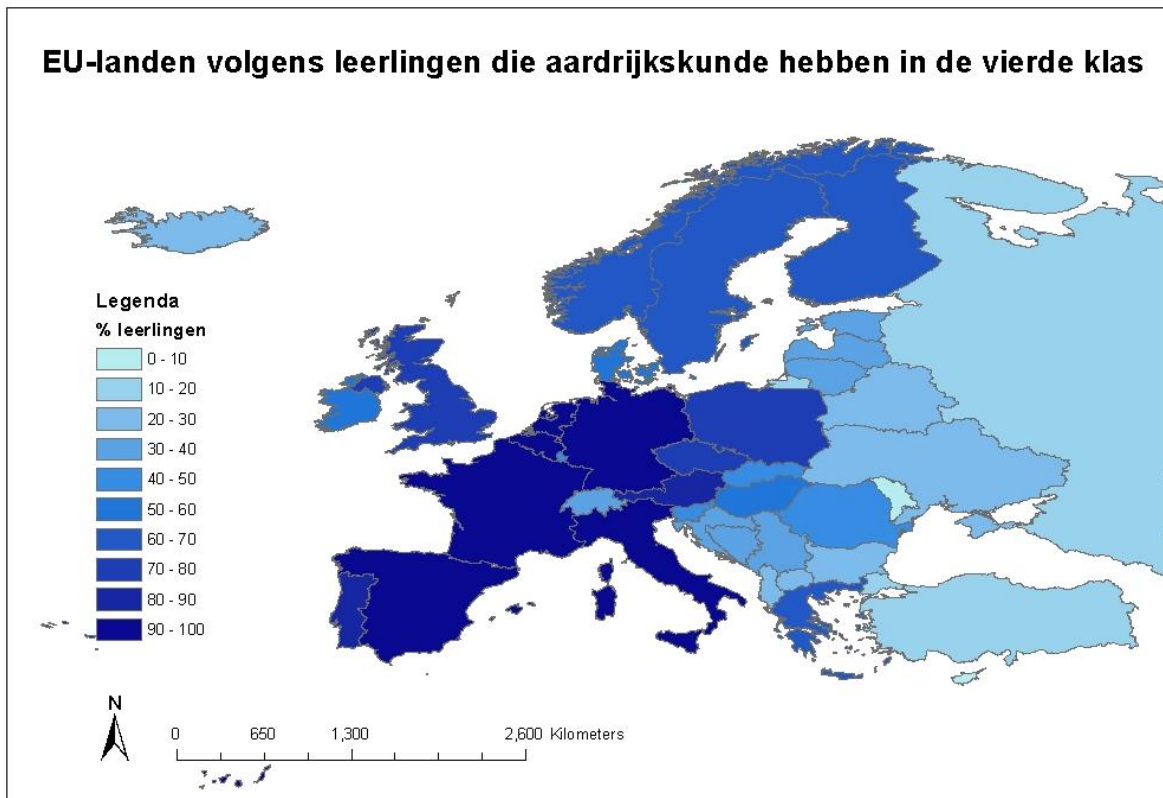
Op het Stad & Esch kan ook een vergelijking worden gemaakt tussen de Europese mentale kaarten van 4 havo- en 4 vwo-leerlingen (figuur 5.7). Er zijn dertien landen die door meer dan 80% van de vwo-leerlingen zijn geselecteerd als EU-land, tegenover acht landen die volgens meer dan 80% van de havo-leerlingen EU-lid zijn. Met andere woorden, volgens vwo-leerlingen op Stad & Esch beslaat de Europese Unie een groter grondgebied in vergelijking met wat havo-leerlingen denken. De West-Europese kernlanden die lid zijn van de EU zijn bij leerlingen van beide leerniveaus bekend, maar voor EU-landen in de Europese periferie geldt dat leerlingen op de havo in vergelijking met leerlingen op het vwo minder vaak aangeven dat deze landen lid zijn van de EU. Voorbeelden van deze perifere landen zijn Zweden en Griekenland. Ook Polen, Tsjechië en het Verenigd Koninkrijk zijn beduidend vaker geselecteerd. Het is niet zo dat vwo-leerlingen op de gok meer landen aanvinken, doordat zij weten dat een groot deel van de Europese staten lid is van de EU. Landen als Zwitserland en Turkije zijn bijvoorbeeld beduidend minder vaak geselecteerd door vwo-leerlingen in vergelijking met havo-leerlingen. Van de havo-leerlingen zijn Zwitserland en Turkije door 49 en 23% van de leerlingen aangemerkt als EU-land, tegenover respectievelijk 32 en 3% van de vwo-leerlingen. Dat de EU een groter grondgebied beslaat volgens vwo-leerlingen blijkt ook uit het gemiddeld aantal landen dat leerlingen aankruisen als EU-lid. Waar havo-leerlingen gemiddeld 17,48 landen hebben geselecteerd, geldt voor vwo-leerlingen dat zij 21,19 landen hebben aangekruist als EU-lid.

Tot slot blijkt bij het vergelijken van leerlingen met en zonder aardrijkskunde in de tweede fase, dat leerlingen die wel aardrijkskunde hebben in het vierde jaar meer landen selecteren (20,47 tegenover 18,68 landen). Dit verschil mondt zich niet uit tot specifieke landen. Zowel voor de Britse eilanden, Scandinavië en landen in Oost-Europa en de Balkan geldt dat het percentage leerlingen dat deze landen selecteert als EU-land, groter is voor de leerlingen die aardrijkskunde hebben in de vierde klas (figuur 5.8). De grootste percentuele verschillen tussen leerlingen met en zonder aardrijkskunde in de tweede fase om landen aan te vinken als EU-land, zijn gerelateerd aan de landen in het oosten en zuidoosten van Europa (tabel 5.5). De percentuele verschillen tussen leerlingen met en zonder aardrijkskunde zijn echter wel kleiner dan die tussen leerlingen van beide onderzoeksscholen.

Tabel 5.5: De top-5 van afwijkingen tussen leerlingen met en zonder aardrijkskunde in het vierde jaar

Land	EU lid volgens % leerlingen		Verskil	EU-land
	Met aardrijkskunde	Zonder aardrijkskunde		
Roemenië	42,9	22,8	20,1	Ja
Wit-Rusland	27,2	13,2	14,0	Nee
Hongarije	53	40,4	13,6	Ja
Servië	35,9	23,7	12,2	Nee
Tsjechië	72,4	61,4	11,0	Ja

Figuur 5.8: De mentale kaart van de Europese Unie van leerlingen die aardrijkskunde hebben in het vierde leerjaar (boven) en die geen aardrijkskunde hebben in het vierde jaar (onder).



Kort samengevat, hebben scholieren die de onderbouw hebben afgerond op de twee onderzoeksscholen onvoldoende kennis hebben over de Europese Unie, gebaseerd op wat leerlingen aan het einde van de onderbouw moeten weten over de EU. Havo-leerlingen op het Eddy Hillesum Lyceum hebben significant meer vragen goed dan havo-leerlingen op Stad & Esch. Daarnaast hebben vwo-leerlingen op Stad & Esch gemiddeld meer vragen goed dan havo-leerlingen. De mentale EU-kaarten van leerlingen op het Eddy Hillesum Lyceum en Stad & Esch wijken weinig van elkaar af, maar van havo- en vwo-leerlingen op het Stad & Esch des te meer. Het grondgebied van de EU is groter volgens vwo-leerlingen van het Stad & Esch.

5.2 Opvattingen van scholieren over de EU

Het tweede deel van de enquête bestaat uit twintig stellingen over de opvattingen die scholieren hebben over de Europese Unie. Met uitzondering van de eerste drie stellingen, hebben alle stellingen betrekking op de mate van samenwerking in Europees verband. In bijlage 4 is vermeld bij welke antwoordopties de leerlingen worden geacht een positieve opvatting te hebben over Europese samenwerking. De Cronbach's Alpha is een maatstaf om te toetsen of de twintig stellingen voldoende homogeen zijn. Hoe homogener de stellingen zijn, hoe meer de begrippen hetzelfde meten. De Cronbach's Alpha over alle twintig stellingen is 0,556; wat duidt op een zwakke homogeniteit (Field, 2009, p. 675). De twintig afzonderlijke stellingen zijn dus niet voldoende homogeen om gezamenlijk te toetsen wat de attitude van scholieren is over de EU. Om de opvattingen van leerlingen toch te meten zijn er twee opties. Ten eerste is het mogelijk om items beargumenteerd weg te laten om tot een hogere Cronbach's Alpha te komen. Gezien de lage score voor de Cronbach's Alpha en de geringe invloed van individuele items op de Cronbach's Alpha, moeten bij deze optie veel items worden weggelaten. De tweede optie is in dat geval beter toe te passen, namelijk om de interne consistentie te meten van stellingen die over hetzelfde Europese thema gaan. De stellingen zijn onder te verdelen in een zestal thema's: Europese identiteit, Europese symbolen, staatkundige inrichting van de EU, de Nederlandse invloed in de EU, Europese integratie en de euro (tabel 5.6). Van vijf van de zes thema's varieert de Cronbach's Alpha van -0,005 tot 0,541. De interne consistentie tussen de vragen is bij al deze thema's nog lager dan als alle stellingen gezamenlijk worden genomen (bijlage 6). Geheel opmerkelijk is dit niet. De statistisch onderzoeker Andy Field geeft aan dat als een Cronbach's Alpha uit veel items bestaat de interne consistentie meestal hoger is dan bij weinig items, een gevolg van de berekening die de maatstaf gebruikt. Er zijn zelfs stellingen die hetzelfde zouden moeten meten, maar een negatief verband laten zien. Ook hier heeft Andy Field een verklaring voor: meestal is dan vergeten om een variabele te hercoderen (Field, 2009, pp. 675-680). In het methodologische hoofdstuk en bijlage 4 is aangegeven welke stellingen in dit onderzoek omgekeerd worden gecodeerd om uiteindelijk hetzelfde begrip te meten. Er is geen aanleiding om deze omgekeerde codering aan te passen. Zo is bijvoorbeeld de veronderstelling dat respondenten meer steun geven aan de EU als zij geen Europese vlag en volkslied wensen een minder logisch verband dan dat respondenten meer steun aan de EU geven als zij een Europese vlag en volkslied wensen.

Tabel 5.6: Een overzicht van stellingen die gaan over opvattingen over de EU, onderverdeeld in zes Europese thema's.

Europees thema	Stellingen
Europese identiteit	Ik voel me meer Nederlander dan Europeaan. Ik voel me meer Europeaan dan wereldburger. Ik voel me naast Nederlander ook Europeaan.
Europese symbolen	Ik vind dat de EU een Europese vlag hoort te hebben. De EU heeft geen Europees volkslied nodig.
Staatkundige inrichting EU	Nederland moet uit de EU stappen. De EU mag niet meer verder uitgebreid worden. Voortaan mogen alleen nog 'rijke' landen toetreden tot de EU. De EU moet worden opgedeeld in een armer en rijker deel.
Nederlandse invloed in de EU	Nederland moet meer invloed hebben in de EU. De EU moet meer macht overdragen naar Nederland.
Europese integratie	Ik hoop dat we in de toekomst een Europees leger hebben. De EU doet er goed aan één gezamenlijk buitenlands beleid te voeren. De EU bewaakt de vrede in Europa. Dankzij de EU hebben wij geen oorlogen meer in Europa. De EU moet net als Nederland een minister-president krijgen. Ik vind dat de EU over onze veiligheid gaat.
Euro	Het afschaffen van de euro is goed voor Nederland. Eén munt in Europa (de euro) is goed voor onze economie. Nederland betaalt meer aan de EU dan dat wij terugkrijgen.

Slechts de stellingen die gaan over de invloed die Nederland moet hebben in de Europese Unie, zijn intern consistent met een Cronbach's Alpha van 0,756. Het nadeel van deze Likertschaal score is dat deze score slechts berekend is op basis van twee stellingen. Geadviseerd wordt om minimaal drie variabelen met elkaar te vergelijken voor een Cronbach's Alpha toets. De stellingen die betrekking hebben over de andere vijf Europees thema's meten volgens de maatstaf Cronbach's Alpha niet hetzelfde begrip. Hierdoor is de enige overgebleven mogelijkheid om het verband tussen het Europese kennisniveau van leerlingen en opvattingen over de EU te onderzoeken via individuele stellingen. De tweede hypothese van het onderzoek is dus niet te toetsen, door een gezamenlijke uitkomst van alle stellingen over Europese opvattingen van leerlingen te meten.

Hypothese 2: Als scholieren meer kennis hebben over de Europese Unie, zijn zij ook positiever over Europese samenwerking.

Hoe positief scholieren zijn over Europese samenwerking is onbekend, maar in plaats daarvan wordt getoetst hoe leerlingen denken over individueel geformuleerde Europese vraagstukken. In tabel 5.7 is de top-5 van stellingen weergegeven waarover leerlingen de meest positieve opvattingen over de Europese Unie vertonen. Daarnaast in tabel 5.8 ook een overzicht met de vijf stellingen waarover leerlingen de minst positieve opvattingen over de EU vertonen. Bij het uitvoeren van de toets zijn de stellingen die omgekeerd zijn geformuleerd al opnieuw gecodeerd,

waardoor op alle stellingen de uitkomsten hetzelfde geïnterpreteerd kunnen worden. De Likertschaal score heeft een schaal van -2 tot 2, waarbij -2 een negatieve opvatting en 2 een positieve opvatting over het betreffende Europese vraagstuk betekent.

Tabel 5.7: De top-5 van stellingen waarop opvattingen van scholieren het meest positief zijn over Europese vraagstukken

Onderwerp stelling	Aantal respons	Opvatting EU (-2 zeer negatief, 2 zeer positief)
Nederland moet uit de EU stappen.	327	1.081
Het afschaffen van de euro is goed voor Nederland.	309	0.590
De EU bewaakt de vrede in Europa.	317	0.500
Één munt in Europa (de euro) is goed voor onze economie.	319	0.488
De EU doet er goed aan één gezamenlijk buitenlands beleid te voeren.	288	0.421

Tabel 5.8: De top-5 van stellingen waarop opvattingen van scholieren het meest negatief zijn over Europese vraagstukken

Onderwerp stelling	Aantal respons	Opvatting EU (-2 zeer negatief, 2 zeer positief)
Ik voel me meer Nederlander dan Europeaan.	338	-1.015
Nederland betaalt meer aan de EU dan dat wij terugkrijgen	281	-0.724
De EU heeft geen Europees volkslied nodig.	337	-0.537
Nederland moet meer invloed hebben in de EU.	324	-0.446
De EU moet net als Nederland een minister-president krijgen.	314	-0,172

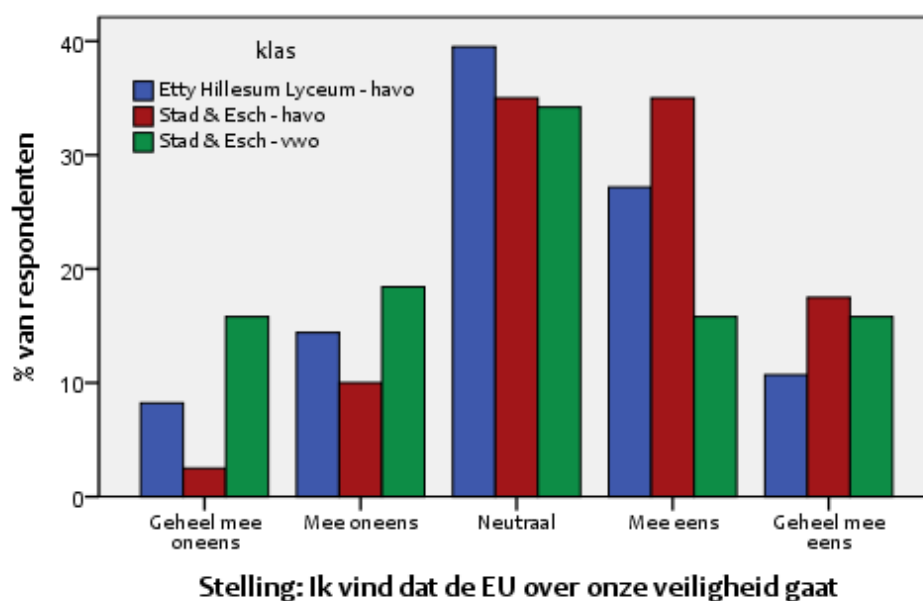
Scholieren op de twee onderzoeksscholen hebben de meest uitgesproken mening over de stellingen 'Nederland moet uit de EU stappen' en 'Ik voel me meer Nederlander dan Europeaan'. Wat betreft de eerste stelling zijn leerlingen het eerder geheel met de stelling oneens, dan dat zij een neutrale houding innemen. Voor de stelling 'ik voel me meer Nederlander dan Europeaan' geldt juist het omgekeerde. Scholieren zijn het met deze stelling eerder eens, dan dat zij een neutrale houding innemen. Opvallend is dat de onderzochte scholieren naast een EU-lidmaatschap van Nederland ook in meerderheid de euro willen behouden en eerder geneigd zijn het buitenlands beleid op Europees niveau te organiseren. Daar staat tegenover dat scholieren vinden dat de invloed van Nederland in de EU moet worden vergroot en dat een Europese minister-president voor een kleinere meerderheid van de respondenten nog een stap te ver is. Op een meerderheid van de stellingen is de gemiddelde opvatting van de onderzochte scholieren pro-Europees (zie bijlage 6).

Voor negentien van de twintig stellingen is er geen significant verschil tussen havo-leerlingen op beide onderzoeksscholen. Uit de enige stelling waarop de gegeven antwoorden door 4 havo-leerlingen van beide school wel significant van elkaar verschillen, zijn 4 havo-leerlingen op het

Stad & Esch het meer eens met de volgende stelling: ‘Ik vind dat de EU over onze veiligheid gaat’¹⁷.

Met dezelfde toets is ook te onderzoeken of er een verschil is in opvattingen over de EU tussen havo- en vwo-leerlingen op het Stad & Esch. Op het Stad & Esch is er maar één significant verband tussen het leerniveau van scholieren en EU-opvattingen. Op Stad & Esch zijn 4 havo-leerlingen het meer dan 4 vwo-leerlingen eens met de stelling dat de EU over onze veiligheid gaat¹⁸. Indien de gegeven antwoorden van leerlingen op deze stelling visueel worden weergegeven in een staafdiagram, komt hier inderdaad uit naar voren dat havo-leerlingen van het Stad & Esch het meer eens zijn met de stelling dat veiligheid een Europese aangelegenheid is (figuur 5.9).

Figuur 5.9: Staafdiagram met verdeling van antwoorden op de stelling: Ik vind dat de EU over onze veiligheid gaat.



In de havo-classes van het Stad & Esch hebben leerlingen gemiddeld 11,58 vragen goed beantwoord, significant minder dan in de vwo-classes van het Stad & Esch en de havo-classes van het Etty Hillesum Lyceum. 4 havo-leerlingen van het Stad & Esch zijn het meer eens met de stelling dat de EU over onze veiligheid gaat dan andere leerlingen die ondervraagd zijn. Echter kan niet gesteld worden dat leerlingen met meer kennis hebben over de EU, ook meer vinden dat de EU over hun veiligheid gaat. Om wel een uitspraak te kunnen doen over het verband tussen de Europese kennis van leerlingen en opvattingen over de EU, moeten leerlingen ook op hetzelfde schaalniveau worden onderzocht. Met andere woorden, niet op klassen- en scholenniveau, maar op het niveau van de individuele leerling.

Om te toetsen of meer kennis over Europese onderwerpen bij individuele leerlingen ook leidt tot andere opvattingen op stellingen over de EU, worden beide gewogen populatiegemiddelden met elkaar vergeleken. Om de populatiegemiddelden van zowel de kennis als de opvattingen van

¹⁷ De overschrijdingskans bedraagt 0,040. De nulhypothese wordt verworpen dat er geen verschil is in deze EU-opvatting op deze stelling tussen 4 havo-leerlingen van het Etty Hillesum Lyceum en Stad & Esch.

¹⁸ De overschrijdingskans bedraagt 0,029. De nulhypothese wordt verworpen dat er geen verschil is in deze EU-opvatting op deze stelling tussen 4 havo- en 4 vwo-leerlingen van het Stad & Esch.

leerlingen te toetsen is gebruik gemaakt van dichotome variabelen. Hiervoor zijn bij de stellingen die gaan over opvattingen van scholieren de antwoordvariabelen ‘geheel mee oneens’ en ‘mee oneens’ samengevoegd, evenals de antwoordmogelijkheden ‘mee eens’ en ‘geheel mee eens’. De meeste stellingen zijn getoetst via de t-toets op het verschil van twee populatiegemiddelden, echter voor vier van de twintig stellingen was één van beide gewogen populaties kleiner dan 30. Voor de stellingen die niet voldoen aan de voorwaarde voor het gebruik van de t-toets op het verschil van twee populatiegemiddelden, is gebruik gemaakt van de Mann-Whitney toets. Deze toets hanteert een ruimere foutmarge en is daardoor minder ‘krachtig’, waardoor een nulhypothese die niet juist is minder snel wordt verworpen. Significante verschillen komen dus minder snel aan het daglicht (bron, De Vocht, 2008, p. 229-230). In bijlage 6 zijn alle twintig individuele toetsen weergegeven. Uit de toets volgt dat er drie stellingen zijn waarbij met een betrouwbaarheid van 95% kan worden gesteld dat leerlingen met meer kennis over de EU eerder een bepaalde opvatting over de EU aannemen dan leerlingen met minder kennis over de EU. De vier significante verbanden die uit de toets naar voren komen zijn:

1. Leerlingen die vinden dat Nederland uit de EU moet stappen, halen gemiddeld een lagere score op de kennistest¹⁹.
2. Leerlingen die vinden dat de EU niet meer verder mag worden uitgebreid, halen gemiddeld een hogere score op de kennistest²⁰
3. Leerlingen die vinden dat er dankzij de EU geen oorlogen meer zijn in Europa, halen gemiddeld een hogere score op de kennistest²¹.
4. Leerlingen die vinden dat Nederland meer betaalt aan de EU dan dat wij terugkrijgen, halen gemiddeld een lagere score op de kennistest²².

De eerste drie verbanden zijn getoetst aan de hand van de t-toets op het verschil van twee populatiegemiddelden. Voor het vierde verband was dit niet mogelijk, doordat het aantal leerlingen dat het met deze stelling (geheel) oneens was, minder dan 30 was. Voor het derde significante verband is daarom een Mann-Whitney toets uitgevoerd. Op deze plaats wordt dieper ingegaan op het vierde significante verband. De uitkomst van de Mann-Whitney toets is dat leerlingen die het eens zijn met de stelling dat Nederland meer betaalt aan de EU dan dat Nederland terugkrijgt, minder stellingen die kennis toetsen juist beantwoorden. Deze stelling toetst niet alleen de opvatting van scholieren, maar ook deels de kennis van leerlingen. De voordelen van een gemeenschappelijke Europese markt levert per Nederlander rond de 1500-2200 euro op. Daarentegen is Nederland per inwoner 230 euro aan de EU kwijt, maar indien noodleningen aan Griekenland, Ierland en Portugal niet worden terugbetaald stijgt dit naar 1500 euro per Nederlander. Zolang de belofte staat dat leningen inderdaad leningen zijn en worden terugbetaald, is deze stelling waar (Nieuwsuur, 2012). Dat leerlingen met meer kennis over de EU

¹⁹ De overschrijdingskans bedraagt 0,038. De nulhypothese dat er geen verschil is in kennisniveau tussen leerlingen met verschillende opvattingen op deze stelling wordt verworpen.

²⁰ De overschrijdingskans bedraagt 0,023. De nulhypothese dat er geen verschil is in kennisniveau tussen leerlingen met verschillende opvattingen op deze stelling wordt verworpen.

²¹ De overschrijdingskans bedraagt 0,015. De nulhypothese dat er geen verschil is in kennisniveau tussen leerlingen met verschillende opvattingen op deze stelling wordt verworpen.

²² De overschrijdingskans bedraagt 0,012. De nulhypothese dat er geen verschil is in kennisniveau tussen leerlingen met verschillende opvattingen op deze stelling wordt verworpen.

het vaker eens zijn met deze stelling, is voorlopig een logisch verband. Dit significante verband versterkt de betrouwbaarheid van de uitkomsten van de kennistoets, omdat dit verband de uitkomsten van de kennistest bevestigt. Leerlingen die meer kennis hebben, geven ook vaker een voorlopig goed antwoord op de vraag wat de EU kost voor Nederland.

Tot slot is voor de doelpopulatie onderzocht of leerlingen die het schoolvak aardrijkskunde in de vierde klas volgen een andere houding hebben over Europese vraagstukken dan leerlingen die geen aardrijkskunde hebben in het vakkenpakket in het vierde jaar. Om dit verband te toetsen is opnieuw gebruik gemaakt van dichotome variabelen, waarbij de antwoordvariabelen 'geheel mee oneens' en 'mee oneens' zijn samengevoegd, evenals de antwoordmogelijkheden 'mee eens' en 'geheel mee eens'. Uit de t-toets voor gewogen populatiegemiddelden volgt dat met een betrouwbaarheid van 95% kan worden vastgesteld dat er voor twee stellingen een statistisch verband is tussen de keuze voor het vak aardrijkskunde in het vierde jaar en EU-opvattingen van scholieren:

1. Leerlingen die wel aardrijkskunde hebben in het vakkenpakket in het vierde jaar, zijn het minder eens dan leerlingen die geen aardrijkskunde hebben in het vierde jaar, met de stelling dat de Europese Unie over onze veiligheid gaat²³.
2. Leerlingen die wel aardrijkskunde hebben in het vakkenpakket in het vierde jaar, zijn het minder dan leerlingen die geen aardrijkskunde hebben in het vierde jaar, met de stelling dat zij hopen dat er in de toekomst een Europees leger is²⁴.

Kortom, doordat de homogeniteit van stellingen over EU-opvattingen van leerlingen niet voldoende is, kan slechts voor individuele stellingen worden gemeten welke opvattingen leerlingen hebben en wat de relatie is met de EU-kennis van leerlingen. Voor 95% van de stellingen verschillen de opvattingen van leerlingen op de havo en vwo-klassen op het Stad & Esch en de havo-klassen op het Etty Hillesum Lyceum niet van elkaar. Wel zijn er een viertal stellingen waarop leerlingen met bepaalde Europese opvattingen significant meer of minder kennisstellingen goed beantwoorden. Voor de zestien andere stellingen gaat een significant verband tussen opvattingen en kennis echter niet op. Doordat de behandeling van de Europese Unie één van de kerndoelen is in de onderbouw, is het relevant om te onderzoeken wat de invloed is van aardrijkskundeonderwijs in de onderbouw op opvattingen van scholieren. De derde onderzoeksvraag gaat over dit vraagstuk.

5.3 Aandacht voor de EU in de onderbouw volgens leerlingen

Het derde deel van de vragenlijst bestaat enerzijds uit stellingen over de hoeveelheid EU-onderwijs dat leerlingen hebben gehad, anderzijds over hoe leerlingen deze lessen hebben ervaren. De resultaten van toetsen op stellingen over beide onderwerpen moet leiden tot een antwoord op de derde hypothese:

²³ De overschrijdingskans bedraagt 0,036. De nulhypothese dat er geen verschil is in deze opvatting tussen leerlingen met en zonder aardrijkskunde in de tweede fase wordt verworpen.

²⁴ De overschrijdingskans bedraagt 0,038. De nulhypothese dat er geen verschil is in deze opvatting tussen leerlingen met en zonder aardrijkskunde in de tweede fase wordt verworpen.

Hypothese 3: *In de onderbouw van het voortgezet onderwijs is er volgens leerlingen te weinig aandacht voor de Europese Unie.*

Om deze hypothese te toetsen zijn vier stellingen opgesteld over hetzelfde onderwerp, maar in andere bewoordingen. Hoe meer leerlingen hetzelfde antwoord geven op deze vier stellingen, hoe betrouwbaarder de resultaten zijn. De maatstaf Cronbach's Alpha geeft aan hoe homogeen de gegeven antwoorden zijn. De volgende vier stellingen zijn geformuleerd over de aandacht voor de EU in het onderwijs²⁵:

- Stelling 1: Ik leer graag meer over de EU.
- Stelling 2: In de onderbouw heb ik veel over de EU geleerd bij aardrijkskunde.
- Stelling 3: Ik heb tot nu toe te weinig onderwijs gekregen over de EU.
- Stelling 4: Bij aardrijkskunde moeten we het meer hebben over de EU.

Bij stellingen 1, 3 en 4 betekent een antwoord '(geheel) mee eens' dat er te weinig aandacht is voor de EU in het onderwijs. Bij het coderen zijn deze antwoordmogelijkheden omgedraaid, doordat bij stelling 2 het antwoord '(geheel) mee eens' betekent dat er wel aandacht is voor de EU in de onderbouw. Zo betekent voor alle vier de stellingen een gemiddelde waarde groter dan nul dat leerlingen eerder wel dan niet vinden dat zij voldoende onderwijs hebben gehad over de EU. De uitkomst van de homogeniteitstoets is een Cronbach's Alpha van 0,549. Door het weghalen van stelling 2 neemt de Cronbach's Alpha wel toe tot 0,629, maar dat is nog niet voldoende om te veronderstellen dat de overgebleven drie stellingen hetzelfde meten.

Indien de bovenstaande vier stellingen individueel worden getoetst, volgt uit de toetsing dat er voor geen van de vier stellingen een significant verband is tussen de mate van aandacht voor de EU in het onderwijs volgens leerlingen en het aantal kennisstellingen over de EU die leerlingen juist beantwoorden.

Als getoetst wordt in hoeverre leerlingen op het Eddy Hillesum Lyceum en het Stad & Esch vinden dat de aandacht voor de EU in het onderwijs tekort schiet, geldt voor geen van de vier stellingen dat opvattingen van leerlingen tussen beide onderzoeksscholen significant verschillen. 4 havo- en 4 vwo-leerlingen van beide scholen geven eerder aan dat de aandacht voor de EU te weinig is dan dat er voldoende aandacht voor de EU is (tabel 5.9). Het meest zijn leerlingen het oneens met de stellingen dat zij veel over de EU hebben geleerd bij aardrijkskunde, terwijl leerlingen het in meerderheid eens zijn met de stelling dat zij tot nu toe te weinig onderwijs hebben gekregen over de EU. Uit de gemiddelde opvattingen van leerlingen op de vier stellingen tezamen vinden leerlingen dat de onderwijsaandacht voor de EU tekort schiet.

Als de overige elf stellingen gezamenlijk worden gemeten op interne homogeniteit, is de uitkomst een Cronbach's Alpha van 0,703. Deze stellingen meten echter niet allemaal hetzelfde begrip. Een deel van de vragen gaat over de kennis die leerlingen naar eigen zeggen via de middelbare school hebben opgedaan. Een ander deel van de vragen gaat over de invloed van aardrijkskunde op opvattingen over de Europese Unie. Dat de Cronbach's Alpha toch toeneemt, kan een gevolg zijn van het verhogen van het aantal items waarop de Cronbach's Alpha is gebaseerd (Field, 2009,

²⁵ In het derde deel van de vragenlijst zijn de opgesomde stellingen respectievelijk de 7e, 9e 10e en 11e stelling.

p. 675). Ook andere samenvoegingen van drie tot zes begrippen die hetzelfde meten, komen niet uit op een Cronbach's Alpha boven de 0,70. Net als voor de vorige hypothese moeten ook voor deze hypothese stellingen individueel worden getoetst.

Tabel 5.9: Gemiddelde antwoorden van leerlingen op stellingen over de aandacht voor de EU in de onderbouw op het Etty Hillesum Lyceum en het Stad & Esch

Stelling	Aandacht voor EU bij aardrijkskunde (-2 zeer weinig, 2 zeer veel)	
	Etty Hillesum Lyceum - havo	Stad & Esch - havo
Ik leer graag nog meer over de EU	0,280	-0,024
In de onderbouw heb ik veel over de EU geleerd bij aardrijkskunde	-0,641	-0,300
Ik heb tot nu toe weinig onderwijs gekregen over de EU	-0,329	-0,513
Bij aardrijkskunde moeten we het meer hebben over de EU	0,092	-0,073

Eén van de doelen van dit onderzoek is om voor de doelpopulatie aan te tonen of het aardrijkskundeonderwijs op scholen van invloed is op de opvattingen van scholieren over de EU en hoe leerlingen hierover denken. De meest geschikte wijze om dit te toetsen is om antwoorden van leerlingen over dit vraagstuk op de twee onderzoeksscholen met elkaar te vergelijken. Als alle respondenten van beide middelbare scholen deel uitmaken van de toetsing, blijkt er voor zes stellingen een significant verschil te zijn tussen leerlingen van beide onderzoeksscholen in opvattingen over de relatie tussen het aardrijkskundeonderwijs en de EU. Doordat op het Stad & Esch in Meppel echter ook vwo-leerlingen zijn ondervraagd en op het Etty Hillesum Lyceum in Deventer niet, is het correct om de vwo-leerlingen uit te sluiten van deze toets. Het gevolg is dat er twee stellingen overblijven waarop de havo-scholieren van beide scholen significant afwijkende antwoorden geven met een betrouwbaarheid van 95%. Het gaat om de volgende twee stellingen:

1. Ik volg de Europese ontwikkelingen met interesse²⁶.
2. Bij maatschappijleer heb ik meer over de EU geleerd dan bij aardrijkskunde²⁷.

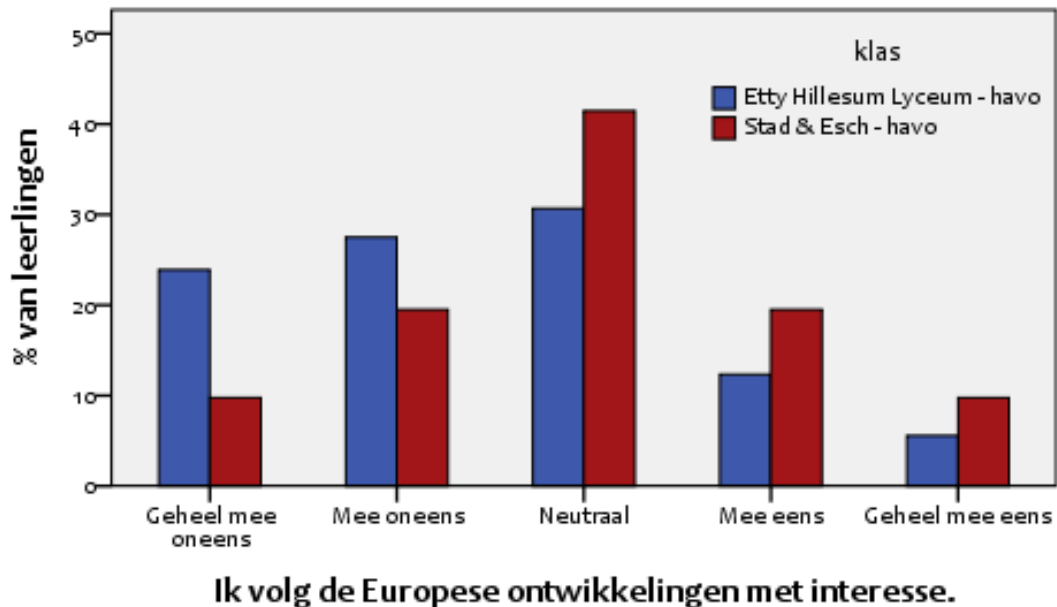
Op het Stad & Esch in Meppel volgen havo-leerlingen de Europese ontwikkelingen met meer interesse dan op het Etty Hillesum Lyceum. Op het Stad & Esch zijn de gegeven antwoorden van leerlingen sterk verdeeld als hen wordt gevraagd of zij interesse hebben voor Europese kwesties (figuur 5.10). Daarentegen tonen leerlingen op het Etty Hillesum Lyceum veel minder interesse voor Europese ontwikkelingen. Een andere stelling die tot een significant verschillende uitkomsten leidt is de stelling dat er bij maatschappijleer meer aandacht is voor de EU dan bij aardrijkskunde. Een belangrijke kanttekening bij de analyse van deze vraag is dat door veel leerlingen is gekozen voor de antwoordmogelijkheden 'weet niet' of 'neutraal' (gezamenlijk 173 van de 342 gegeven antwoorden). Bij de opmerkingen die leerlingen aan het eind van de enquête konden meegeven, geeft respondentnummer 71 van het Etty Hillesum Lyceum aan: "2x blijven

²⁶ De overschrijdingskans bedraagt 0,010. De nulhypothese dat er geen verschil is in opvatting op deze stelling tussen leerlingen van de twee middelbare scholen wordt verworpen.

²⁷ De overschrijdingskans bedraagt 0,012. De nulhypothese dat er geen verschil is in opvatting op deze stelling tussen leerlingen van de twee middelbare scholen wordt verworpen.

zitten, dus al een heel jaar maatschappijleer gehad”. Uit navraag op beide scholen blijkt inderdaad dat in de onderbouw geen maatschappijleer wordt gegeven. Doordat de vergelijking tussen maatschappijleer en aardrijkskunde door leerlingen niet kan worden gemaakt, kunnen leerlingen op beide scholen deze stelling niet beantwoorden.

Figuur 5.10: Verschillende opvatting over de interesse in Europese ontwikkelingen tussen havo-leerlingen op het Eddy Hillesum Lyceum en het Stad & Esch.



Er is daarnaast geen verband tussen de keuze voor het vak aardrijkskunde in de tweede fase en de ervaren invloed van aardrijkskunde op opvattingen over de Europese Unie. Ook als per school wordt onderzocht of er een verband is tussen de ervaren invloed van aardrijkskunde en de keuze voor aardrijkskunde in het vakkenpakket voor de tweede fase, blijkt op geen van de opvattingen een significant verband te zijn.

In hoeverre leerlingen die meer invloed van aardrijkskunde op hun opvattingen ervaren, andere opvattingen over de EU innemen dan leerlingen die minder invloed van aardrijkskunde op hun opvattingen ervaren maakt ook deel uit van het onderzoek. Er zijn drie stellingen die de invloed van aardrijkskunde op de opvattingen van scholieren toetsen, echter als getoetst wordt op interne homogeniteit tussen deze drie stellingen is de uitkomst een Cronbach's Alpha van 0,411. De vragen die op directe wijze dit verband toetsen zijn de volgende twee stellingen²⁸:

1. Mijn mening over de EU is niet veranderd door aardrijkskunde in de onderbouw.
2. Aardrijkskunde heeft mijn denken over de EU beïnvloed.

Hierbij is de nulhypothese dat er geen verschil is tussen leerlingen die meer en minder invloed van aardrijkskunde op hun EU-opvattingen ervaren. De eerste stelling is omgekeerd geformuleerd om de interne betrouwbaarheid van de gegeven antwoorden in de vragenlijst te vergroten. Echter is de Cronbach's Alpha niet groot genoeg om een toets uit te voeren met deze gezamenlijke variabelen. Omdat de eerste stelling wellicht onduidelijkheid heeft geschept bij scholieren vanwege een dubbele ontkenning bij de antwoordmogelijkheden 'geheel mee oneens' en 'mee oneens', wordt de tweede

²⁸ In het derde deel van de vragenlijst zijn de opgesomde stellingen respectievelijk de 8^e en 12^e stelling.

stelling nader geanalyseerd. Van de 316 leerlingen die deze vraag correct hebben ingevuld, geven 164 leerlingen aan dat volgens hen het vak aardrijkskunde niet van invloed is op hun opvattingen over de EU, tegenover 48 scholieren die van mening zijn dat aardrijkskunde wel van invloed is op hun opvattingen over de EU. Als de leerlingen die het met stelling eens en oneens zijn met elkaar worden vergeleken, blijkt er voor vier stellingen een significant verband te bestaan tussen de opvatting van leerlingen over een Europees onderwerp en de invloed die leerlingen ervaren van aardrijkskunde op hun opvattingen. Met een betrouwbaarheid van 95% zijn de volgende vier verbanden significant:

1. Leerlingen die van mening zijn dat aardrijkskunde hun denken over de EU heeft beïnvloed, zijn het meer eens met de stelling dat de EU over onze veiligheid moet gaan²⁹.
2. Leerlingen die van mening zijn dat aardrijkskunde hun denken over de EU heeft beïnvloed, zijn het meer oneens met de stelling dat de EU niet verder mag worden uitgebreid³⁰.
3. Leerlingen die van mening zijn dat aardrijkskunde hun denken over de EU heeft beïnvloed, zijn het meer eens met de stelling dat voortaan alleen nog 'rijke' landen mogen toetreden tot de EU³¹.
4. Leerlingen die van mening zijn dat aardrijkskunde hun denken over de EU heeft beïnvloed, zijn het meer eens met de stelling één munt in Europa (de euro) goed is voor onze economie³².

Tabel 5.10: Gemiddelde antwoorden van leerlingen op een viertal opvattingen over de EU, onderverdeeld in leerlingen die vinden dat aardrijkskunde hun denken wel en niet heeft beïnvloed

Stelling	Aardrijkskunde heeft mijn denken over de EU beïnvloed (-2 is geheel mee oneens, 2 is geheel mee eens)	
	(geheel) eens	(geheel) oneens
Ik vind dat de EU over onze veiligheid gaat.	0,487	-0,025
De EU mag niet meer verder uitgebreid worden.	-0,284	0,184
Voortaan mogen alleen nog 'rijke' landen toetreden tot de EU.	-0,480	0,017
Één munt in Europa (de euro) is goed voor onze economie.	0,788	0,223

²⁹ De overschrijdingskans bedraagt 0,006. De nulhypothese dat er geen verschil is in opvatting op deze stelling tussen leerlingen die het eens en oneens zijn met de stelling dat aardrijkskunde hun denken over de EU heeft beïnvloed.

³⁰ De overschrijdingskans bedraagt 0,031. De nulhypothese dat er geen verschil is in opvatting op deze stelling tussen leerlingen die het eens en oneens zijn met de stelling dat aardrijkskunde hun denken over de EU heeft beïnvloed.

³¹ De overschrijdingskans bedraagt 0,030. De nulhypothese dat er geen verschil is in opvatting op deze stelling tussen leerlingen die het eens en oneens zijn met de stelling dat aardrijkskunde hun denken over de EU heeft beïnvloed.

³² De overschrijdingskans bedraagt 0,005. De nulhypothese dat er geen verschil is in opvatting op deze stelling tussen leerlingen die het eens en oneens zijn met de stelling dat aardrijkskunde hun denken over de EU heeft beïnvloed.

Leerlingen die in hun opvattingen over de EU zijn beïnvloed door aardrijkskunde, zijn het met een ruime meerderheid eens dat veiligheid een Europese aangelegenheid is en dat een gezamenlijke munt goed is voor onze economie (tabel 5.10). Daarnaast zijn zij het meer oneens met de stellingen dat de EU niet verder uitgebreid mag worden en dat alleen landen die 'rijk' zijn nog mogen toetreden tot de Europese Unie. Leerlingen die van mening zijn dat hun Europese opvattingen niet zijn beïnvloed door het aardrijkskundeonderwijs, geven ook vaker aan het eens te zijn met de stelling dat de EU niet verder mag worden uitgebreid. Leerlingen die geen invloed ervaren van aardrijkskunde op hun EU-opvattingen zijn het ook eens wat betreft een gezamenlijke Europese munt die goed is voor onze economie, maar wel beduidend minder eens dan leerlingen die invloed van aardrijkskunde op hun opvattingen ervaren.

Kortom, de stellingen die moeten meten of leerlingen vinden dat zij te weinig les hebben gehad over de EU bij aardrijkskunde zijn niet voldoende homogeen om tot een gezamenlijk antwoord te komen. Er is ook geen verband tussen de uitkomsten van deze individuele stellingen en het aantal kennisstellingen die juist zijn beantwoord. Wel is er een verband tussen leerlingen die wel en niet vinden dat aardrijkskunde hun denken heeft beïnvloed en de opvattingen die zij innemen. Scholieren die merken dat aardrijkskunde invloed heeft op hun opvattingen, nemen voor vier van de twintig stellingen andere opvattingen in over Europese kwesties.

Hoofdstuk 6: Conclusie en discussie

In dit onderzoek is op twee middelbare scholen bij leerlingen in de vierde klas onderzocht wat hun kennis is over de EU en hoe zij denken over Europese integratie. In dit laatste hoofdstuk worden verbanden gelegd tussen het theoretische kader en de uitkomsten van de vragenlijst en geeft daarmee een antwoord op de centrale vraag:

“In hoeverre heeft het aardrijkskundeonderwijs invloed op opvattingen over de Europese Unie van scholieren op het Eddy Hillesum Lyceum en het Stad & Esch?”

Om de centrale vraag te beantwoorden zijn in het methodologisch kader een drietal onderzoeksvragen opgesteld, die gezamenlijk moeten leiden tot een antwoord op de centrale vraag van dit onderzoek. De steekproef van respondenten is niet representatief voor alle middelbare scholieren in Nederland, maar wel voor alle 4 havo-leerlingen op het Eddy Hillesum Lyceum en alle 4 havo en 4 vwo-leerlingen op het Stad & Esch. De doelpopulatie waar de uitkomsten van het onderzoek dus alleen betrekking op heeft, zijn alle 4 havo-leerlingen van beide onderzoeksscholen en 4 vwo-leerlingen op het Stad & Esch. In dit hoofdstuk wordt een antwoord gegeven op de drie onderzoeksvragen en vervolgens een antwoord op de centrale vraag van het onderzoek.

6.1 Conclusie en discussie

Om een antwoord te geven op de centrale vraag is allereerst onderzocht hoeveel kennis scholieren hebben over de Europese Unie, welke opvattingen scholieren hebben over de EU en of er een verband is tussen de mate van kennis over de EU en het innemen van bepaalde opvattingen. Omdat de opvattingen van scholieren centraal staan in dit onderzoek, is in de laatste deelvraag ook aan scholieren gevraagd of aardrijkskundelessen van invloed zijn op de Europese opvattingen die zij innemen.

Deelvraag 1: *Wat is het kennisniveau van middelbare scholieren op het Eddy Hillesum Lyceum en het Stad & Esch over de Europese Unie?*

Om de EU-kennis van leerlingen te toetsen zijn twintig stellingen over de EU geformuleerd, gebaseerd op de kerndoelen voor de mens- en maatschappijvakken in de onderbouw van de havo en het vwo. Doordat scholen de globale kerndoelen naar eigen inzicht mogen invullen, kan dit leiden tot variaties in EU-kennis tussen scholieren van verschillende niveaus of scholen (SLO, 2006; SLO, 2007). Op het Eddy Hillesum Lyceum in Deventer en het Stad & Esch in Meppel zijn in totaal 354 leerlingen geënquêteerd uit de vierde klassen van het havo en het vwo. Uit een vergelijkbaar opgezet onderzoek van Convery et al (1997) blijkt dat leerlingen gemiddeld 12,95 vragen goed hadden. De verwachting is dat het kennisniveau over de EU van leerlingen uit de vierde klas niet voldoende is, op basis van wat leerlingen na de onderbouw horen te weten over de EU volgens de kerndoelen. De leerlingen in het onderzoek beantwoorden gemiddeld 12,29 stellingen juist, een lager gemiddelde dan in het onderzoek van Convery et al (1997). 81,9% van de leerlingen heeft minder dan 15 stellingen juist beantwoord. Meer dan vier van de vijf leerlingen van de doelpopulatie heeft onvoldoende kennis over de EU als zij de onderbouw hebben afgerond, gebaseerd op de EU-kennis die leerlingen horen te leren in de onderbouw volgens

kerndoel 45. De meest opzienbarende uitkomst is dat slechts 21,2% het juiste antwoord geeft op de stelling ‘De meeste Polen werken inmiddels in West-Europese landen’. Voor bijna vier op de vijf leerlingen geldt dat zij kennelijk onvoldoende besef hebben van de bevolkingsomvang van Polen in relatie met het aantal immigranten dat werkzaam is op de Nederlandse en West-Europese arbeidsmarkt. Forrester (2000) en Gregory (1994) geven aan dat beelden van leerlingen niet alleen gebaseerd zijn op waarneming, maar ook door te kijken vanuit een bepaald perspectief. Leerlingen in Polen kijken waarschijnlijk vanuit een ander perspectief naar deze vraag (sprake van emigratie in plaats van immigratie). Dit andere perspectief heeft volgens Forrester en Gregory invloed op beelden en hieruit volgend op opvattingen van leerlingen.

Dat leerlingen in dit onderzoek gemiddeld minder stellingen over de EU correct beantwoorden dan in het onderzoek van Convery et al van vijftien jaar geleden, betekent niet dat het kennisniveau van leerlingen over de EU is afgenomen. De onderzoeksopzet is weliswaar hetzelfde, echter bestaat de vragenlijst wel uit andere stellingen, doordat de politieke en economische situatie van de EU is veranderd. Zo is in veel EU-landen een gemeenschappelijke munt ingevoerd en hebben de hoge begrotingstekorten en staatsschulden van de PIIGS-landen invloed op de economische situatie in de hele eurozone (Healey, 2005; de Grauwe, 2010). Het onderzoek is niet longitudinaal en beide onderzoeksresultaten kunnen dus niet met elkaar worden vergeleken. Er is een poging gedaan in dit onderzoek vragen van een vergelijkbaar niveau op te stellen, maar of dit is gelukt is niet te toetsen. De conclusie van dit onderzoek die wel blijft staan is dat de kennis over de EU van 81,9% van de huidige vierde klassers op het Etty Hillesum Lyceum en het Stad & Esch onvoldoende is.

Er zijn daarnaast variabelen die van invloed zijn op het aantal stellingen dat leerlingen juist beantwoorden in de enquête, zoals de middelbare school en het leerniveau van leerlingen. Een vergelijking tussen leerlingen op variabelen leidt tot twee significante verbanden: 4 havo-leerlingen van het Etty Hillesum Lyceum beantwoorden meer vragen over de EU correct, evenals 4 vwo-leerlingen op het Stad & Esch in vergelijking met de 4 havo-leerlingen op deze middelbare school (figuur 6.1).

Tabel 6.1: Kenmerken van respondenten die van invloed zijn op kennis over de EU.

Meer kennis over EU	Minder kennis over EU
4 havo Etty Hillesum Lyceum	4 havo Stad & Esch
4 vwo Stad & Esch	4 havo Stad & Esch

Bij een vergelijking tussen de mentale kaarten van havo-leerlingen van het Etty Hillesum Lyceum en Stad & Esch blijkt dat het grondgebied van de EU volgens havo-scholieren van het Etty Hillesum Lyceum groter is (19,91 tegenover 17,48 landen). Dit verschil is niet toe te wijden tot bepaalde regio's, maar is verspreid over EU-landen in het hele continent. Het verschil in het aantal landen op de mentale EU-kaarten van leerlingen die wel en geen aardrijkskunde hebben in de tweede fase, is wel toe te wijden tot een Europese regio, namelijk tot (zuid)oost-Europese landen. Leerlingen die geen aardrijkskunde hebben in het vierde jaar, geven vaker aan dat landen in deze Europese regio niet tot de Europese Unie behoren. Voor de 4 havo-leerlingen op de twee onderzoeksscholen geldt dat op het Etty Hillesum Lyceum leerlingen ook een mentale kaart van de Europese Unie hebben die meer overeenkomt met de werkelijkheid. In het theoretische kader zijn twee mogelijke verklaringen aangehaald waarom Oost-Europese EU-lidstaten die de

afgelopen tien jaar pas zijn toegetreden tot de EU minder vaak op mentale EU-kaarten van leerlingen voorkomen. Ten eerste, is een mogelijke verklaring de steeds veranderende vorm van de EU door nieuwe uitbreidingen, waardoor niet duidelijk is welke landen wel en niet tot de EU behoren (Dolejšová, 2009). Een tweede verklaring kan zijn dat er door leerlingen een onderscheid wordt gemaakt tussen het westen en oosten, waarbij het westen bepaald of zij oostelijke gebieden bij de EU vinden behoren. Edward Said noemt dit verschijnsel het oriëntalisme. Deze theorie zou ook kunnen opgaan voor leerlingen in de doelpopulatie (Said, 2003).

In het verleden is al eens eerder onderzoek gedaan naar de mentale Europese kaart van Europese studenten. De mentale EU-kaart die uit dat onderzoek voortkwam is vergelijkbaar met de mentale EU-kaart van vierdejaars leerlingen op het ETTY Hillesum en het Stad & Esch (EuroBroadmap, 2012). Doordat in het onderzoek van EuroBroadmap is gevraagd naar de mentale kaart van Europa, geven nagenoeg alle studenten aan dat Zwitserland ook behoort tot de Europa. Echter is in dit onderzoek aan scholieren gevraagd naar de landen die lid zijn van de EU. Hierdoor heeft in dit onderzoek een beduidend lager percentage scholieren het niet-EU-land Zwitserland geselecteerd. Uit de mentale kaarten van beide onderzoeken komt naar voren dat hoe verder landen gepositioneerd zijn richting het oosten of in de periferie van Europa, hoe minder zij volgens studenten en scholieren behoren tot respectievelijk Europa en de EU.

Tabel 6.2: Kenmerken van respondenten die van invloed zijn op de mentale kaart van de EU van leerlingen.

Groter grondgebied EU	Kleiner grondgebied EU
4 havo ETTY Hillesum Lyceum	4 havo Stad & Esch
4 vwo Stad & Esch	4 havo Stad & Esch
Wel aardrijkskunde in de vierde klas	Geen aardrijkskunde in de vierde klas

De mentale kaart en kennisstellingen zijn twee verschillende methoden om kennis over de EU meten. Bij beide methoden hebben 4 havo-leerlingen van het ETTY Hillesum Lyceum meer kennis over de EU dan 4 havo-leerlingen van het Stad & Esch. De vergelijkbare uitkomsten versterken de conclusie dat 4 havo-leerlingen op het ETTY Hillesum Lyceum meer kennis hebben over de Europese Unie. Wel heeft op beide scholen een ruime meerderheid van de leerlingen (78,4 en 92,2%) minder dan 15 stellingen juist beantwoord en dus onvoldoende kennis over de EU. Het antwoord op de eerste deelvraag is dat het kennisniveau over de EU van middelbare scholieren behorende tot de doelpopulatie onvoldoende is.

Deelvraag 2: *In hoeverre is er bij middelbare scholieren op het ETTY Hillesum Lyceum en het Stad & Esch steun voor Europese samenwerking?*

Naast het meten van de kennis van leerlingen over de EU, zijn in dit onderzoek ook de Europese opvattingen van leerlingen onderzocht. In de afgelopen vijf jaar is het percentage Nederlanders met vertrouwen in de EU, het Europees Parlement en de Europese Commissie sterk afgenomen (Europese Commissie, 2011). In dit onderzoek was het oorspronkelijk de bedoeling om met een Likertschaal score de steun voor de EU en Europese samenwerking in het najaar van 2012 te meten over twintig stellingen. Uit een interne homogeniteitsanalyse blijkt echter dat de stellingen onvoldoende hetzelfde begrip meten, de uitkomsten van de twintig stellingen liggen teveel uit

elkaar. De consequentie is dat slechts de opvattingen van leerlingen over individuele stellingen kunnen worden gemeten. In de tabellen 5.7 en 5.8 is weergegeven met welke stellingen de meeste leerlingen het eens en oneens zijn.

Scholieren in de vierde klassen op het Etty Hillesum Lyceum en het Stad & Esch zijn het meest uitgesproken over de stellingen dat Nederland uit de EU moet stappen en dat zij zich meer Nederlander voelen dan Europeaan. Met de eerste stelling zijn de meeste leerlingen het oneens, met de tweede stelling in meerderheid eens. Er is maar één stelling waarin opvattingen van scholieren van beide onderzoeksscholen significant verschillen. 4 havo-leerlingen van het Stad & Esch zijn het meer eens met de stelling 'Ik vind dat de EU over onze veiligheid gaat' dan 4 havo-leerlingen op het Etty Hillesum Lyceum. Ook zijn 4 havo-leerlingen op het Stad & Esch het met deze stelling vaker eens dan 4 vwo-leerlingen op het Stad & Esch.

Daarnaast zijn de opvattingen van scholieren over de EU en Europese samenwerking getoetst aan het kennisniveau van leerlingen. Voor vier stellingen over Europese onderwerpen blijkt dat er een significant verband is tussen de kennis van leerlingen behorende tot de doelpopulatie en hun opvattingen over Europese kwesties. Leerlingen die meer kennisvragen goed beantwoorden, zijn het meer eens met de stellingen dat er dankzij de EU geen oorlogen meer zijn in Europa en dat de EU niet meer verder mag worden uitgebreid. Daarnaast zijn deze leerlingen het meer oneens met de stellingen dat Nederland uit de EU moet stappen en dat Nederland meer betaalt aan de EU dan dat Nederland terugkrijgt. Zolang noodleningen aan Griekenland, Ierland en Portugal inderdaad leningen blijven, is de stelling dat Nederland meer betaalt aan de EU dan dat Nederland terugkrijgt waar (Nieuwsuur, 2012). Tot slot blijken leerlingen die in het vierde jaar voor aardrijkskunde hebben gekozen in het vakkenpakket, het vaker oneens te zijn met de stellingen dat de EU over onze veiligheid gaat en dat zij hopen dat er in de toekomst een Europees leger is.

In haar totaliteit zijn de respondenten in dit onderzoek niet duidelijk voor of tegen Europese samenwerking, als leerlingen wordt gevraagd naar hun opvattingen over Europese kwesties. De vraag of leerlingen vinden dat de EU voldoende aan bod komt in het onderwijs en daarbij van invloed is op hun opvattingen over de EU en Europese samenwerking, staat centraal bij de laatste deelvraag.

Deelvraag 3: In hoeverre komt de Europese Unie volgens leerlingen op het Etty Hillesum Lyceum en het Stad & Esch aan bod in het aardrijkskundeonderwijs?

Om na te gaan wat de invloed is van het aardrijkskundeonderwijs op EU-kennis van leerlingen, is aan leerlingen gevraagd hoeveel onderwijs zij over de Europese Unie hebben gehad in de onderbouw. De interne homogeniteit tussen de stellingen die meten hoeveel les er over de EU is gegeven in de onderbouw is echter te zwak. Er is geen algemene conclusie te trekken uit stellingen die hetzelfde begrip zouden moeten meten. Bij het toetsen van de individuele stellingen, blijken er voor de doelpopulatie geen significante verbanden te bestaan tussen het kennisniveau en de geperceptueerde aandacht voor de EU in het onderwijs. Wel geven leerlingen van beide onderzoeksscholen aan, dat er bij aardrijkskunde in de onderbouw te weinig aandacht voor de EU is. De volgens leerlingen geringe aandacht voor de EU in de onderbouwklassen komt overeen met waarnemingen van de Onderwijsraad (2004a) dat Europese vraagstukken nog te weinig een vast onderdeel zijn van het lesprogramma.

Daarnaast is aan leerlingen van beide scholen gevraagd naar hun interesse voor Europese ontwikkelingen. Met 95% betrouwbaarheid is aangetoond dat 4 havo-leerlingen van het Stad & Esch meer interesse te hebben in Europese ontwikkelingen dan 4 havo-leerlingen van het Etty Hillesum Lyceum. Opvallend is dat 4 havo-leerlingen van het Etty Hillesum Lyceum meer kennis hebben over de EU, maar dat 4 havo-leerlingen van het Stad & Esch aangeven meer interesse te hebben in Europese ontwikkelingen. Is het doel van EU-onderwijs om de kennis over de EU of de interesse in de EU bij leerlingen te vergroten? Het doel van EU-onderwijs is volgens de SLO dat leerlingen leren “de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld” (SLO, 2007, p. 48). Het toepassen van kennis over de Europese Unie in verschillende contexten lijkt het belangrijkste doel te zijn, maar dat lukt vooral als leerlingen geïnteresseerd zijn in de EU. Overigens is er ook een mogelijkheid dat leerlingen die minder kennis hebben over de EU juist meer interesse hebben in Europese ontwikkelingen, omdat zij nog niet veel kennis hebben over de EU en hierover meer willen weten. Een andere verklaring voor de grotere EU-kennis van 4 havo-leerlingen op het Etty Hillesum Lyceum kan zijn dat de onder- en bovenbouwklassen op andere locaties zijn gevestigd en het daardoor eenvoudiger is om in de onderbouw de focus te leggen op kennis en in de bovenbouw op het toepassen van deze kennis. Docenten geven op het Etty Hillesum Lyceum geven immers ook alleen maar les aan onderbouwklassen of alleen aan bovenbouwklassen.

Leerlingen die in de tweede fase een profiel hebben gekozen met aardrijkskunde daarin, geven aan dat aardrijkskunde meer van invloed is geweest op hun opvattingen over de EU dan leerlingen zonder aardrijkskunde in hun profiel. De richting van het verband is niet bekend, maar de meest logische redenatie is dat leerlingen die vinden dat aardrijkskundelessen van invloed zijn geweest op hun EU-opvattingen, het vak aardrijkskunde interessanter vinden en daardoor eerder geneigd zijn om aardrijkskunde te kiezen in het profiel in de tweede fase. Deze uitspraak moet wel uiterst voorzichtig worden gedaan, omdat alleen de door leerlingen ervaren invloed van aardrijkskunde op opvattingen over de EU is onderzocht. De invloed van aardrijkskunde op opvattingen over niet-Europese onderwerpen is niet getoetst. Leerlingen baseren hun keuze voor het vak aardrijkskunde niet alleen op hun opvattingen over de EU en een mogelijkheid is daardoor dat het vak aardrijkskunde in de tweede fase niet is gekozen vanwege de opvattingen over onderwerpen die bij aardrijkskunde worden behandeld. Dit onderzoek toont slechts voor de doelpopulatie en voor opvattingen over de EU aan dat er een verband is met de mate waarin voor het vak aardrijkskunde wordt gekozen in de bovenbouw.

Respondenten geven overigens aan dat zij het afgelopen jaar niet anders zijn gaan denken over de Europese Unie. Dit komt niet overeen met de resultaten van de halfjaarlijkse metingen van de Eurobarometer. Europeanen en Nederlanders hebben momenteel minder vertrouwen in de Europese Unie dan in de afgelopen jaren. Het huidige vertrouwen van de bevolking in de Europese Unie is de afgelopen zeven jaar nog niet zo laag geweest en is de afgelopen twee jaar sterk afgenomen (Europese Commissie, 2011). Daarnaast geeft het SCP (2011) aan dat jongeren meer beïnvloedbaar zijn voor veranderlijke opvattingen over de EU dan mensen met middelbare leeftijd. De verwachting is daardoor dat scholieren ook anders zijn gaan denken over de EU in de afgelopen jaren, maar volgens leerlingen zijn hun opvattingen over de EU in de afgelopen jaren niet veranderd. Enerzijds kan dit betekenen dat er op de twee onderzoeksscholen in de onderbouw weinig aandacht is voor de EU en dat daardoor opvattingen van scholieren over de EU niet zijn veranderd. Anderzijds kan dit ook betekenen dat door de behandeling van de EU in

aardrijkskundelessen leerlingen niet anders zijn gaan denken over de EU, terwijl onder Nederlanders het gemiddelde vertrouwen in de EU de laatste twee jaar wel sterk is afgenomen. Leerlingen geven echter eerder aan dat de EU onvoldoende aan bod is gekomen bij aardrijkskundelessen dan voldoende. Deze uitkomst bevestigt de eerste van de twee verklaringen, dat weinig onderwijs over de EU de verklaring is dat leerlingen volgens henzelf de afgelopen jaren niet anders zijn gaan denken over de EU.

Tot slot is de door leerlingen ervaren invloed van aardrijkskundelessen op hun EU-opvattingen vergeleken met opvattingen die leerlingen hebben over Europese kwesties. Voor vier stellingen over diverse EU-opvattingen geldt voor de doelpopulatie een significant verband tussen de door leerlingen ervaren invloed van aardrijkskunde op opvattingen en het hebben van afwijkende opvattingen over de EU ten opzichte van leerlingen die geen invloed van aardrijkskunde ervaren op hun opvattingen over de EU. Leerlingen die aangeven meer beïnvloed te zijn door aardrijkskunde in hun opvattingen, zijn grotere voorstanders van een gezamenlijke munt en een Europees veiligheidsbeleid, terwijl zij het meer oneens zijn met verdere EU uitbreidingen en het alleen nog toetreden van ‘rijke’ landen tot de EU. Voor de overige zestien stellingen geldt dat er geen verband is tussen opvattingen en ervaren opvattingen. Dit betekent dat voor zestien van de twintig stellingen opgaat dat leerlingen die aangeven dat aardrijkskunde hun denken over de EU heeft beïnvloed, niet andere opvattingen hebben over Europese thema’s dan medeleerlingen die geen invloed ervaren. Het kan overigens zijn dat leerlingen die invloed van het aardrijkskundeonderwijs op hun opvattingen ervaren wel degelijk een andere opvatting hebben op de getoetste stellingen. Doordat deze opvattingen mogelijk verspreid zijn over meer en minder steun voor de Europese kwestie, hoeft dit niet altijd naar voren te komen bij de toetsing. Enkel de verbanden met opvattingen waar leerlingen gemiddeld meer of minder Europese steun voor tonen, komen in de toets naar voren.

Scholieren geven eerder aan dat de Europese Unie te weinig aan bod komt in het aardrijkskundeonderwijs dan dat de EU wel voldoende aan bod komt. Daarnaast zijn de Europese opvattingen op stellingen voor zestien van de twintig stellingen niet afwijkend voor leerlingen die wel en geen invloed van aardrijkskunde op hun opvattingen ervaren. Deze uitkomst is al gedeeltelijk het antwoord op de centrale vraag van het onderzoek.

Centrale vraag: *“In hoeverre heeft het aardrijkskundeonderwijs invloed op opvattingen over de Europese Unie van scholieren op het Etty Hillesum Lyceum en het Stad & Esch?”*

In het conceptuele model zijn een aantal factoren weergegeven die van invloed zijn op opvattingen van scholieren, gebaseerd op wetenschappelijke literatuur in het theoretische kader. De invloedsfactor die in dit onderzoek centraal staat is de invloed van het aardrijkskundeonderwijs op opvattingen van scholieren. Het is om drie redenen echter moeilijk om een bevestigend danwel ontkennend antwoord te geven op de centrale vraag.

Ten eerste zijn de twintig stellingen die het begrip ‘opvatting over de EU’ moeten meten niet voldoende intern homogeen en levert deze toetsmethode geen valide resultaten op over opvattingen van scholieren over de EU. Voor individuele stellingen kan wel een antwoord worden gegeven op de hoofdvraag. Hierbij is een onderscheid gemaakt tussen leerlingen die vinden dat aardrijkskunde in de onderbouw van invloed is geweest op hun opvattingen over de EU en leerlingen die dat niet vinden. De leerlingen die aangeven dat aardrijkskunde invloed heeft op

Europese opvattingen, blijken voor vier van de twintig stellingen ook inderdaad een significante andere opvatting te hebben. Voor de overige zestien stellingen geldt dat leerlingen die het beeld hebben dat aardrijkskunde hun opvattingen beïnvloedt, geen opvattingen hebben die anders zijn dan die van leerlingen die geen invloed van het aardrijkskundeonderwijs op hun opvattingen ervaren. De geperceptueerde invloed van aardrijkskunde op deze zestien opvattingen is voor de leerlingen die invloed van aardrijkskunde op opvattingen ervaren waarschijnlijk groter dan de werkelijke invloed. Deze conclusie gaat echter niet op voor de algemene opvatting over de EU van deze scholieren, maar slechts voor zestien van de twintig individuele stellingen, doordat de twintig stellingen gezamenlijk niet voldoende intern homogeen zijn.

Ten tweede, blijkt uit eerder onderzoek van Convery et al (1997) dat leerlingen de meeste kennis over de EU opdoen via de media en school. De meeste leerlingen van de twee onderzoeksscholen geven echter aan niet iets over de Europese Unie te hebben geleerd in de onderbouw. De kerndoelen voor de mens- en maatschappijvakken in de onderbouw zijn volstrekt helder, maar de kennis over de EU van leerlingen die de onderbouw hebben afgerond schiet inderdaad tekort op de twee onderzoeksscholen. Als de meeste leerlingen vinden dat zij op het voortgezet onderwijs te weinig onderwijs hebben gehad over de EU, moet het verschil tussen leerlijnen in kennis over de EU komen door andere factoren, zoals de invloed van de media of de ouders en vriendengroep. Andere factoren dan het aardrijkskundeonderwijs lijken meer invloed te hebben op variaties in kennis en opvattingen van de onderzochte scholieren over de EU. In zekere zin is deze conclusie ook logisch, aangezien de meeste leerlingen van de twee onderzoeksscholen in de onderbouw hetzelfde onderwijs hebben gevolgd.

Ten derde, kan de invloed van het aardrijkskundeonderwijs op EU-opvattingen van middelbare scholieren ook nog op een andere manier worden gemeten. Alle twintig stellingen die de kennis van leerlingen meten hebben betrekking op de kerndoelen voor de mens- en maatschappijvakken in de onderbouw. Bij het vak aardrijkskunde moeten deze onderwerpen aan bod zijn gekomen. Leerlingen die een hogere score behalen hebben over de meeste Europese onderwerpen geen afwijkende opvatting in vergelijking met leerlingen die minder kennisvragen juist beantwoorden. Slechts voor drie van de twintig gemeten opvattingen geldt dat leerlingen met een hogere score andere opvattingen innemen. Voor deze drie verbanden geldt wel dat meer kennis over de EU leidt tot meer steun voor Europese samenwerking en integratie, maar voor de overige zeventien stellingen opvattingen niet. In hoeverre is er dan wel of geen sprake van invloed van het aardrijkskundeonderwijs op opvattingen van scholieren?

Al met al, lijkt het er dus sterk op dat het aardrijkskundeonderwijs minder invloed heeft op opvattingen van scholieren over de EU, dan theoretisch wordt verondersteld. Enerzijds is de verklaring dat de geperceptueerde invloed van aardrijkskunde op opvattingen waarschijnlijk groter is dan de werkelijke invloed, anderzijds doordat opvattingen van leerlingen over de EU nauwelijks door aardrijkskunde zijn vormgegeven vanwege een tekort aan EU-onderwijs. De invloed die het aardrijkskundeonderwijs heeft op opvattingen die scholieren is niet aangetoond met dit onderzoek.

6.2 Reflectie

Dit onderzoek toont niet alleen aan dat leerlingen die de onderbouw van het middelbaar onderwijs hebben afgerond te weinig kennis hebben over de EU, maar biedt bovenal aanknopingspunten voor verder onderzoek naar dit onderwerp. Bij dit onderzoek moeten immers een aantal kanttekeningen worden geplaatst, die enige nuance aanbrengen aan de onderzoeksresultaten.

Het onderzoek heeft slechts plaatsgevonden op twee middelbare scholen. De enquêtes zijn weliswaar op drie scholen verspreid, maar vanwege netwerkstoringen op één van de scholen was de non-respons hoog op één school. Achteraf bezien was het beter geweest om de vragenlijsten ook op deze school schriftelijk te verspreiden. De consequentie is dat er een vergelijkend onderzoek heeft plaatsgevonden tussen enkel twee scholen. De resultaten zijn daardoor uiteraard niet representatief voor alle vierde klas leerlingen in Nederland. De conclusies die in dit onderzoek worden gedaan zijn dus alleen van toepassing op de vierdejaars leerlingen van het Eddy Hillesum Lyceum en het Stad & Esch. Doordat de variaties in de onderzoeksresultaten meer dan oppervlakkig zijn geanalyseerd, kunnen de aardrijkskundedocenten van het Eddy Hillesum Lyceum en Stad & Esch de onderzoeksresultaten gebruiken om maatwerk te leveren aan hun leerlingen met betrekking tot lessen over de Europese Unie. De resultaten van het onderzoek zijn dus met name interessant voor de docenten op beide scholen. Daar staat tegenover dat de onderzoeksresultaten helaas weinig zeggen over het gemiddelde kennisniveau van vierdejaars leerlingen over de EU en hun opvattingen over de EU. Dit is een beperking van het onderzoek, maar biedt wel een interessante invalshoek voor een toekomstig onderzoek. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen dan worden getoetst aan het landelijke beeld.

Dat dit nog niet verder is onderzocht, heeft als belangrijkste oorzaak dat het uitvoeren van een afstudeerscriptie is begrenst aan een tijdpad. Het uitvoeren van een onderzoek dat representatief is op het Nederlandse schaalniveau neemt in de meeste gevallen teveel tijd in beslag. Een andere invalshoek waarin het onderzoek ook blijft steken zijn de geperceptueerde opvattingen van leerlingen en docenten over de invloed van het aardrijkskundeonderwijs. Dit onderzoek beperkt zich tot de opvattingen van leerlingen over de EU en of deze opvattingen volgens leerlingen zijn beïnvloed door het aardrijkskundeonderwijs. Hierbij is de geperceptueerde invloed van leerlingen vergeleken met de opvattingen die leerlingen hebben. Echter, docenten hebben ook een beeld van de invloed die aardrijkskunde heeft op opvattingen van leerlingen. Deze docenten zijn niet geïnterviewd in dit onderzoek. In een volgend onderzoek is het wellicht interessant om na te gaan in hoeverre de geperceptueerde invloed over de invloed van het aardrijkskundeonderwijs op opvattingen van scholieren tussen docenten en leerlingen verschilt.

De afgelopen jaren is de Europese Unie een actueel item geweest in de berichtgeving in de media en ook in de laatste verkiezingen voor de Tweede Kamer was de toekomst van de EU een belangrijk discussieonderwerp. De verwachting is dat de toekomst van de EU ook de komende jaren tot veel discussie zal leiden, want een uitweg uit de huidige economische impasse is er nog niet. Het vertrouwen in de EU neemt steeds verder af in de samenleving en dit roept de vraag op in hoeverre aardrijkskunde een sturende rol heeft als het gaat om opvattingen over de Europese Unie. In dit onderzoek is een voorzichtige voorzet gegeven op de vraag wat de invloed is van het aardrijkskundeonderwijs op opvattingen over de EU, een onderwerp dat de komende jaren waarschijnlijk nog veel zal worden bediscussieerd.

Literatuurlijst

- Adams, P.C. (2009), *Geographies of Media and Communication: a critical introduction*. Chichester: Wiley – Blackwell, pp. 139-154.
- Ark, van B & H. de Jong (1996), *Accounting for Economic Growth in the Netherlands since 1913*. Universiteit Groningen.
- Awesti, A. (2009), The Myth of Eurosclerosis: European Integration in the 1970s. *L'Europe en formation*, 353-354, pp. 39-53.
- L'Europe en formation 352-. 354 (2009), pp. 39-53
- Bellamy, R. (2008), Evaluating Union citizenship: Belonging, rights and participation within the EU. *Citizenship studies*, 12 (6), pp. 597-611.
- Beneker, T. (2003), Burgerschapsvorming: kansen voor het aardrijkskundeonderwijs. *Geografie*, 12 (3), pp. 28-31.
- Big Think (2011), United diagram of Europe [online]
<http://bigthink.com/ideas/31556> [geciteerd 12 april 2012]
- Boisen, M., K. Terlouw & B. van Gorp (2011), The selective nature of place branding and the layering of spatial identities. *Journal of Place Management and Development*, 4 (2), pp. 135-147.
- Breeman, G.E., W.J. van Noort & M.R. Rutgers (2008), *De bestuurlijke kaart van Nederland. Het openbaar bestuur en zijn omgeving in nationaal en internationaal perspectief*. Bussum; Uitgeverij Coutinho, vierde druk.
- Bryman, A. (2008), *Social Research Methods*. Third Edition. Oxford: University Press.
- CBS (2011), *ICT en economie '11*. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- CBS (2012a), *Begrip Europese Unie* [online]
<http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/begrippen/default.htm?conceptid=477> [geciteerd 14 augustus 2012]
- CBS (2012b), *Duitsland belangrijkste handelspartner van 17 EU-landen* [online]
<http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/dossiers/eu/publicaties/artikelen/archief/2012/2012-3661-wm.htm> [geciteerd 25 september 2012]
- Convery, A., M. Evans, S. Green, E.M. Acaro & J. Mellor (1997), An Investigative Study into Pupils' Perceptions of Europe. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18 (1), pp. 1-16.
- Dalton, R.J., P.A. Beck & R. Huckfeldt (1998), Partisan cues and the media: Information flows in the 1992 presidential election. *American Political Science Review*, 92 (1), pp. 111-126.
- Dekker, P., c. Capel, L. van Dun, P. Schnabel & H. Vinken (2002), *Leeft Europa wel? Een verkenning van de Europese Unie in de publieke opinie en het onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

- Dinan, D. (2005), Economic Integration: growth and competitiveness. In: Dinan, D., Ever Closer Union. Houdmills: Palgrave, pp. 387-446.
- Dolejšoivá, D. (2009), Introduction: Europe, citizenship and young people. In: Dolejšoivá, D. & M.A.G. López, European Citizenship – In the process of construction. Challenges for citizenship, citizenship education and democratic practice in Europe. Straatsburg: Council of Europe Publishing.
- EuroBroadmap (2012), Europe as seen by the students surveyed [online]
http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/65/45/30/PDF/EWP_wp2_final_vol5.pdf [geciteerd 18 september 2012]
- Euromove (2012), The Schengen area [online]
<http://www.euromove.org.uk/index.php?id=18538> [geciteerd 9 augustus 2012]
- EuropaNu (2012a), Begrotingstekort en staatsschuld Griekenland [online]
http://www.europa-nu.nl/id/viccj7o2p7ug/begrotingstekort_en_staatsschuld [geciteerd 3 augustus 2012]
- EuropaNu (2012b), Schengen- en Visabeleid [online]
http://www.europa-nu.nl/id/vh1alz099lwi/schengen_en_visabeleid [geciteerd 9 augustus 2012]
- EuropaNu (2012c), Verdrag van Lissabon [online]
http://www.europa-nu.nl/id/viahjsyncxxx/verdrag_van_lissabon [geciteerd 24 oktober 2012]
- Europese Commissie (2011), Eurobarometer [online]
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_arch_en.htm [geciteerd 9 augustus 2012]
- Europees Platform (2012a) ELOS scholen [online]
<http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?4424> [geciteerd 22 augustus 2012]
- Europees Platform (2012b), TTO scholen [online]
<http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?2629&cat=638> [geciteerd 22 augustus 2012]
- Europese Unie (2012a), De “Swinging Sixties” een periode van economische groei [online]
http://europa.eu/about-eu/eu-history/1960-1969/index_nl.htm [geciteerd 15 juni 2012]
- Europese Unie (2012b), Basisinformatie over de Europese Unie [online]
http://europa.eu/about-eu/basic-information/index_nl.htm [geciteerd 14 augustus 2012]
- EurolInfo (2012), De Europese beurs. Het tijdschrift van de Vertegenwoordiging van de Europese Commissie in België, februari 2012 (2). Brussel: Europese Commissie.
- Field, A. (2009), Discovering statistics using SPSS. Londen: SAGE Publications, 3^e editie.
- Financiële Dagblad (2007), Europese Unie mikt op grondwet in 2009; Premier Balkenende vindt inhoud nieuw verdrag belangrijker dan halen van deadline. 26 maart 2007, p. 4.
- Fontaine, P. (2010), Europe in 12 lessons. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Forrester (2000), *Psychology of the Image*. Londen: Routledge.
- Gabel, M. J. & H. D. Palmer (1995), "Understanding Variation in Public Support for European Union". *European Journal of Political Research*, 27 (1), pp. 3-19.
- Gorp, B. van (2011), Hoorcollege introductie beeldvorming, geografie en samenleving, 5 september 2011. Faculteit Geowetenschappen, Universiteit Utrecht.
- Gorp, B.H. van & Beneker, T. (2007). Holland as other place and other time: alterity in projected tourist images of the Netherlands. *GeoJournal*, 68, pp. 295-306.
- Grauwe, P. de (2010), Crisis in the eurozone and how to deal with it. CEPS Policy Brief, 204, p. 1-5.
- Gregory, D. (1994), *Geographical Imaginations*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Healey, N. (2005), Economic and monetary union. In: McDonald, F. & S. Dearden (eds), *European Economic Integration*, 4e druk. Harlow: Prentice Hall, pp. 99-113.
- Hendriks, M. & J. Scheerens (2009), The Netherlands. In: J. Scheerens, *Informal learning for active citizenship at school*. Lifelong Learning Book Series, 14. Springer Science+ Business Media, pp. 261-304.
- IVO (2009), *Monitor Internet en Jongeren 2006-2009, wat doen jongeren op internet en hoe verslavend is dit?* Rotterdam: IVO.
- Jamieson, L. (2005), *Orientations of Young Men and Women to Citizenship and European Identity*, final report. Edinburgh: University of Edinburgh.
- KNAG (2003), *Gebieden in perspectief, natuur en samenleving, nabij en veraf*. Amersfoort: KNAG.
- Lacey (1998), *Image and representation, key concepts in media studies*. Hampshire: Palgrave.
- Lam, P. 't (2012), *Impressions of European Union. A comparative analysis of the impact of EU news in European newspapers on European audiences*. Oisterwijk: BOXPress.
- Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken (2012), *Aardrijkskundeonderwijs onderzocht*. Enschede: Printpartners Ipskamp.
- Light, D. & C. Young (2009), European Union enlargement, post-accession migration and imaginative geographies of the 'New Europe': Media discourses in Romania and the United Kingdom. *Journal of Cultural Geography*, 26 (3), pp. 281-303.
- Lozic, V. (2008), The multicultural turn. The profile, structure and context of history as a school subject. Paper voor 7e European Social Science History Conference in Lissabon, maart 2008.
- Lützel, P.M. (2009), *The Writers' Europe: An Imagined Community*. Rutgers German Studies Occasional Papers 11.
- Maier, J. & B. Rittberger (2008), Shifting Europe's boundaries: Mass media, public opinion and the enlargement of the EU. *European Union Politics*, 9 (2), pp. 243-267.

- Marks, G., & Hooghe, L. (2003). National identity and support for European integration. Veröffentlichungsreihe der Abteilung Demokratie: Strukturen, Leistungsprofil und Herausforderungen des Schwerpunkts Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie, No. SP IV 2003-202.
- Maslowski, R., H. Naayer, H. Oonk & G. van der Werf (2011), Implementation and Effects of European and International Orientation at secondary schools in the Netherlands. In: Oonk, H., R. Maslowski & G. van der Werf, Internationalisation in Secondary Education in Europe. Charlotte: Information Age Publishing, pp. 271-294.
- McCrone, D. & R. Kiely (2000), Nationalism and citizenship. *Sociology*, 34 (1), pp. 19-34.
- McDonald, F. & S. Dearden (2005), The origins and development of the European Union. In: McDonald, F. & S. Dearden (eds), *European Economic Integration*, 4^e druk. Harlow: Prentice Hall, pp. 1-36.
- Nieuwsuur (2012), Factcheck: Pechtold over opbrengst EU [online] <http://niewsuur.nl/onderwerp/413587-factcheck-pechtold-over-opbrengst-eu.html> [geciteerd 25 september 2012]
- NRC Handelsblad (2012a), De sociale crisis begint in Europa. 24 september 2012, p. 25.
- NRC Handelsblad (2012b), Duitse minister wijst weg naar méér Europa, Nederland zit erbij. 19 september 2012, sectie Vooraan.
- NRC Handelsblad (2012c), De culturen in het continent Europa; dezer dagen. 1 maart 2012, sectie Opinie.
- Onderwijsraad (2003), Europese richtpunten voor het Nederlandse onderwijs; de bijdrage van Nederland aan een sterke nationale en internationale economie. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2004a), Onderwijs en Europa: Europese invloeden in Nederland. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2004b), Onderwijs en Europa: Europees Burgerschap. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oonk, G.H. (1997), Europa en het onderwijs, handboek. Alkmaar; Stichting voor het Nederlandse Onderwijs.
- Oonk, G.H. (2011), The case of the Netherlands. In: Oonk, H., R. Maslowski & G. van der Werf, Internationalisation in Secondary Education in Europe. Charlotte: Information Age Publishing, pp. 97-108.
- Pater, B. de (2009), Vanaf de Outlook Tower: zicht op Europa. In: B. de Pater, B. de Pater, red., *West-Europa: Hoofdlijnen van geografie en ruimtelijke planning*. Assen: Van Gorcum, pp. 1-24.
- Pater, B. de, P. Groote & K. Terlouw (2005), *Denken over regio's, geografische perspectieven*. Tweede druk. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

- Pater, B. de & H. van der Wusten (1996), *Het geografisch huis, de opbouw van een wetenschap*. Tweede druk. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- ProDemos (2012), Lesmateriaal Europese Unie [online]
<http://www.prodemos.nl/Voor-scholen/Lesmateriaal/Voortgezet-onderwijs-en-mbo/Europese-Unie> [geciteerd 27 juni 2012]
- Renkema, J. & H. Hoeken (1998), The influence of negative newspaper publicity on corporate image in the Netherlands. *Journal of Business Communication*, 35 (4), pp. 512-535.
- Said, E.W. (2003), *Orientalism*. Londen: Penguin Books.
- Schoufour, R., M. Brands-Starrenburg & A. Schaper (1971). *Agon Aardrijkskunde, voor het hoger algemeen voortgezet en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, handboek 1*. Amsterdam/Brussel: Agon Elsevier, 4^e (herziene) druk.
- Scoffham, S. (2000), Europe Matters. In: C. Fisher & T. Binns, eds. *Issues in Geography Teaching*. Londen: Routledge, pp. 219-233.
- SCP (2008), *Veranderlijkheid van opvattingen over de EU*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- SCP (2011), *Poolse migranten, de positie van Polen die vanaf 2004 in Nederland zijn komen wonen*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- SCP (2012), *Continu Onderzoek Burgerperspectieven 2011* | 4. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Sellar, C., C. Staddon & C. Young (2009), Twenty years after the Wall: Geographical imaginaries of 'Europe' during European Union enlargement. *Journal of Cultural Geography*, 26 (3), pp. 253-258.
- SER (2005), *Advies Dienstenrichtlijn*. Den Haag: Sociaal-Economische Raad.
- SLO (2002), *Op zoek naar samenhangend onderwijs in de Mens- en maatschappijvakken*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- SLO (2006), *Kerdoelen onderbouw* [online]
<http://ko.slo.nl/> [geciteerd 15 april 2012]
- SLO (2007), *Concretisering van de kerndoelen Mens en Maatschappij, Kerndoelen voor de onderbouw VO*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Soroka, S.N. (2006), Good news and bad news: Asymmetric responses to economic information. *Journal of Politics*, 68 (2), pp. 372-385.
- Steenstra, C. (2003), *Geography's contribution to general education: an international comparative study*. Eburion: Delft.
- Telegraaf, de (2012a), *Europa laat Grieken nog een poosje zweten; Geen geld meer in bodemloze put*. 16 februari 2012, p. 28.

- Telegraaf, de (2012b), Onenigheid groeit over Europese bankenunie. 17 september 2012, p. 15.
- Terlouw, K. (2011), From thick to thin regional identities? *GeoJournal*, pp. 1-15.
- Trouw (2007), Nederland wil af van het G-woord; Europese grondwet. 9 februari 2007, pp. 10-11.
- Trouw (2012a), 'Polen begrijpen waarde van Europa beter'. 17 februari 2012, p. 5
- Trouw (2012b), Europa houdt adem in voor uitspraak Duits hof. 12 september 2012, p. 3.
- Vaart, R. van der (1998), *Steden en Streken, Geografische opstellen voor Gerard Hoekveld*. Assen: van Gorcum, pp. 193-195.
- Vaart, R. van der (2009), Europese identiteit: een onmogelijke opgave. In: B. de Pater, red., *West-Europa: Hoofdlijnen van geografie en ruimtelijke planning*. Assen: Van Gorcum, pp. 261-288.
- Van Dale (2012), Online woordenboek [online]
<http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=beeldvorming&lang=nn> [geciteerd op 17 april 2012]
- Vliegthart, R., A.R.T. Schuck, H.G. Boomgaarden & C.H. de Vreese (2008), News coverage and support for European integration, 1990-2006. *International Journal of Public Opinion Research* 20 (4), pp. 415-439.
- Vocht, A. de (2008), *Basishandboek SPSS 16, statistiek met SPSS 16*. Utrecht: Bijleveld Press.
- Vocht, A. de (2010), *Syllabus Statistiek*. Universiteit Utrecht, faculteit Geowetenschappen, Sociale Geografie & Planologie.
- Volkskrant, de (2011), Zuid-Europa moet zijn ziel inleveren. 16 november 2011, p. 28.
- Volkskrant, de (2012a), Schrikbeeld Europa, werkt altijd. 25 februari 2012, p. 7.
- Volkskrant, de (2012b), Komt Zuid-Europa nu ook over de brug? 15 september 2012, p. 22.
- Volkskrant, de (2012c), 'Spanje en Italië komen weg met gedrag dat van Ierland en Griekenland niet wordt geaccepteerd' [online]
<http://www.volkskrant.nl/vk/nl/3184/opinie/article/detail/3280337/2012/07/02/Spainje-en-Italië-komen-weg-met-gedrag-dat-van-Ierland-en-Griekenland-niet-wordt-geaccepteerd.dhtml>
 [geciteerd 3 augustus 2012]
- Volkskrant, de (2012d), Noodfonds verhoogd tot 800 miljard. 31 maart 2012, p. 21.
- Wolff, L. (1994), *Inventing Eastern Europe: the map of civilization on the mind of the Enlightenment*. Stanford: Stanford University Press.
- Wolfs, R. & M. Tholey (1993), Kwaliteit Europa-onderwijs valt mee. *Geografie Educatief*, vol 2 (4), pp. 41-43.
- WTO (2012), *World Trade 2011, prospects for 2012*. Press Release 658, 10 mei 2012.

Bijlagen

Bijlage 1:	Fragment poster ‘Europa in beweging’	p. 103
Bijlage 2:	Vragenlijst voor leerlingen.....	p. 105
Bijlage 3:	Antwoordmodel kennisquiz	p. 113
Bijlage 4:	Overzicht van interpretatie antwoorden bij vragen over opvattingen van scholieren.....	p. 115
Bijlage 5:	Codeboek SPSS	p. 117
Bijlage 6:	SPSS-uitvoer	p. 121

Bijlage 1: Fragment poster 'Europa in beweging'

Europa in beweging


Het verhaal van de Europese Unie (EU)

Volg de tijdslijn die van linksboven naar rechtsonder kronkelt.

- In de gele kaders vind je belangrijke gebeurtenissen voor de EU;
- In de blauwe kaders belangrijke gebeurtenissen voor Europa in het algemeen.


1951

18 april 1951
Op basis van het Schuman-plan ondertekenen zes landen een verdrag om hun zware industrieën – kolen en staal – gemeenschappelijk te beheren. Op die manier kan geen van hen zelf oorlogswapens maken om zich, zoals in het verleden, tegen de andere te keren. Die zes landen zijn: België, Duitsland, Frankrijk, Italië, Luxemburg en Nederland.



Bombardeerde Europese stad - de meschop van de Tweede Wereldoorlog

1952




Le Corbusier voor een Unité d'habitation

1953


Met de opening (1952) van de zelfstandige „verticale stad” (*Unité d'habitation*) van de Zwitserse architect Le Corbusier in Marseille (Frankrijk) wordt een nieuwe trend zichtbaar. Het grimmige uiterlijk van dit betonnen complex leidt tot de bijnaam „neobrutalisme”.

1954

De steenkool- en staalindustrieën beginnen over de grenzen heen met elkaar samen te werken.



1955



1956

In 1956 komen de Hongaren in verzet tegen de sovjetmachthebbers. In november dringen sovjet tanks door tot in de straten van Boedapest om de opstand neer te slaan.

Hongaren traken tijdens de opstand van 1956 een standbeeld van Stalin omver in hun hoofdstad Boedapest.


1957

De Sovjet-Unie vers „ruimterace” door d kunstmaan, de Spo draait op een hoog om de aarde. In 19 nieuw succes met d Gagarin. Zijn ruimte van maar 2,6 meter

Spoetnik 1 in

1966

In de jaren zestig uiten jongeren hun identiteit. Hun ideeën verschillen vaak van die van volwassenen en er komt een echte jeugdcultuur op. De popindustrie kent een sterke bloei met behulp van de televisie, transistorradio's en LP's (langspeelplaten). De tieners maken modestatemets, met minirokken en hoge laarzen voor meisjes en lang haar en puntige schoenen voor jongens. Het is een tijd waarin de EU-handen groei en stijgende welvaart kennen – de „gouden sixties”.



Kleding en accessoires van de jaren zestig.

1967


De opstand van studenten en arbeiders in Frankrijk in mei 1968 brengt de grondslagen zelf van de staat aan het wankelen. In andere EU-landen komen meer gematigde studentenprotesten voor. Daarin wordt de teleurstelling in afstandelijke en niet-reagerende regeringen weerspiegeld alsook de protesten tegen de oorlog in Vietnam en de nucleaire bewapeningswedloop.

1968

Sovjet tanks denderen in augustus 1968 Praag binnen om af te rekenen met de kortstondige Praagse lente van de prille democratie in Tsjecho-Slowakije. De Tsjechen en Slowaken staan machteloos tegenover 600.000 man bezettingstroepen. Een student, Jan Palach, verbrandt zich uit protest.

1969


Een sovjet tank in Praag, 1968



1970

De invoerrechten op uit andere lidstaten geïmporteerde goederen worden door de zes afgeschaft, waardoor vrije grensoverschrijdende handel voor het eerst mogelijk wordt. Zij passen ook dezelfde invoerrechten toe op invoer vanuit derde landen. De grootste handelsgroep van de wereld is geboren: De handel tussen de zes lidstaten en de handel van de EU met de rest van de wereld breidt zich snel uit.

De Amerikanen herstellen hun suprematie in de ruimte door in juli 1969 een mens op de maan te laten landen.



Bijlage 2: Vragenlijst voor leerlingen



Universiteit Utrecht

Deze niet invullen!!



Enquête nr.

Enquête: onderzoek naar houding middelbare scholieren over de Europese Unie

Jullie klas is geselecteerd om deel te nemen aan een onderzoek over hoe middelbare scholieren denken over de Europese Unie. Bij een aantal vragen komt ook langs wat je geleerd hebt bij de aardrijkskundelessen.

De vragenlijst bestaat uit drie onderdelen, die op de volgende pagina's staan.

Alle antwoorden op de vragen blijven anoniem. Je hoeft je naam niet op te schrijven.

Instructies:

- Graag elke vraag volledig beantwoorden.
- Graag bij elke vraag slechts één antwoord geven, tenzij anders aangegeven.
- Graag een eerlijk antwoord geven.
- **Lees alles goed en zorgvuldig!**

Dank je wel voor het meedoen aan het onderzoek!

Introductievraag

Geef op de onderstaande kaart van Europa aan welke landen volgens jou lid zijn van de Europese Unie.

Zet met een pen/potlood een duidelijk kruisje in deze landen.



Sla de pagina om voor de eerste vraag.

Deel 1 van 3: Kennisquiz

Hieronder staan een aantal stellingen over de EU. Aan jou de vraag of deze stellingen juist zijn of onjuist.

	Juist	Onjuist
1. José Manuel Barroso is de voorzitter van de Europese Commissie.	0	0
2. Nederland is nu de voorzitter van de Europese Unie.	0	0
3. De EU bestaat uit 27 landen.	0	0
4. Frankrijk en Zwitserland zijn lid van de EU.	0	0
5. In alle EU-landen betalen we met de Euro.	0	0
6. De Euro is meer waard dan de Amerikaanse dollar.	0	0
7. Nederland behoort tot de top-5 landen in de wereld met de grootste export	0	0
8. Het land waarmee Nederland de meeste handel heeft is Spanje.	0	0
9. Wij betalen geen importheffing als we een product kopen uit een ander EU-land.	0	0
10. De EU werkt alleen op economisch gebied samen.	0	0
11. De Europese Unie is vlak na de Eerste Wereldoorlog opgericht.	0	0
12. De val van de Berlijnse Muur betekende het einde van de Tweede Wereldoorlog.	0	0
13. Nederland is één van de oprichters van de EU.	0	0
14. De Europese Unie heette vroeger de Europese Economische Gemeenschap.	0	0
15. Via verkiezingen mogen Nederlanders stemmen welke politieke partijen er in het Europees Parlement zitten	0	0
16. De Europese Unie heeft een grondwet, net als Nederland	0	0
17. In de hele EU kun je vrij reizen zonder het paspoort te laten zien.	0	0
18. Nederlanders zijn vrij om te kiezen in welk EU-land zij willen werken.	0	0
19. De Europese Monetaire Unie zorgt ervoor dat de landsgrenzen bewaakt worden.	0	0
20. De meeste Polen werken inmiddels in West-Europese landen.	0	0

Sla de pagina om voor deel 2

Deel 2 van 3: Hoe denk jij over de Europese Unie?

De volgende stellingen gaan over hoe jij denkt over de Europese Unie. Het gaat om wat jij denkt, er is geen goed of fout.

De antwoordmogelijkheden zijn: geheel mee oneens , mee oneens, neutraal, mee eens, geheel mee eens en weet niet.

	Geheel mee oneens		Neutraal		Geheel mee eens	Weet niet
1. Ik voel me meer Nederlander dan Europeaan.	0	0	0	0	0	0
2. Ik voel me meer Europeaan dan wereldburger.	0	0	0	0	0	0
3. Ik voel me naast Nederlander ook Europeaan.	0	0	0	0	0	0
4. Nederland moet uit de EU stappen.	0	0	0	0	0	0
5. Ik vind dat de EU over onze veiligheid gaat.	0	0	0	0	0	0
6. Ik hoop dat we in de toekomst een Europees leger hebben.	0	0	0	0	0	0
7. Ik vind dat de EU een Europese vlag hoort te hebben.	0	0	0	0	0	0
8. De EU heeft geen Europees volkslied nodig.	0	0	0	0	0	0
9. De EU mag niet meer verder uitgebreid worden.	0	0	0	0	0	0
10. Voortaan mogen alleen nog 'rijke' landen toetreden tot de EU.	0	0	0	0	0	0
11. Nederland moet meer invloed hebben in de EU.	0	0	0	0	0	0
12. De EU moet meer macht overdragen naar Nederland.	0	0	0	0	0	0
13. De EU doet er goed aan één gezamenlijk buitenlands beleid te voeren.	0	0	0	0	0	0
14. De EU bewaakt de vrede in Europa.	0	0	0	0	0	0
15. Dankzij de EU hebben wij geen oorlogen meer in Europa.	0	0	0	0	0	0
16. Het afschaffen van de Euro is goed voor Nederland.	0	0	0	0	0	0
17. Één munt in Europa (de Euro) is goed voor onze economie.	0	0	0	0	0	0
18. Nederland betaalt meer aan de EU dan dat wij terugkrijgen.	0	0	0	0	0	0
19. De EU moet worden opgedeeld in een armer en rijkere deel.	0	0	0	0	0	0
20. De EU moet net als Nederland een minister-president krijgen.	0	0	0	0	0	0

Sla de pagina om voor deel 3

Deel 3 van 3: Wat heb jij bij aardrijkskunde over de EU geleerd?

De vraag is hoeveel jij over de Europese Unie hebt geleerd bij de aardrijkskunde in de hele onderbouw, van de 1^e tot de 3^e klas.

De antwoordmogelijkheden zijn: geheel mee oneens, mee oneens, neutraal, mee eens, geheel mee eens en weet niet.

	Geheel mee oneens		Neutraal		Geheel mee eens	Weet niet
1. Ik weet niet goed wat de EU eigenlijk doet.	0	0	0	0	0	0
2. Iedereen moet weten hoe de EU is ontstaan.	0	0	0	0	0	0
3. De EU vond ik één van de saaiste onderwerpen bij aardrijkskunde.	0	0	0	0	0	0
4. Van de meeste vragen uit de kennisquiz wist ik wel iets af.	0	0	0	0	0	0
5. Over de meeste onderwerpen uit de kennisquiz heb ik ooit iets geleerd bij aardrijkskunde.	0	0	0	0	0	0
6. Ik ben de afgelopen jaren anders gaan denken over de EU.	0	0	0	0	0	0
7. Ik leer graag nog meer over de EU.	0	0	0	0	0	0
8. Mijn mening over de EU is niet veranderd door aardrijkskunde in de onderbouw.	0	0	0	0	0	0
9. In de onderbouw heb ik veel over de EU geleerd bij aardrijkskunde.	0	0	0	0	0	0
10. Ik heb tot nu toe te weinig onderwijs gekregen over de EU.	0	0	0	0	0	0
11. Bij aardrijkskunde moeten we het meer hebben over de EU.	0	0	0	0	0	0
12. Aardrijkskunde heeft mijn denken over de EU beïnvloedt.	0	0	0	0	0	0
13. Ik volg de Europese ontwikkelingen met interesse.	0	0	0	0	0	0
14. Bij economie heb ik meer over de EU geleerd dan bij aardrijkskunde.	0	0	0	0	0	0
15. Bij maatschappijleer heb ik meer over de EU geleerd dan bij aardrijkskunde.	0	0	0	0	0	0

Sla de pagina om voor een paar vragen over jou.

Om te weten hoeveel uren aardrijkskunde je nu hebt en vorige jaren hebt gehad, hebben we nog een paar vragen over jou en de school.

1. Heb je in de onderbouw op deze school gezeten?
 - Ja, alle jaren
 - Ja, gedeeltelijk. Ook op de school, in de klassen O 1^e jaar, O 2^e jaar, O 3^e jaar
 - Nee

2. In welke klas(sen) heb je in de onderbouw gezeten?
 - VMBO-Theoretische leerweg
 - VMBO-TL / Havo
 - Havo
 - Havo / Atheneum
 - Atheneum
 - Atheneum-plus
 - Gymnasium

3. In welke klas zit je nu?
 - 4 HAVO
 - 4 VWO
 - Anders, namelijk

4. Welk profiel volg je nu?
 - Cultuur & Maatschappij
 - Economie & Maatschappij
 - Natuur & Gezondheid
 - Natuur & Techniek

5. Heb je dit schooljaar (4^e klas) het vak aardrijkskunde?
 - Ja
 - Nee

6. In welke leerjaren heb je aardrijkskunde gehad? (*meerdere antwoorden mogelijk*)
 - Eerste jaar → Aantal lesuren per week: _____ O Weet niet
 - Tweede jaar → Aantal lesuren per week: _____ O Weet niet
 - Derde jaar → Aantal lesuren per week: _____ O Weet niet

7. In welke leerjaren heb je aardrijkskunde gehad? (*meerdere antwoorden mogelijk*)
 - Eerste jaar → Aantal lesuren per week: _____ O Weet niet
 - Tweede jaar → Aantal lesuren per week: _____ O Weet niet
 - Derde jaar → Aantal lesuren per week: _____ O Weet niet

Tot slot een aantal vragen over jezelf.

8. Wat is jouw nationaliteit:

- Nederlands
- Turks
- Marokkaans
- Surinaams
- Antilliaans
- Anders, namelijk

11. Wat is je postcode? (alleen vier cijfers)

.....

12. Wat is je geslacht?

- Jongen
- Meisje

13. Wat is je leeftijd?

..... jaar

14. Heb je nog op- en/of aanmerkingen?

.....
.....
.....
.....
.....

Dit is het einde van de enquête!! Bedankt voor je medewerking!

Bijlage 3: Antwoordmodel kennisquiz

	Juist	Onjuist
1. José Manuel Barroso is de voorzitter van de Europese Commissie.	0	0
2. Nederland is nu de voorzitter van de Europese Unie.	0	0
3. De EU bestaat uit 27 landen.	0	0
4. Frankrijk en Zwitserland zijn lid van de EU.	0	0
5. In alle EU-landen betalen we met de Euro.	0	0
6. De Euro is meer waard dan de Amerikaanse dollar.	0	0
7. Nederland behoort tot de top-5 landen in de wereld met de grootste export	0	0
8. Het land waarmee Nederland de meeste handel heeft is Spanje.	0	0
9. Wij betalen geen importheffing als we een product kopen uit een ander EU-land.	0	0
10. De EU werkt alleen op economisch gebied samen.	0	0
11. De Europese Unie is vlak na de Eerste Wereldoorlog opgericht.	0	0
12. De val van de Berlijnse Muur betekende het einde van de Tweede Wereldoorlog.	0	0
13. Nederland is één van de oprichters van de EU.	0	0
14. De Europese Unie heette vroeger de Europese Economische Gemeenschap.	0	0
15. Via verkiezingen mogen Nederlanders stemmen welke politieke partijen er in het Europees Parlement zitten	0	0
16. De Europese Unie heeft een grondwet, net als Nederland	0	0
17. In de hele EU kun je vrij reizen zonder het paspoort te laten zien.	0	0
18. Nederlanders zijn vrij om te kiezen in welk EU-land zij willen werken.	0	0
19. De Europese Monetaire Unie zorgt ervoor dat de landsgrenzen bewaakt worden.	0	0
20. De meeste Polen werken inmiddels in West-Europese landen.	0	0

Bijlage 4: Overzicht van interpretatie antwoorden bij vragen over opvattingen van scholieren

Vragen over opvattingen van scholieren.	Positiev opvatting over EU bij:	Negatiev opvatting over EU bij:
Ik voel me meer Nederlander dan Europeaan.	(geheel) mee oneens	(geheel) mee eens
Ik voel me meer Europeaan dan wereldburger.	(geheel) mee eens	(geheel) mee oneens
Ik voel me naast Nederlander ook Europeaan.	(geheel) mee eens	(geheel) mee oneens
Nederland moet uit de EU stappen.	(geheel) mee oneens	(geheel) mee eens
Ik vind dat de EU over onze veiligheid gaat.	(geheel) mee eens	(geheel) mee oneens
Ik hoop dat we in de toekomst een Europees leger hebben.	(geheel) mee eens	(geheel) mee oneens
Ik vind dat de EU een Europese vlag hoort te hebben.	(geheel) mee eens	(geheel) mee oneens
De EU heeft geen Europees volkslied nodig.	(geheel) mee oneens	(geheel) mee oneens
De EU mag niet meer verder uitgebreid worden.	(geheel) mee oneens	(geheel) mee eens
Voortaan mogen alleen nog 'rijke' landen toetreden tot de EU.	(geheel) mee oneens	(geheel) mee eens
Nederland moet meer invloed hebben in de EU.	(geheel) mee oneens	(geheel) mee eens
De EU moet meer macht overdragen naar Nederland.	(geheel) mee oneens	(geheel) mee eens
De EU doet er goed aan één gezamenlijk buitenlands beleid te voeren.	(geheel) mee eens	(geheel) mee oneens
De EU bewaakt de vrede in Europa.	(geheel) mee eens	(geheel) mee oneens
Dankzij de EU hebben wij geen oorlogen meer in Europa.	(geheel) mee eens	(geheel) mee oneens
Het afschaffen van de euro is goed voor Nederland.	(geheel) mee oneens	(geheel) mee eens
Één munt in Europa (de euro) is goed voor onze economie.	(geheel) mee eens	(geheel) mee oneens
Nederland betaalt meer aan de EU dan dat wij terugkrijgen.	(geheel) mee oneens	(geheel) mee eens
De EU moet worden opgedeeld in een armer en rijker deel.	(geheel) mee oneens	(geheel) mee eens
De EU moet net als Nederland een minister-president krijgen.	(geheel) mee eens	(geheel) mee oneens

Bijlage 5: Codeboek SPSS

Vraag	Naam variabele	Omschrijving variabele in enquête	Codering	Meetniveau
	Enquêtenr.	Enquêtenr.	n.v.t.	Nominaal
1	School	Op welke school zit je?	1 = Etty Hillesum Lyceum 2 = Veluws College 3 = Stad & Esch	Nominaal
2	Kaartland	Welke landen zijn volgens jou lid van de EU?	0 = Geen EU-land 1 = Wel EU-land	Nominaal
3	Kennisvraagnr.	Welke stellingen over de EU zijn juist?	(zie antwoordmodel kennisquiz) 0 of 1 = Juist 0 of 1 = Onjuist 99 = geen informatie	Nominaal
4	Opvatvraagnr.	Hoe denk jij over de EU?	-2 = Geheel mee oneens -1 = Mee oneens 0 = Neutraal 1 = Mee eens 2 = Geheel mee eens 9 = Weet niet 99 = geen informatie	Ratio
5	Leerakvraagnr.	Wat heb jij aan aardrijkskunde gehad?	-2 = Geheel mee oneens -1 = Mee oneens 0 = Neutraal 1 = Mee eens 2 = Geheel mee eens 9 = Weet niet 99 = geen informatie	Ratio
6	Onderschool	Heb je in de onderbouw op deze school	1 = Ja, alle jaren	Nominaal

		gezeten?	2 = Ja, gedeeltelijk 3 = Nee 99 = geen informatie	
7	Ondklasvraagnr.	In welke klassen heb je in de onderbouw gezeten: Vmbo-tl Vmbo-tl/havo Havo Havo/atheneum Atheneum Atheneum-plus gymnasium	Antwoorden: 0 = nee 1 = ja 0 = nee 1 = ja 0 = nee 1 = ja 0 = nee 1 = ja 0 = nee 1 = ja 0 = nee 1 = ja 0 = nee 1 = ja 0 = nee 1 = ja 99 = geen informatie	Nominaal
8	Bovklas	In welke klas zit je nu?	1 = 4 HAVO 2 = 4 VWO 99 = geen informatie	Nominaal
9	Bovprof	Welk profiel volg je nu?	1 = Cultuur & Maatschappij 2 = Economie & Maatschappij 3 = Natuur & Gezondheid 4 = Natuur & Techniek 5 = Natuurstroom 6 = Maatschappijstroom 99 = geen informatie	Nominaal
10	AK4eklas	In de 4 ^e klas aardrijkskunde	1 = Ja 2 = Nee 99 = geen informatie	Nominaal
11	AKnrklas	Heb je in het X jaar aardrijkskunde gehad? 1 ^e jaar 2 ^e jaar	Antwoorden: 1 = ja 2 = nee 1 = ja 2 = nee	Nominaal

		3 ^e jaar	1 = ja 2 = nee 99 = geen informatie	
12	AKnr uur	Hoeveel uur aardrijkskunde heb je gehad? 1 ^e jaar 2 ^e jaar 3 ^e jaar	Antwoorden: n.v.t. n.v.t. n.v.t.	Ratio
13	Land	Wat is jouw nationaliteit	1 = Nederlands 2 = Turks 3 = Marokkaans 4 = Surinaams 5 = Antilliaans 6 = Anders 99 = geen informatie	Nominaal
14	Landander	Overige nationaliteit	n.v.t.	Nominaal
15	Postcode	Wat is je postcode?	n.v.t.	Nominaal
16	Geslacht	Wat is je geslacht?	1 = jongen 2 = meisje 99 = geen informatie	Nominaal
17	Leeftijd	Wat is je leeftijd?	n.v.t.	Ratio
18	Opmerkingen	Heb je nog opmerkingen?	99 = geen informatie	Nominaal
19	Aantal goed	-	Aantal goede antwoorden bij vraag 3	Ratio
20	Opvatlikvraagnr	-	-2 = Opvatting Europees thema zeer negatief -1 = Opvatting Europees thema negatief 0 = Neutraal 1 = Opvatting Europees thema positief	Ratio

			2 = Opvatting Europees thema zeer positief	
21	Opvat3schaalvraagnr	-	-1 = Opvatting Europees thema negatief 0 = neutraal 1 = Opvatting Europees thema positief	Ratio
22	Leeraklikvraagnr	-	-2 = Opvatting behandeling EU bij aardrijkskunde zeer negatief -1 = Opvatting behandeling EU bij aardrijkskunde negatief 0 = Neutraal 1 = Opvatting behandeling EU bij aardrijkskunde positief 2 = Opvatting behandeling EU bij aardrijkskunde zeer positief	Ratio
23	Leerak3schaalvraagnr	-	-1 = Opvatting behandeling EU bij aardrijkskunde negatief 0 = neutraal 1 = Opvatting behandeling EU bij aardrijkskunde positief	Ratio
24	Klas	-	2 = Eddy Hillesum Lyceum – havo 4 = Stad & Esch – havo 5 = Stad & Esch – vwo	Nominaal
25	Wegen	-	Klas (2) = 0,80 Klas (4) = 1,44 Klas (5) = 1,80	Ratio

Bijlage 6: SPSS-uitvoer

Chi-Square Test (§4.7)

Frequencies

klas			
	Observed N	Expected N	Residual
Etty Hillesum Lyceum - havo	261	208,9	52,1
Stad & Esch – havo	44	79,3	-35,3
Stad & Esch - vwo	38	54,8	-16,8
Total	343		

Test Statistics

klas	
Chi-Square	33,864 ^a
df	2
reliabAsymp.	,000
Sig.	

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 54,8.

T-Test (§5.1)

Group Statistics

		Welke school zit je?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
aantalgoed	Etty Hillesum Lyceum		214	12,3972	2,32686	,15906
	Stad & Esch		41	11,5854	2,41843	,37769

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
aantalgoed	Equal variances assumed	,060	,806	2,034	253	,043	,81183	,39919	,02567	1,59799
	Equal variances not assumed			1,981	55,121	,053	,81183	,40982	-,00943	1,63309

Reliability (§5.2)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	172,31	50,2
	Excluded ^a	170,69	49,8
	Total	343,00	100,0

Weighted by the variable wegen

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,555	20

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Meer Nederlander dan Europeaan	-,6408	,60842	144,34
Meer Europeaan dan wereldburger	,2759	,75365	144,34
Naast Nederlander ook Europeaan	,2924	,74822	144,34
Nederland uit EU	,5853	,70139	144,34
EU gaat over veiligheid	,1376	,77928	144,34
In toekomst Europees leger	-,0217	,82407	144,34
Steun voor Europese vlag	,2775	,76304	144,34
Steun voor Europees volkslied	-,3341	,85052	144,34
EU niet verder uitbreiden	,1460	,78060	144,34
Alleen 'rijke' landen toetreden	-,1995	,84080	144,34
Invloed Nederland in EU	-,4101	,62937	144,34
Meer macht EU naar Nederland	-,1914	,72045	144,34
Steun voor Europees buitenlands beleid	,3066	,65802	144,34
EU bewaakt vrede	,4278	,73185	144,34
Door EU geen oorlogen in Europa	,2452	,78652	144,34
Geen euro goed voor Nederland	,3367	,82100	144,34
Eén munt goed voor economie	,3823	,77487	144,34
Nederland betaler aan EU	-,4891	,69786	144,34
EU opdelen in armer en rijker deel	,2114	,81618	144,34
EU met minister-president	-,0381	,78500	144,34

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Meer Nederlander dan Europeaan	1,9408	23,877	-,009	,566
Meer Europeaan dan wereldburger	1,0240	23,745	-,016	,572

Naast Nederlander ook	1,0075	23,073	,078	,558
Europaan				
Nederland uit EU	,7146	20,887	,439	,502
EU gaat over veiligheid	1,1623	22,064	,208	,537
In toekomst Europees leger	1,3216	23,217	,038	,566
Steun voor Europese vlag	1,0224	22,343	,176	,542
Steun voor Europees volkslied	1,6340	23,528	-,007	,575
EU niet verder uitbreiden	1,1539	22,225	,185	,541
Alleen 'rijke' landen toetreden	1,4994	21,483	,257	,528
Invloed Nederland in EU	1,7100	23,186	,101	,553
Meer macht EU naar Nederland	1,4913	22,113	,231	,534
Steun voor Europees				
buitenlands beleid	,9933	21,817	,317	,523
EU bewaakt vrede	,8721	21,259	,356	,514
Door EU geen oorlogen in				
Europa	1,0547	21,503	,284	,524
Geen euro goed voor				
Nederland	,9632	20,813	,362	,509
Eén munt goed voor economie	,9176	21,550	,284	,524
Nederland betaler aan EU	1,7890	22,900	,121	,550
EU opdelen in armer en rijker				
deel	1,0885	20,870	,357	,510
EU met minister-president	1,3380	24,516	-,120	,589

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
1,2999	24,196	4,91892	20

Reliability (§5.2)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	312,77	91,2
	Excluded ^a	30,23	8,8
	Total	343,00	100,0

Weighted by the variable wegen

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,020	3

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Meer Nederlander dan Europeaan	-,6103	,62697	261,97
Meer Europeaan dan wereldburger	,2474	,77412	261,97
Naast Nederlander ook Europeaan	,1904	,75857	261,97

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Meer Nederlander dan Europeaan	,4378	1,389	-,130	,309
Meer Europeaan dan wereldburger	-,4199	,993	-,002	,049
Naast Nederlander ook Europeaan	-,3629	,776	,179	-,559 ^a

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
-,1725	1,590	1,26076	3

Reliability (§5.2)

Case Processing Summary

	N	%
Valid	322,15	93,9
Cases Excluded ^a	20,85	6,1
Total	343,00	100,0

Weighted by the variable wegen

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha ^a	N of Items
-,005	2

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Steun voor Europese vlag	,2635	,77258	269,83
Steun voor Europees volkslied	-,3024	,84732	269,83

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Steun voor Europese vlag	-,3024	,718	-,002	.
Steun voor Europees volkslied	,2635	,597	-,002	.

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
-,0390	1,312	1,14527	2

Reliability (§5.2)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	295,93	86,3
	Excluded ^a	47,07	13,7
	Total	343,00	100,0

Weighted by the variable wegen

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,541	4

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
EU opdelen in armer en rijker deel	,2383	,81914	247,88
Alleen 'rijke' landen toetreden	-,1110	,85633	247,88
EU niet verder uitbreiden	,1642	,79044	247,88
Nederland uit EU	,5796	,72794	247,88

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EU opdelen in armer en rijker deel	,6327	2,663	,364	,436
Alleen 'rijke' landen toetreden	,9820	2,592	,356	,443
EU niet verder uitbreiden	,7069	2,864	,306	,487
Nederland uit EU	,2915	3,054	,284	,503

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
,8710	4,307	2,07527	4

Reliability (§5.2)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	304,41	88,7
	Excluded ^a	38,59	11,3
	Total	343,00	100,0

Weighted by the variable wegen

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,756	2

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Invloed Nederland in EU	-,3502	,67015	254,97
Meer macht EU naar Nederland	-,1132	,72168	254,97

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Invloed Nederland in EU	-,1132	,521	,610	.
Meer macht EU naar Nederland	-,3502	,449	,610	.

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
-,4633	1,560	1,24892	2

Reliability (§5.2)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	231,04	67,4
	Excluded ^a	111,96	32,6
	Total	343,00	100,0

Weighted by the variable wegen

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,495	6

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
EU gaat over veiligheid	,1559	,78443	231,04
In toekomst Europees leger	,0010	,82910	231,04
Steun voor Europees buitenlands beleid	,3218	,67363	231,04
EU bewaakt vrede	,3922	,75823	231,04
Door EU geen oorlogen in Europa	,2352	,79872	231,04
EU met minister-president	-,0664	,77032	231,04

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EU gaat over veiligheid	,8838	4,526	,276	,436
In toekomst Europees leger	1,0387	4,551	,233	,460
Steun voor Europees buitenlands beleid	,7179	4,595	,351	,404
EU bewaakt vrede	,6476	4,387	,346	,399
Door EU geen oorlogen in Europa	,8046	4,561	,253	,448
EU met minister-president	1,1061	5,188	,080	,535

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
1,0397	6,062	2,46203	6

Reliability (§5.2)

Case Processing Summary

	N	%
Valid	259,34	75,6
Cases Excluded ^a	83,66	24,4
Total	343,00	100,0

Weighted by the variable wegen

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,255	3

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Geen euro goed voor Nederland	,3266	,83082	217,23
Eén munt goed voor economie	,3329	,80269	217,23
Nederland betaler aan EU	-,4903	,69972	217,23

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Geen euro goed voor Nederland	-,1574	1,212	,161	,129
Eén munt goed voor economie	-,1637	1,171	,220	-,016 ^a
Nederland betaler aan EU	,6595	1,639	,039	,371

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions.

You may want to check item codings.

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
,1692	2,197	1,48236	3

Means (§5.2)

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Meer Nederlander dan Europeaan	338	98,4%	5	1,6%	343	100,0%
Meer Europeaan dan wereldburger	330	96,1%	13	3,9%	343	100,0%
Naast Nederlander ook Europeaan	325	94,9%	18	5,1%	343	100,0%
Nederland uit EU	327	95,2%	16	4,8%	343	100,0%
EU gaat over veiligheid	321	93,7%	22	6,3%	343	100,0%
In toekomst Europees leger	323	94,3%	20	5,7%	343	100,0%
Steun voor Europese vlag	327	95,3%	16	4,7%	343	100,0%
Steun voor Europees volkslied	337	98,4%	6	1,6%	343	100,0%
EU niet verder uitbreiden	329	95,8%	14	4,2%	343	100,0%
Alleen 'rijke' landen toetreden	331	96,4%	12	3,6%	343	100,0%
Meer invloed Nederland in EU	324	94,5%	19	5,5%	343	100,0%
Meer macht EU naar Nederland	312	91,0%	31	9,0%	343	100,0%
Steun voor Europees buitenlands beleid	288	84,0%	55	16,0%	343	100,0%
EU bewaakt vrede	317	92,6%	26	7,4%	343	100,0%
Door EU geen oorlogen in Europa	305	88,8%	38	11,2%	343	100,0%
Geen euro goed voor Nederland	309	90,0%	34	10,0%	343	100,0%
Eén munt goed voor economie	319	93,0%	24	7,0%	343	100,0%
Nederland betaler aan EU	281	81,0%	62	18,1%	343	100,0%
EU opdelen in armer en rijker deel	326	95,0%	17	5,0%	343	100,0%
EU met minister-president	314	91,5%	29	8,5%	343	100,0%

Report

	Meer Nederlander dan Europeaan	Meer Europeaan dan wereldburger	Naast Nederlander ook Europeaan	Nederland uit EU	EU gaat over veiligheid	In toekomst Europees leger	Steun voor Europese vlag
Mean	-1,0515	,3471	,2550	1,0809	,2260	-,0326	,3699
N	338	330	325	327	321	323	327
Std. Deviation	1,14244	1,17764	1,16107	1,29043	1,10300	1,25660	1,22937

	Steun voor Europees volkslied	EU niet verder uitbreiden	Alleen 'rijke' landen toetreden	Meer invloed Nederland in EU	Meer macht EU naar Nederland	Steun voor Europees buitenlands beleid	EU bewaakt vrede
Mean	-,5377	,2157	-,1518	-,4460	-,1525	,4213	,4995
N	337	329	331	324	312	288	317
Std. Deviation	1,46372	1,25740	1,35798	,95218	1,02742	,91414	1,10387

	Door EU geen oorlogen in Europa	Geen euro goed voor Nederland	Eén munt goed voor economie	Nederland betaler aan EU	EU opdelen in armer en rijker deel	EU met minister-president
Mean	,2766	,5898	,4883	-,7241	,4072	-,1720
N	305	309	319	281	326	314
Std. Deviation	1,15005	1,37773	1,19564	1,00553	1,27021	1,14614

T-Test (§5.2)

Group Statistics

	klas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Meer Nederlander dan Europeaan	Etty Hillesum Lyceum - havo	256	-,9688	1,22994	,07687
	Stad & Esch - havo	44	-1,0455	1,01052	,15234
Meer Europeaan dan wereldburger	Etty Hillesum Lyceum - havo	250	,4400	1,25407	,07931
	Stad & Esch - havo	43	,1163	1,07370	,16374
Naast Nederlander ook Europeaan	Etty Hillesum Lyceum - havo	249	,2771	1,17068	,07419
	Stad & Esch - havo	42	,1190	1,19353	,18417
Nederland uit EU	Etty Hillesum Lyceum - havo	245	1,1347	1,24228	,07937
	Stad & Esch - havo	42	,9048	1,42811	,22036
EU gaat over veiligheid	Etty Hillesum Lyceum - havo	243	,1770	1,07063	,06868
	Stad & Esch - havo	40	,5500	,98580	,15587
In toekomst Europees leger	Etty Hillesum Lyceum - havo	241	-,0415	1,29032	,08312
	Stad & Esch - havo	42	,1190	1,17291	,18098
Steun voor Europese vlag	Etty Hillesum Lyceum - havo	245	,3796	1,23424	,07885
	Stad & Esch - havo	43	,3953	1,19800	,18269
Steun voor Europees volkslied	Etty Hillesum Lyceum - havo	254	-,6299	1,44081	,09040
	Stad & Esch - havo	44	-,2727	1,53052	,23073

EU niet verder uitbreiden	Etty Hillesum Lyceum - havo	247	,1579	1,25724	,08000
	Stad & Esch - havo	43	,2326	1,26937	,19358
Alleen 'rijke' landen toetreden	Etty Hillesum Lyceum - havo	250	-,0400	1,36450	,08630
	Stad & Esch - havo	42	-,4048	1,41524	,21838
Meer invloed Nederland in EU	Etty Hillesum Lyceum - havo	246	-,3699	,95477	,06087
	Stad & Esch - havo	41	-,4634	1,00244	,15655
Meer macht EU naar Nederland	Etty Hillesum Lyceum - havo	234	-,1154	1,02728	,06716
	Stad & Esch - havo	42	-,0952	1,05483	,16276
Steun voor Europees buitenlands beleid	Etty Hillesum Lyceum - havo	207	,3478	,85604	,05950
	Stad & Esch - havo	40	,6250	,92508	,14627
EU bewaakt vrede	Etty Hillesum Lyceum - havo	239	,4728	1,11063	,07184
	Stad & Esch - havo	42	,5000	1,13159	,17461
Door EU geen oorlogen in Europa	Etty Hillesum Lyceum - havo	232	,2500	1,22651	,08052
	Stad & Esch - havo	38	,2368	,99822	,16193
Geen euro goed voor Nederland	Etty Hillesum Lyceum - havo	235	,6043	1,36531	,08906
	Stad & Esch - havo	39	,5641	1,48315	,23749
Eén munt goed voor economie	Etty Hillesum Lyceum - havo	241	,4938	1,16233	,07487
	Stad & Esch - havo	42	,5714	1,17167	,18079
Nederland betaler aan EU	Etty Hillesum Lyceum - havo	207	-,7343	,99119	,06889
	Stad & Esch - havo	36	-,7500	1,02470	,17078
EU opdelen in armer en rijker deel	Etty Hillesum Lyceum - havo	242	,5289	1,23956	,07968
	Stad & Esch - havo	43	,1860	1,40163	,21375
EU met minister-president	Etty Hillesum Lyceum - havo	233	-,1116	1,14300	,07488
	Stad & Esch - havo	41	-,3902	1,04590	,16334

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Meer Nederlander dan Europeaan	Equal variances assumed	,954	,329	,391	298	,696	,07670	,19596	-,30894	,46235
	Equal variances not assumed			,450	66,953	,655	,07670	,17064	-,26389	,41730
Meer Europeaan dan wereldburger	Equal variances assumed	5,862	,016	1,595	291	,112	,32372	,20301	-,07583	,72328
	Equal variances not assumed			1,779	63,433	,080	,32372	,18194	-,03980	,68724
Naast Nederlander ook Europeaan	Equal variances assumed	,302	,583	,807	289	,420	,15806	,19583	-,22736	,54349
	Equal variances not assumed			,796	55,146	,429	,15806	,19855	-,23981	,55593
Nederland uit EU	Equal variances assumed	2,845	,093	1,083	285	,280	,22993	,21221	-,18777	,64764
	Equal variances not assumed			,982	52,179	,331	,22993	,23422	-,24002	,69989
EU gaat over	Equal variances assumed	,018	,894	-2,064	281	,040	-,37305	,18074	-,72883	-,01726

veiligheid	Equal variances not assumed			-2,190	55,279	,033	-,37305	,17033	-,71435	-,03174
In toekomst	Equal variances assumed	1,674	,197	-,754	281	,452	-,16054	,21300	-,57982	,25874
Europees leger	Equal variances not assumed			-,806	59,665	,423	-,16054	,19916	-,55896	,23788
Steun voor	Equal variances assumed	,214	,644	-,078	286	,938	-,01576	,20320	-,41572	,38420
Europese vlag	Equal variances not assumed			-,079	58,755	,937	-,01576	,19898	-,41396	,38245
Steun voor	Equal variances assumed	,138	,711	-1,504	296	,134	-,35719	,23746	-,82451	,11012
Europees volkslied	Equal variances not assumed			-1,441	56,988	,155	-,35719	,24781	-,85343	,13905
EU niet verder	Equal variances assumed	,016	,898	-,359	288	,720	-,07466	,20804	-,48414	,33481
uitbreiden	Equal variances not assumed			-,356	57,285	,723	-,07466	,20946	-,49404	,34472
Alleen 'rijke'	Equal variances assumed	,526	,469	1,595	290	,112	,36476	,22876	-,08548	,81500
landen	Equal variances not assumed			1,553	54,587	,126	,36476	,23481	-,10589	,83541
toetreden	Equal variances assumed	,125	,724	,576	285	,565	,09350	,16221	-,22578	,41278
Nederland in EU	Equal variances not assumed			,557	52,813	,580	,09350	,16797	-,24344	,43043
Meer macht EU	Equal variances assumed	,110	,740	-,117	274	,907	-,02015	,17285	-,36043	,32014
naar Nederland	Equal variances not assumed			-,114	55,862	,909	-,02015	,17607	-,37288	,33259
Steun voor	Equal variances assumed	,577	,448	-1,850	245	,065	-,27717	,14981	-,57226	,01791
Europees	Equal variances not assumed			-1,755	52,701	,085	-,27717	,15791	-,59394	,03959
buitenlands	Equal variances not assumed			-1,755	52,701	,085	-,27717	,15791	-,59394	,03959
beleid	Equal variances assumed	,000	,997	-,146	279	,884	-,02720	,18634	-,39401	,33962
EU bewaakt	Equal variances not assumed			-,144	55,781	,886	-,02720	,18881	-,40546	,35107
vrede	Equal variances assumed	6,205	,013	,063	268	,950	,01316	,20958	-,39948	,42579
Door EU geen	Equal variances not assumed			,073	57,003	,942	,01316	,18085	-,34899	,37530
oorlogen in	Equal variances not assumed			,073	57,003	,942	,01316	,18085	-,34899	,37530
Europa	Equal variances assumed	,704	,402	,168	272	,867	,04015	,23902	-,43041	,51072
Geen euro goed	Equal variances not assumed			,158	49,282	,875	,04015	,25364	-,46949	,54980
voor Nederland	Equal variances assumed	,148	,700	-,399	281	,690	-,07765	,19458	-,46067	,30537
Eén munt goed	Equal variances not assumed			-,397	55,988	,693	-,07765	,19568	-,46966	,31435
voor economie	Equal variances assumed	,301	,584	,087	241	,931	,01570	,17988	-,33864	,37004
Nederland	Equal variances not assumed			,085	47,106	,932	,01570	,18415	-,35475	,38615
betaler aan EU	Equal variances assumed	,486	,486	1,638	283	,103	,34288	,20934	-,06918	,75493
EU opdelen in	Equal variances not assumed			1,503	54,302	,139	,34288	,22812	-,11441	,80016
armer en rijker	Equal variances not assumed			1,503	54,302	,139	,34288	,22812	-,11441	,80016
deel	Equal variances assumed	,001	,972	1,457	272	,146	,27866	,19125	-,09786	,65517
EU met minister-	Equal variances not assumed			1,551	58,137	,126	,27866	,17969	-,08101	,63832
president	Equal variances not assumed			1,551	58,137	,126	,27866	,17969	-,08101	,63832

T-Test (§5.2)

Group Statistics

	klas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Meer Nederlander dan Europeaan	Stad & Esch - havo	44	-1,0455	1,01052	,15234
	Stad & Esch - vwo	37	-1,3784	,92350	,15182
Meer Europeaan dan wereldburger	Stad & Esch - havo	43	,1163	1,07370	,16374
	Stad & Esch - vwo	36	,3333	,98561	,16427
Naast Nederlander ook Europeaan	Stad & Esch - havo	42	,1190	1,19353	,18417

	Stad & Esch - vwo	35	,3714	1,08697	,18373
Nederland uit EU	Stad & Esch - havo	42	,9048	1,42811	,22036
	Stad & Esch - vwo	38	1,1316	1,27705	,20717
EU gaat over veiligheid	Stad & Esch - havo	40	,5500	,98580	,15587
	Stad & Esch - vwo	38	-,0263	1,28372	,20825
In toekomst Europees leger	Stad & Esch - havo	42	,1190	1,17291	,18098
	Stad & Esch - vwo	38	-,2105	1,25543	,20366
Steun voor Europese vlag	Stad & Esch - havo	43	,3953	1,19800	,18269
	Stad & Esch - vwo	37	,2973	1,28808	,21176
Steun voor Europees volkslied	Stad & Esch - havo	44	-,2727	1,53052	,23073
	Stad & Esch - vwo	38	-,5789	1,44506	,23442
EU niet verder uitbreiden	Stad & Esch - havo	43	,2326	1,26937	,19358
	Stad & Esch - vwo	37	,4054	1,25741	,20672
Alleen 'rijke' landen toetreden	Stad & Esch - havo	42	-,4048	1,41524	,21838
	Stad & Esch - vwo	38	-,2105	1,23371	,20013
Meer invloed Nederland in EU	Stad & Esch - havo	41	-,4634	1,00244	,15655
	Stad & Esch - vwo	37	-,7027	,84541	,13898
Meer macht EU naar Nederland	Stad & Esch - havo	42	-,0952	1,05483	,16276
	Stad & Esch - vwo	34	-,3824	,98518	,16896
Steun voor Europees buitenlands beleid	Stad & Esch - havo	40	,6250	,92508	,14627
	Stad & Esch - vwo	35	,3714	1,05957	,17910
EU bewaakt vrede	Stad & Esch - havo	42	,5000	1,13159	,17461
	Stad & Esch - vwo	35	,6000	1,06274	,17964
Door EU geen oorlogen in Europa	Stad & Esch - havo	38	,2368	,99822	,16193
	Stad & Esch - vwo	35	,4286	1,06511	,18004
Geen euro goed voor Nederland	Stad & Esch - havo	39	,5641	1,48315	,23749
	Stad & Esch - vwo	35	,5714	1,31251	,22186
Eén munt goed voor economie	Stad & Esch - havo	42	,5714	1,17167	,18079
	Stad & Esch - vwo	35	,3429	1,37076	,23170
Nederland betaler aan EU	Stad & Esch - havo	36	-,7500	1,02470	,17078
	Stad & Esch - vwo	35	-,6571	1,05560	,17843
EU opdelen in armer en rijker deel	Stad & Esch - havo	43	,1860	1,40163	,21375
	Stad & Esch - vwo	38	,2895	1,16033	,18823
EU met minister-president	Stad & Esch - havo	41	-,3902	1,04590	,16334
	Stad & Esch - vwo	37	-,0811	1,27755	,21003

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Meer	Equal variances assumed	,343	,560	1,536	79	,129	,33292	,21677	-,09855	,76440

Nederlander dan Europeaan	Equal variances not assumed			1,548	78,426	,126	,33292	,21508	-,09522	,76107
Meer Europeaan dan wereldburger	Equal variances assumed	,017	,896	-,929	77	,356	-,21705	,23372	-,68245	,24834
	Equal variances not assumed			-,936	76,318	,352	-,21705	,23194	-,67896	,24485
Naast Nederlander ook Europeaan	Equal variances assumed	,012	,914	-,962	75	,339	-,25238	,26239	-,77508	,27032
	Equal variances not assumed			-,970	74,379	,335	-,25238	,26014	-,77068	,26592
Nederland uit EU	Equal variances assumed	1,619	,207	-,746	78	,458	-,22682	,30416	-,83236	,37872
	Equal variances not assumed			-,750	77,992	,456	-,22682	,30245	-,82895	,37532
EU gaat over veiligheid	Equal variances assumed	1,071	,304	2,230	76	,029	,57632	,25838	,06171	1,09092
	Equal variances not assumed			2,216	69,404	,030	,57632	,26012	,05745	1,09518
In toekomst Europees leger	Equal variances assumed	,635	,428	1,214	78	,228	,32957	,27152	-,21098	,87013
	Equal variances not assumed			1,210	75,834	,230	,32957	,27246	-,21309	,87223
Steun voor Europese vlag	Equal variances assumed	,072	,789	,353	78	,725	,09805	,27814	-,45569	,65179
	Equal variances not assumed			,351	74,268	,727	,09805	,27968	-,45918	,65529
Steun voor Europees volkslied	Equal variances assumed	,310	,579	,927	80	,357	,30622	,33033	-,35115	,96359
	Equal variances not assumed			,931	79,342	,355	,30622	,32892	-,34844	,96088
EU niet verder uitbreiden	Equal variances assumed	,064	,801	-,610	78	,544	-,17285	,28341	-,73707	,39137
	Equal variances not assumed			-,610	76,438	,543	-,17285	,28320	-,73684	,39115
Alleen 'rijke' landen toetreden	Equal variances assumed	1,970	,164	-,651	78	,517	-,19424	,29827	-,78804	,39957
	Equal variances not assumed			-,656	77,900	,514	-,19424	,29621	-,78396	,39549
Meer invloed Nederland in EU	Equal variances assumed	,443	,508	1,133	76	,261	,23929	,21119	-,18133	,65991
	Equal variances not assumed			1,143	75,671	,257	,23929	,20935	-,17769	,65627
Meer macht EU naar Nederland	Equal variances assumed	,452	,504	1,215	74	,228	,28711	,23632	-,18376	,75798
	Equal variances not assumed			1,224	72,449	,225	,28711	,23460	-,18051	,75474
Steun voor Europees buitenlands beleid	Equal variances assumed	,339	,562	1,107	73	,272	,25357	,22914	-,20310	,71024
	Equal variances not assumed			1,097	68,077	,277	,25357	,23124	-,20785	,71499
EU bewaakt vrede	Equal variances assumed	,252	,617	-,397	75	,693	-,10000	,25196	-,60194	,40194
	Equal variances not assumed			-,399	73,896	,691	-,10000	,25051	-,59917	,39917
Door EU geen oorlogen in Europa	Equal variances assumed	,970	,328	-,794	71	,430	-,19173	,24149	-,67326	,28980
	Equal variances not assumed			-,792	69,479	,431	-,19173	,24215	-,67474	,29128
Geen euro goed voor Nederland	Equal variances assumed	,830	,365	-,022	72	,982	-,00733	,32717	-,65953	,64488
	Equal variances not assumed			-,023	71,989	,982	-,00733	,32500	-,65520	,64055
Eén munt goed voor economie Nederland	Equal variances assumed	1,907	,171	,789	75	,433	,22857	,28971	-,34855	,80569
	Equal variances not assumed			,778	67,313	,439	,22857	,29389	-,35799	,81513
Nederland betaler aan EU	Equal variances assumed	,003	,955	-,376	69	,708	-,09286	,24688	-,58538	,39966
	Equal variances not assumed			-,376	68,767	,708	-,09286	,24699	-,58562	,39990
EU opdelen in armer en rijker deel	Equal variances assumed	1,465	,230	-,359	79	,721	-,10343	,28816	-,67699	,47013
	Equal variances not assumed			-,363	78,685	,717	-,10343	,28481	-,67037	,46351
EU met minister-	Equal variances assumed	,517	,474	-1,174	76	,244	-,30916	,26335	-,83367	,21535

president	Equal variances not assumed			-1,162	69,753	,249	-,30916	,26607	-,83985	,22153
-----------	-----------------------------	--	--	--------	--------	------	---------	--------	---------	--------

Mann-Whitney Test (§5.2)

Ranks

	Meer Nederlander dan Europeaan	N	Mean Rank	Sum of Ranks
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	226	129,48	29262,00
	Positieve EU opvatting	30	121,13	3634,00
	Total	256		

Test Statistics^a

	aantalgoed
Mann-Whitney U	3169,000
Wilcoxon W	3634,000
Z	-,584
Asymp. Sig. (2-tailed)	,559

a. Grouping Variable: Meer Nederlander dan Europeaan

T-Test (§5.2)

Group Statistics

	Meer Europeaan dan wereldburger	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	59	11,7153	2,49118	,32530
	Positieve EU opvatting	128	12,2788	2,12929	,18804

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
aantalgoed	Equal variances assumed	2,653	,105	-1,590	185	,114	-,56345	,35443	-1,26271	,13581
	Equal variances not assumed			-1,500	97,670	,137	-,56345	,37574	-1,30912	,18222

T-Test (§5.2)

Group Statistics

	Naast Nederlander ook Europeaan	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	59	12,1775	2,26036	,29306
	Positieve EU opvatting	113	12,3969	2,09961	,19757

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
aantalgoed	Equal variances assumed	,048	,826	-,635	170	,526	-,21945	,34541	-,90128	,46238
	Equal variances not assumed			-,621	111,688	,536	-,21945	,35344	-,91976	,48086

T-Test (§5.2)

Group Statistics

	Nederland uit EU	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	43	11,5286	1,95999	,29876
	Positieve EU opvatting	199	12,3204	2,31486	,16393

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
aantalgoed	Equal variances assumed	1,489	,223	-2,088	240	,038	-,79187	,37933	-1,53910	-,04464
	Equal variances not assumed			-2,324	69,819	,023	-,79187	,34078	-1,47157	-,11217

T-Test (§5.2)

Group Statistics

	EU gaat over veiligheid	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	66	12,7497	2,21589	,27372
	Positieve EU opvatting	116	12,2752	2,17131	,20179

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper

aantalgoed	Equal variances assumed	,034	,855	1,403	179	,162	,47456	,33814	-,19270	1,14181
	Equal variances not assumed			1,395	131,849	,165	,47456	,34006	-,19813	1,14725

T-Test (§5.2)

Group Statistics

	In toekomst Europees leger	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	86	12,5045	2,17463	,23423
	Positieve EU opvatting	99	11,9909	2,35960	,23729

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
aantalgoed	Equal variances assumed	,259	,611	1,532	183	,127	,51355	,33530	-,14800	1,17511
	Equal variances not assumed			1,540	182,492	,125	,51355	,33343	-,14431	1,17142

T-Test (§5.2)

Group Statistics

	Steun voor Europese vlag	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	57	11,9210	2,29717	,30339
	Positieve EU opvatting	131	11,9142	2,25764	,19705

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
aantalgoed	Equal variances assumed	,006	,937	,019	187	,985	,00673	,35930	-,70208	,71554
	Equal variances not assumed			,019	105,738	,985	,00673	,36177	-,71053	,72399

T-Test (§5.2)

Group Statistics

	Steun voor Europees volkslied	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	165	12,1392	2,36603	,18419
	Positieve EU opvatting	74	12,5049	2,08159	,24194

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
aantalgoed	Equal variances assumed	2,533	,113	-1,145	237	,253	-,36564	,31925	-,99457	,26329
	Equal variances not assumed			-1,202	158,502	,231	-,36564	,30407	-,96619	,23491

T-Test (§5.2)

Group Statistics

	EU niet verder uitbreiden	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	73	12,8590	2,07781	,24329
	Positieve EU opvatting	118	12,1089	2,26862	,20907

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
aantalgoed	Equal variances assumed	,191	,663	2,290	189	,023	,75010	,32749	,10409	1,39612
	Equal variances not assumed			2,338	162,734	,021	,75010	,32078	,11667	1,38354

T-Test (§5.2)

Group Statistics

	Alleen 'rijke' landen toetreden	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	124	12,3220	2,31731	,20784
	Positieve EU opvatting	89	11,8700	2,41670	,25555

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
aantalgoed	Equal variances assumed	,358	,550	1,382	212	,169	,45198	,32714	-,19289	1,09686
	Equal variances not assumed			1,372	185,805	,172	,45198	,32940	-,19786	1,10183

Mann-Whitney Test (§5.2)

Ranks				
	Invloed Nederland in EU	N	Mean Rank	Sum of Ranks
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	139	88,64	12321,00
	Positieve EU opvatting	33	77,48	2557,00
	Total	172		

Test Statistics ^a	
	aantalgoed
Mann-Whitney U	1996,000
Wilcoxon W	2557,000
Z	-1,169
Asymp. Sig. (2-tailed)	,243

a. Grouping Variable: Invloed Nederland in EU

T-Test (§5.2)

Group Statistics					
	Meer macht EU naar Nederland	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	88	12,5926	2,41648	,25777
	Positieve EU opvatting	58	11,9668	2,24401	,29556

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
aantalgoed	Equal variances assumed	,176	,675	1,571	144	,118	,62575	,39829	-,16152	1,41301

Equal variances not assumed			1,596	127,499	,113	,62575	,39217	-,15027	1,40176
-----------------------------	--	--	-------	---------	------	--------	--------	---------	---------

Mann-Whitney Test (§5.2)

	Steun voor Europees buitenlands beleid	N	Mean Rank	Sum of Ranks
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	29	69,22	2007,50
	Positieve EU opvatting	123	78,22	9620,50
	Total	152		

	aantalgoed
Mann-Whitney U	1572,500
Wilcoxon W	2007,500
Z	-,998
Asymp. Sig. (2-tailed)	,318

a. Grouping Variable: Steun voor Europees buitenlands beleid

T-Test (§5.2)

	EU bewaakt vrede	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	49	12,4490	2,02762	,29026
	Positieve EU opvatting	145	12,2603	2,27250	,18843

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
aantalgoed	Equal variances assumed	,717	,398	,515	192	,607	,18876	,36629	-,53371	,91122
	Equal variances not assumed			,545	91,217	,587	,18876	,34606	-,49862	,87613

T-Test (§5.2)

	Door EU geen oorlogen in Europa	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	69	11,8560	2,14195	,25799

Positieve EU opvatting	123	12,6671	2,23813	,20202
------------------------	-----	---------	---------	--------

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
aantalgoed	Equal variances assumed	,129	,720	-2,445	190	,015	-,81115	,33176	-1,46556	-,15675
	Equal variances not assumed			-2,475	146,122	,014	-,81115	,32767	-1,45875	-,16356

T-Test (§5.2)

Group Statistics

	Geen euro goed voor Nederland	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	63	12,3048	2,26481	,28540
	Positieve EU opvatting	157	12,2755	2,24576	,17943

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
aantalgoed	Equal variances assumed	,099	,753	,087	218	,931	,02925	,33590	-,63278	,69128
	Equal variances not assumed			,087	113,585	,931	,02925	,33712	-,63860	,69710

T-Test (§5.2)

Group Statistics

	Eén munt goed voor economie	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	58	12,4726	2,12992	,27955
	Positieve EU opvatting	157	12,0940	2,35490	,18803

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
--	---	------------------------------

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
aantalgoed	,075	,785	1,073	213	,285	,37858	,35285	-,31695	1,07410
			1,124	111,958	,264	,37858	,33690	-,28895	1,04610

Mann-Whitney Test (§5.2)

Ranks

	Nederland betaler aan EU	N	Mean Rank	Sum of Ranks
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	171	96,32	16470,00
	Positieve EU opvatting	29	125,17	3630,00
	Total	200		

Test Statistics^a

	aantalgoed
Mann-Whitney U	1764,000
Wilcoxon W	16470,000
Z	-2,502
Asymp. Sig. (2-tailed)	,012

a. Grouping Variable: Nederland betaler aan EU

T-Test (§5.2)

Group Statistics

	EU opdelen in armer en rijker deel	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	76	12,1445	2,34321	,26839
	Positieve EU opvatting	132	12,2933	2,23208	,19393

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
aantalgoed	Equal variances assumed	,026	,873	-,456	207	,649	-,14888	,32680	-,79316	,49540
	Equal variances not assumed			-,450	150,773	,654	-,14888	,33112	-,80311	,50536

T-Test (§5.2)

Group Statistics

	EU met minister-president	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
aantalgoed	Negatieve EU opvatting	98	12,2473	2,30606	,23332
	Positieve EU opvatting	68	12,1693	2,53451	,30659

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
aantalgoed	Equal variances assumed	,570	,451	,206	164	,837	,07804	,37888	-,67006	,82614
	Equal variances not assumed			,203	136,127	,840	,07804	,38528	-,68386	,83994

T-Test (§5.2)

Group Statistics

	Heb je dit schooljaar (4e klas) het vak aardrijkskunde?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Meer Nederlander dan Europeaan	Ja	124	-,6527	,59693	,05365
	Nee	213	-,5807	,65980	,04521
Meer Europeaan dan wereldburger	Ja	117	,2862	,77218	,07128
	Nee	211	,2341	,77331	,05319
Naast Nederlander ook Europaan	Ja	115	,0972	,81265	,07570
	Nee	209	,2361	,73277	,05064
Nederland uit EU	Ja	117	,5770	,73701	,06808
	Nee	209	,5824	,72361	,05010
EU gaat over veiligheid	Ja	119	,0576	,79238	,07270
	Nee	202	,2446	,75131	,05289
In toekomst Europees leger	Ja	118	-,0921	,77454	,07137
	Nee	205	,1011	,82637	,05774
Steun voor Europese vlag	Ja	120	,2774	,77011	,07036
	Nee	206	,2425	,77622	,05403
Steun voor Europees volkslied	Ja	121	-,2806	,90380	,08203
	Nee	215	-,3123	,81204	,05535
EU niet verder uitbreiden	Ja	119	,1151	,82640	,07576
	Nee	209	,1622	,76969	,05327
Alleen 'rijke' landen toetreden	Ja	120	,0093	,87077	,07956
	Nee	210	-,1407	,83796	,05782
Invloed Nederland in EU	Ja	117	-,3943	,62921	,05813
	Nee	206	-,2959	,68073	,04741

Meer macht EU naar Nederland	Ja	113	-,1829	,74735	,07045
	Nee	199	-,0647	,70239	,04983
Steun voor Europees buitenlands beleid	Ja	109	,2464	,66266	,06361
	Nee	180	,3875	,66587	,04967
EU bewaakt vrede	Ja	119	,4149	,75177	,06892
	Nee	198	,3530	,76318	,05428
Door EU geen oorlogen in Europa	Ja	111	,2065	,79605	,07565
	Nee	193	,2309	,82377	,05928
Geen euro goed voor Nederland	Ja	114	,2673	,85347	,07994
	Nee	194	,3505	,81754	,05869
Eén munt goed voor economie	Ja	113	,3370	,81866	,07690
	Nee	205	,3165	,79990	,05588
Nederland betaler aan EU	Ja	108	-,4715	,71676	,06891
	Nee	173	-,5204	,68013	,05173
EU opdelen in armer en rijker deel	Ja	120	,2446	,81295	,07428
	Nee	205	,2584	,82832	,05780
EU met minister-president	Ja	113	-,1637	,71611	,06750
	Nee	200	-,0537	,77924	,05505

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Meer Nederlander dan Europeaan	Equal variances assumed	3,385	,067	-,999	335	,318	-,07201	,07205	-,21373	,06971
	Equal variances not assumed			-1,026	277,912	,306	-,07201	,07016	-,21012	,06611
Meer Europeaan dan wereldburger	Equal variances assumed	,033	,856	,586	327	,558	,05214	,08898	-,12290	,22719
	Equal variances not assumed			,586	240,693	,558	,05214	,08894	-,12306	,22735
Naast Nederlander ook Europeaan	Equal variances assumed	1,530	,217	-1,571	323	,117	-,13889	,08838	-,31276	,03499
	Equal variances not assumed			-1,525	215,713	,129	-,13889	,09107	-,31839	,04062
Nederland uit EU	Equal variances assumed	,049	,826	-,064	324	,949	-,00535	,08410	-,17079	,16009
	Equal variances not assumed			-,063	237,157	,950	-,00535	,08453	-,17188	,16117
EU gaat over veiligheid	Equal variances assumed	,047	,828	-2,109	319	,036	-,18703	,08867	-,36149	-,01258
	Equal variances not assumed			-2,080	236,564	,039	-,18703	,08991	-,36415	-,00991
In toekomst Europees leger	Equal variances assumed	2,581	,109	-2,068	321	,039	-,19321	,09342	-,37702	-,00941
	Equal variances not assumed			-2,105	256,690	,036	-,19321	,09180	-,37400	-,01243
Steun voor Europese vlag	Equal variances assumed	,001	,973	,393	324	,695	,03493	,08890	-,13997	,20983
	Equal variances not assumed			,394	249,916	,694	,03493	,08872	-,13980	,20966

Steun voor	Equal variances assumed	7,990	,005	,330	335	,741	,03172	,09605	-,15723	,22066
Europees	Equal variances not assumed			,321	228,363	,749	,03172	,09896	-,16328	,22671
volkslied										
EU niet verder	Equal variances assumed	1,683	,195	-,519	326	,604	-,04710	,09083	-,22578	,13158
uitbreiden	Equal variances not assumed			-,509	231,370	,612	-,04710	,09262	-,22958	,13538
Alleen 'rijke'	Equal variances assumed	,115	,735	1,542	328	,124	,15005	,09732	-,04140	,34151
landen	Equal variances not assumed			1,526	239,445	,128	,15005	,09835	-,04370	,34380
toetreden										
Invloed	Equal variances assumed	,459	,498	-1,283	321	,200	-,09834	,07665	-,24915	,05246
Nederland in	Equal variances not assumed			-1,311	257,622	,191	-,09834	,07501	-,24605	,04936
EU										
Meer macht EU	Equal variances assumed	4,068	,045	-1,393	309	,165	-,11815	,08482	-,28504	,04875
naar Nederland	Equal variances not assumed			-1,369	219,997	,172	-,11815	,08629	-,28821	,05192
Steun voor	Equal variances assumed	1,112	,292	-1,746	286	,082	-,14106	,08080	-,30009	,01798
Europees	Equal variances not assumed			-1,748	227,724	,082	-,14106	,08070	-,30008	,01797
buitenlands										
beleid										
EU bewaakt	Equal variances assumed	,105	,746	,702	315	,483	,06186	,08806	-,11140	,23512
vrede	Equal variances not assumed			,705	251,669	,481	,06186	,08773	-,11092	,23464
Door EU geen	Equal variances assumed	,903	,343	-,252	302	,801	-,02446	,09701	-,21535	,16644
oorlogen in	Equal variances not assumed			-,254	235,220	,799	-,02446	,09611	-,21380	,16489
Europa										
Geen euro	Equal variances assumed	,868	,352	-,848	306	,397	-,08318	,09806	-,27614	,10979
goed voor	Equal variances not assumed			-,839	228,696	,402	-,08318	,09917	-,27858	,11223
Nederland										
Eén munt goed	Equal variances assumed	,225	,635	,217	316	,828	,02049	,09442	-,16528	,20627
voor economie	Equal variances not assumed			,216	227,372	,830	,02049	,09506	-,16681	,20779
Nederland	Equal variances assumed	,824	,365	,574	279	,567	,04885	,08513	-,11874	,21643
betaler aan EU	Equal variances not assumed			,567	218,686	,571	,04885	,08617	-,12098	,21868
EU opdelen in	Equal variances assumed	,301	,584	-,146	323	,884	-,01377	,09458	-,19984	,17230
armer en rijker	Equal variances not assumed			-,146	252,391	,884	-,01377	,09412	-,19912	,17158
deel										
EU met	Equal variances assumed	,611	,435	-1,233	311	,218	-,10999	,08920	-,28549	,06552
minister-	Equal variances not assumed			-1,263	247,882	,208	-,10999	,08710	-,28154	,06157
president										

Reliability (§5.3)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	291,84	85,1
	Excluded ^a	51,16	14,9
	Total	343,00	100,0

Weighted by the variable wegen

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,549	4

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
leer graag meer over EU	,1330	1,22434	291,84
veel over EU geleerd bij ak	-,5120	1,13900	291,84
te weinig les gehad in EU	-,3519	1,08219	291,84
bij ak moet het meer gaan over de EU	-,0405	1,15432	291,84

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
leer graag meer over EU	-,9044	5,740	,302	,507
veel over EU geleerd bij ak	-,2595	7,045	,110	,648
te weinig les gehad in EU	-,4196	5,529	,454	,380
bij ak moet het meer gaan over de EU	-,7309	5,005	,517	,311

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
-,7715	9,009	3,00158	4

Reliability (§5.3)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	300,04	87,5
	Excluded ^a	42,96	12,5
	Total	343,00	100,0

Weighted by the variable wegen

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,629	3

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
leer graag meer over EU	,1520	1,24324	300,04
te weinig les gehad in EU	-,3743	1,08544	300,04
bij ak moet het meer gaan over de EU	-,0368	1,14902	300,04

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
leer graag meer over EU	,4110	3,406	,439	,533
te weinig les gehad in EU	,1153	4,461	,290	,715
bij ak moet het meer gaan over de EU	-,2223	3,145	,614	,268

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
-,2590	6,968	2,63964	3

T-Test (§5.3)

Group Statistics

	klas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
leer graag meer over EU	Etty Hillesum Lyceum - havo	254	,2795	1,26858	,07960
	Stad & Esch - havo	42	-,0238	1,21952	,18818
veel over EU geleerd bij ak	Etty Hillesum Lyceum - havo	248	-,6411	1,17508	,07462
	Stad & Esch - havo	40	-,3000	1,04268	,16486
te weinig les gehad in EU	Etty Hillesum Lyceum - havo	252	-,3294	1,11788	,07042
	Stad & Esch - havo	39	-,5128	,96986	,15530
bij ak moet het meer gaan over de EU	Etty Hillesum Lyceum - havo	240	,0917	1,19620	,07721
	Stad & Esch - havo	41	-,0732	1,08144	,16889

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
leer graag meer over EU	Equal variances assumed	3,178	,076	1,443	294	,150	,30334	,21019	-,11033	,71701	
	Equal variances not assumed			1,485	56,691	,143	,30334	,20432	-,10585	,71253	
veel over EU geleerd bij ak	Equal variances assumed	1,968	,162	-1,729	286	,085	-,34113	,19730	-,72946	,04721	
	Equal variances not assumed			-1,885	56,242	,065	-,34113	,18096	-,70361	,02135	
te weinig les gehad in EU	Equal variances assumed	1,002	,318	,970	289	,333	,18346	,18920	-,18894	,55585	
	Equal variances not assumed			1,076	54,881	,287	,18346	,17052	-,15829	,52520	
bij ak moet het meer gaan over de EU	Equal variances assumed	1,718	,191	,826	279	,409	,16484	,19948	-,22784	,55751	
	Equal variances not assumed			,888	58,044	,378	,16484	,18571	-,20689	,53656	

Reliability (§5.3)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	179,27	52,3
	Excluded ^a	163,73	47,7
	Total	343,00	100,0

Weighted by the variable wegen

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,703	11

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
weet niet goed wat EU doet	,3884	1,19488	179,27
moet weten hoe EU is ontstaan	-,1376	1,15179	179,27
EU was saai onderwerp bij ak	,2101	,97456	179,27
kennis van meeste vragen uit kennisquiz	,0939	1,08110	179,27
onderwerpen kennisquiz ooit gehad bij ak	-,0810	1,04762	179,27
afgelopen jaren anders gaan denken over EU	,1267	1,17037	179,27
mening EU niet anders door ak	-,2144	1,25380	179,27
ak heeft denken over EU beïnvloed	-,5618	1,04642	179,27
volg ontwikkelingen EU met interesse	-,2690	1,17431	179,27
meer over EU gehad bij economie dan ak	,0184	1,33802	179,27
meer over EU gehad bij maatschappijleer dan ak	-,3067	1,18545	179,27

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
weet niet goed wat EU doet	-1,1213	33,695	,377	,677
moet weten hoe EU is ontstaan	-,5953	33,993	,375	,678
EU was saai onderwerp bij ak	-,9431	34,775	,403	,676
kennis van meeste vragen uit kennisquiz	-,8268	33,550	,450	,667
onderwerpen kennisquiz ooit gehad bij ak	-,6519	35,739	,281	,692
afgelopen jaren anders gaan denken over EU	-,8596	32,295	,503	,657
mening EU niet anders door ak	-,5185	38,564	,014	,736
ak heeft denken over EU beïnvloed	-,1711	34,440	,392	,676
volg ontwikkelingen EU met interesse	-,4639	31,598	,559	,647
meer over EU gehad bij economie dan ak	-,7513	34,128	,284	,695
meer over EU gehad bij maatschappijleer dan ak	-,4262	34,994	,282	,693

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
-,7329	40,354	6,35251	11

T-Test (§5.3)

Group Statistics

	klas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
weet niet goed wat EU doet	Etty Hillesum Lyceum - havo	251	,1076	,83927	,05297
	Stad & Esch - havo	41	,2195	,82195	,12837
moet weten hoe EU is ontstaan	Etty Hillesum Lyceum - havo	253	-,0553	,81947	,05152
	Stad & Esch - havo	43	-,0930	,75005	,11438
EU was saai onderwerp bij ak	Etty Hillesum Lyceum - havo	228	,1491	,73589	,04874
	Stad & Esch - havo	43	,2326	,68443	,10437
kennis van meeste vragen uit kennisquiz	Etty Hillesum Lyceum - havo	240	-,0125	,82574	,05330
	Stad & Esch - havo	43	,0930	,78115	,11912
onderwerpen kennisquiz ooit gehad bij ak	Etty Hillesum Lyceum - havo	237	-,0380	,84034	,05459
	Stad & Esch - havo	38	-,0526	,73328	,11895
afgelopen jaren anders gaan denken over EU	Etty Hillesum Lyceum - havo	241	-,0332	,77388	,04985
	Stad & Esch - havo	42	,2143	,81258	,12538
leer graag meer over EU	Etty Hillesum Lyceum - havo	254	,1417	,85488	,05364
	Stad & Esch - havo	42	-,0238	,78050	,12043
mening EU niet anders door ak	Etty Hillesum Lyceum - havo	234	-,1795	,82468	,05391
	Stad & Esch - havo	39	-,1026	,85208	,13644
veel over EU geleerd bij ak	Etty Hillesum Lyceum - havo	248	-,3710	,78928	,05012
	Stad & Esch - havo	40	-,2000	,82275	,13009
te weinig les gehad in EU	Etty Hillesum Lyceum - havo	252	-,2222	,79228	,04991
	Stad & Esch - havo	39	-,3590	,77755	,12451
bij ak moet het meer gaan over de EU	Etty Hillesum Lyceum - havo	240	,0333	,81239	,05244
	Stad & Esch - havo	41	-,0732	,75466	,11786
ak heeft denken over EU beïnvloed	Etty Hillesum Lyceum - havo	237	-,4135	,72916	,04736
	Stad & Esch - havo	39	-,2308	,77668	,12437
volg ontwikkelingen EU met interesse	Etty Hillesum Lyceum - havo	251	-,3347	,76391	,04822
	Stad & Esch - havo	41	,0000	,77460	,12097
meer over EU gehad bij economie dan ak	Etty Hillesum Lyceum - havo	229	,0044	,88108	,05822
	Stad & Esch - havo	38	,1579	,85507	,13871
meer over EU gehad bij maatschappijleer dan ak	Etty Hillesum Lyceum - havo	190	,0474	,82479	,05984
	Stad & Esch - havo	38	-,3158	,73907	,11989

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
weet niet goed	Equal variances assumed	,018	,894	-,794	290	,428	-,11194	,14097	-,38941	,16552
wat EU doet	Equal variances not assumed			-,806	54,531	,424	-,11194	,13887	-,39030	,16641
moet weten hoe	Equal variances assumed	1,720	,191	,282	294	,778	,03769	,13360	-,22524	,30061
EU is ontstaan	Equal variances not assumed			,300	60,356	,765	,03769	,12545	-,21322	,28859
EU was saai	Equal variances assumed	,241	,624	-,689	269	,491	-,08344	,12105	-,32177	,15490
onderwerp bij ak	Equal variances not assumed			-,724	61,768	,472	-,08344	,11519	-,31372	,14685
kennis van	Equal variances assumed	,435	,510	-,778	281	,437	-,10552	,13566	-,37257	,16152
meeste vragen uit kennisquiz	Equal variances not assumed			-,809	60,078	,422	-,10552	,13050	-,36656	,15552
onderwerpen	Equal variances assumed	4,546	,034	,101	273	,919	,01466	,14445	-,26972	,29904
kennisquiz ooit gehad bij ak	Equal variances not assumed			,112	53,849	,911	,01466	,13088	-,24776	,27707
afgelopen jaren anders gaan denken over EU	Equal variances assumed	1,713	,192	-1,898	281	,059	-,24748	,13036	-,50410	,00913
	Equal variances not assumed			-1,834	54,753	,072	-,24748	,13493	-,51791	,02295
leer graag meer over EU	Equal variances assumed	5,797	,017	1,176	294	,240	,16554	,14074	-,11144	,44252
	Equal variances not assumed			1,256	58,507	,214	,16554	,13184	-,09831	,42940
mening EU niet anders door ak	Equal variances assumed	,011	,916	-,537	271	,592	-,07692	,14331	-,35906	,20522
	Equal variances not assumed			-,524	50,590	,602	-,07692	,14671	-,37151	,21766
veel over EU geleerd bij ak	Equal variances assumed	,027	,868	-1,264	286	,207	-,17097	,13528	-,43723	,09529
	Equal variances not assumed			-1,226	51,259	,226	-,17097	,13941	-,45081	,10887
te weinig les gehad in EU	Equal variances assumed	,013	,910	1,006	289	,315	,13675	,13600	-,13092	,40443
	Equal variances not assumed			1,019	50,994	,313	,13675	,13414	-,13254	,40605
bij ak moet het meer gaan over de EU	Equal variances assumed	1,082	,299	,784	279	,434	,10650	,13593	-,16107	,37408
	Equal variances not assumed			,826	57,031	,412	,10650	,12900	-,15181	,36481
ak heeft denken over EU beïnvloed	Equal variances assumed	,092	,761	-1,437	274	,152	-,18273	,12717	-,43309	,06762
	Equal variances not assumed			-1,373	49,654	,176	-,18273	,13308	-,45008	,08462
volg ontwikkelingen EU met interesse	Equal variances assumed	2,581	,109	-2,596	290	,010	-,33466	,12893	-,58841	-,08091
	Equal variances not assumed			-2,570	53,503	,013	-,33466	,13023	-,59581	-,07352
meer over EU gehad bij economie dan ak	Equal variances assumed	,080	,778	-,999	265	,319	-,15353	,15371	-,45617	,14911
	Equal variances not assumed			-1,021	50,930	,312	-,15353	,15044	-,45555	,14849
meer over EU	Equal variances assumed	,327	,568	2,519	226	,012	,36316	,14419	,07904	,64728

gehad bij maatschappijleer dan ak	Equal variances not assumed	2,710	57,035	,009	,36316	,13400	,09484	,63148
---	-----------------------------	-------	--------	------	--------	--------	--------	--------

Reliability (§5.3)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	278,03	81,1
	Excluded ^a	64,97	18,9
	Total	343,00	100,0

Weighted by the variable wegen

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,411	3

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
afgelopen jaren anders gaan denken over EU	,1168	,78168	278
mening EU niet anders door ak	-,1657	,83495	278,03
ak heeft denken over EU beïnvloed	-,3104	,74944	278,03

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
afgelopen jaren anders gaan denken over EU	-,4761	1,552	,212	,377
mening EU niet anders door ak	-,1936	1,447	,214	,379
ak heeft denken over EU beïnvloed	-,0489	1,446	,315	,190

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
-,3593	2,575	1,60453	3

T-Test (§5.3)

Group Statistics

	ak heeft denken over EU beïnvloed	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Meer Nederlander dan Europeaan	(Geheel) mee oneens	148	-,1437	1,11525	,09158
	(Geheel) mee eens	50	-,9657	1,24546	,17564
Meer Europeaan dan wereldburger	(Geheel) mee oneens	144	,2330	1,25504	,10455
	(Geheel) mee eens	50	,2173	1,11684	,15750
Naast Nederlander ook Europeaan	(Geheel) mee oneens	142	,2032	1,19037	,09982
	(Geheel) mee eens	49	,2897	1,00296	,14258
Nederland uit EU	(Geheel) mee oneens	143	1,1392	1,25702	,10506
	(Geheel) mee eens	48	,8595	1,54809	,22233
EU gaat over veiligheid	(Geheel) mee oneens	142	-,0254	1,12237	,09414
	(Geheel) mee eens	48	,4867	1,08432	,15670
In toekomst Europees leger	(Geheel) mee oneens	143	-,1762	1,25569	,10495
	(Geheel) mee eens	49	,1246	1,30768	,18590
Steun voor Europese vlag	(Geheel) mee oneens	145	,2102	1,29655	,10769
	(Geheel) mee eens	48	,5991	1,18865	,17149
Steun voor Europees volkslied	(Geheel) mee oneens	150	-,7511	1,43156	,11698
	(Geheel) mee eens	49	-,4262	1,37039	,19481
EU niet verder uitbreiden	(Geheel) mee oneens	147	,1841	1,28542	,10597
	(Geheel) mee eens	47	-,2839	1,29323	,18815
Alleen 'rijke' landen toetreden	(Geheel) mee oneens	146	,0174	1,36998	,11325
	(Geheel) mee eens	49	-,4804	1,38160	,19801
Meer invloed Nederland in EU	(Geheel) mee oneens	142	-,2926	1,01257	,08493
	(Geheel) mee eens	46	-,6226	,99701	,14662
Meer macht EU naar Nederland	(Geheel) mee oneens	138	-,0544	1,08061	,09214
	(Geheel) mee eens	47	-,0389	,91197	,13246
Steun voor Europees buitenlands beleid	(Geheel) mee oneens	122	,3942	,95254	,08629
	(Geheel) mee eens	45	,3643	1,03984	,15453
EU bewaakt vrede	(Geheel) mee oneens	140	,4725	1,09289	,09233
	(Geheel) mee eens	48	,5224	1,16087	,16748
Door EU geen oorlogen in Europa	(Geheel) mee oneens	137	,3482	1,18530	,10138
	(Geheel) mee eens	47	,2476	1,09813	,16038
Geen euro goed voor Nederland	(Geheel) mee oneens	134	,6019	1,38275	,11960
	(Geheel) mee eens	46	,2835	1,57500	,23253
Eén munt goed voor economie	(Geheel) mee oneens	143	,2232	1,20412	,10080
	(Geheel) mee eens	48	,7875	1,17618	,17033
Nederland betaler aan EU	(Geheel) mee oneens	121	-,8677	,96287	,08743
	(Geheel) mee eens	41	-,6247	1,13716	,17743
EU opdelen in armer en rijker deel	(Geheel) mee oneens	144	,5152	1,31130	,10930
	(Geheel) mee eens	49	,3722	1,23218	,17516
EU met minister-president	(Geheel) mee oneens	141	-,2160	1,14175	,09631
	(Geheel) mee eens	49	-,2935	1,22465	,17552

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Meer Nederlander dan Europeaan	Equal variances assumed	,283	,596	-,484	206	,629	-,09375	,19377	-,47578	,28828
	Equal variances not assumed			-,467	73,479	,642	-,09375	,20078	-,49385	,30635
Meer Europeaan dan wereldburger	Equal variances assumed	1,349	,247	-,054	202	,957	-,01122	,20747	-,42030	,39787
	Equal variances not assumed			-,057	86,233	,954	-,01122	,19556	-,39996	,37752
Naast Nederlander ook Europeaan	Equal variances assumed	,680	,411	-,257	199	,798	-,04932	,19210	-,42814	,32950
	Equal variances not assumed			-,276	85,960	,783	-,04932	,17882	-,40482	,30617
Nederland uit EU	Equal variances assumed	7,141	,008	1,080	199	,281	,23086	,21377	-,19067	,65240
	Equal variances not assumed			,962	65,188	,339	,23086	,23990	-,24822	,70995
EU gaat over veiligheid	Equal variances assumed	,139	,710	-2,266	196	,025	-,43137	,19040	-,80688	-,05587
	Equal variances not assumed			-2,331	75,100	,022	-,43137	,18504	-,79999	-,06276
In toekomst Europees leger	Equal variances assumed	,315	,575	-1,484	198	,139	-,31067	,20938	-,72357	,10224
	Equal variances not assumed			-1,438	72,924	,155	-,31067	,21601	-,74119	,11986
Steun voor Europese vlag	Equal variances assumed	,139	,710	-1,985	199	,049	-,42398	,21361	-,84522	-,00275
	Equal variances not assumed			-2,090	80,059	,040	-,42398	,20289	-,82775	-,02022
Steun voor Europees volkslied	Equal variances assumed	,286	,593	-,905	206	,367	-,21078	,23294	-,67004	,24847
	Equal variances not assumed			-,931	78,299	,355	-,21078	,22631	-,66130	,23974
EU niet verder uitbreiden	Equal variances assumed	,414	,521	2,473	202	,014	,53417	,21604	,10819	,96016
	Equal variances not assumed			2,411	68,424	,019	,53417	,22159	,09205	,97629
Alleen 'rijke' landen toetreden	Equal variances assumed	,018	,894	1,674	202	,096	,38938	,23263	-,06932	,84808
	Equal variances not assumed			1,665	72,658	,100	,38938	,23391	-,07684	,85560
Meer invloed Nederland in EU	Equal variances assumed	,451	,502	1,409	197	,161	,24113	,17119	-,09648	,57873
	Equal variances not assumed			1,384	69,897	,171	,24113	,17426	-,10644	,58869
Meer macht EU naar Nederland	Equal variances assumed	,165	,685	-,392	191	,696	-,06936	,17700	-,41848	,27976
	Equal variances not assumed			-,404	79,341	,687	-,06936	,17147	-,41063	,27192
Steun voor Europees buitenlands beleid	Equal variances assumed	,766	,383	,188	167	,851	,03156	,16759	-,29931	,36243
	Equal variances not assumed			,177	65,639	,860	,03156	,17839	-,32465	,38777
EU bewaakt vrede	Equal variances assumed	,477	,490	-,431	194	,667	-,07855	,18222	-,43794	,28084
	Equal variances not assumed			-,418	71,410	,677	-,07855	,18779	-,45296	,29586
Door EU geen	Equal variances assumed	,008	,928	,219	191	,827	,04414	,20184	-,35397	,44226

oorlogen in Europa	Equal variances not assumed			,223	74,838	,824	,04414	,19833	-,35097	,43926
Geen euro goed voor Nederland	Equal variances assumed	4,339	,039	1,310	187	,192	,31250	,23858	-,15815	,78315
Eén munt goed voor economie Nederland	Equal variances not assumed			1,215	65,977	,229	,31250	,25712	-,20086	,82586
betaler aan EU	Equal variances assumed	,161	,689	-2,499	197	,013	-,49716	,19896	-,88952	-,10479
EU opdelen in armer en rijker deel	Equal variances not assumed			-2,442	71,661	,017	-,49716	,20359	-,90305	-,09127
EU met minister-president	Equal variances assumed	5,733	,018	-1,244	166	,215	-,22719	,18259	-,58769	,13331
	Equal variances not assumed			-1,117	54,251	,269	-,22719	,20334	-,63481	,18043
	Equal variances assumed	,755	,386	,803	200	,423	,16994	,21169	-,24748	,58736
	Equal variances not assumed			,814	77,762	,418	,16994	,20866	-,24550	,58538
	Equal variances assumed	1,808	,180	,813	196	,417	,15961	,19624	-,22741	,54663
	Equal variances not assumed			,785	70,504	,435	,15961	,20344	-,24608	,56530