

De Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs?!



Onderzoek naar de plek van de Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs. In het bijzonder naar de rol van de aardrijkskundedocent en het lesmateriaal geproduceerd door de EU.



Steven Diepeveen
3489612

Masterthesis Geografie: Educatie & Communicatie
Universiteit Utrecht

Begeleidend docent: dr. L.J. Paul



Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting	4
Hoofdstuk 1: Inleiding	6
1.1 Aanleiding	6
1.2 Maatschappelijke relevantie	6
1.3 Wetenschappelijke relevantie	7
1.4 Onderzoeksvraag	8
1.5 Leeswijzer	8
Hoofdstuk 2: Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs	10
2.1 Europa en de Europese Unie	10
2.2 Europees Bewustzijn	11
2.3 De Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs	13
2.4 Lesmateriaal over de Europese Unie	17
2.5 Toekomstperspectief	19
2.6 Samenvatting	20
Hoofdstuk 3: Het onderwijs	21
3.1 Realiseren van normatieve doelen in het onderwijs	21
3.2 Hoe komen methoden tot stand	23
3.3 Hoe geeft de docent zijn lessen vorm	26
3.4 Samenvatting	29
Hoofdstuk 4: Methodologie	31
4.1 Het conceptuele model	31
4.2 Operationalisatie	33
4.3 De onderzoeksmethoden	36
4.3.1 Eerder gehanteerde methoden	36
4.3.2 In dit onderzoek gehanteerde methode: inhoudsanalyse	37
4.3.3 In dit onderzoek gehanteerde methode: semigestructureerde interviews	38
4.4 Geanalyseerd lesmateriaal	42
Hoofdstuk 5: Resultaten	44
5.1 Inhoud en beeld geproduceerde lesmateriaal van de EU	44
5.2 Uitkomsten interviews met actoren in het aardrijkskundeonderwijs over de Europese Unie	64
5.2.1 De EU binnen het aardrijkskundeonderwijs	64
5.2.2 Aardrijkskundemethoden over de EU	72
5.2.3 Brongebruik van de aardrijkskundedocent	74
5.2.4 Actualiteit in de les	76
5.2.5 Meningsuitdraging aardrijkskundedocent over de EU	77
Hoofdstuk 6: Conclusie en discussie	79
6.1 Conclusie	79
6.2 Discussie	84
Literatuurlijst	86
Bijlagen	91
Bijlage 1 Topiclijst interviews	91
Bijlage 2 Inhoudsanalyse digitaal lesmateriaal EU	96

Voorwoord

Het schrijven van een masterthesis kan vergeleken worden met het rijden van een etappe in de Tour de France. Als wielervedstrijder zorgde deze wedstrijd voor afleiding tijdens de afronding van mijn thesis. Het schrijven van een thesis is een lange weg en soms is het afzien, maar uiteindelijk wacht daar de afronding: de finish.

Dit onderzoek naar de plaats van de Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs heeft mij veel opgeleverd. Door de interviews met verschillende actoren is mij duidelijk geworden hoe er in de onderwijswereld gedacht wordt over dit thema. Dat de verschillende actoren verschillend denken over het onderwerp maakt alleen maar duidelijk dat het aardrijkskundevakgebied constant in beweging en aan verandering onderhevig is. Dit is naar mijn mening een goede ontwikkeling en is ook in lijn met wat een geïnterviewde docent verwoordde: *“Aardrijkskunde moet op zijn strepen staan en laten zien waar we als vakgebied voor staan.”*

Deze masterthesis kon niet tot stand komen zonder de medewerking van alle geïnterviewden. Hiervoor wil ik hen bedanken. Ook wil ik mijn begeleider Leo Paul bedanken voor de goede en kritische adviezen tijdens het schrijfproces.

Tot slot wil ik mijn familie en vrienden bedanken voor de steun die zij mij hebben gegeven om deze afsluiting van mijn studie te voltooien.

Veenendaal, augustus 2015

Steven Diepeveen

Summary

This thesis focuses on the European Union in the subject of geography. The study aims to give an insight into different points of view within the field of geography education in the Netherlands regarding the EU. To answer the research question, two different kinds of research methods were used, namely a content analysis and interviews.

The research question: *How, and to what extent do geography teachers bring attention to the European Union in geography lessons?*

Firstly, a theoretical framework is explored. This outlines the existing knowledge of 'the European Union in geography education' and 'the education setting'. These theories are used as a framework for the content analysis of the digital learning materials (for age 12-15 years) produced by the European Union. They are also used in compiling the questionnaire list for the interviews conducted with the 'Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling' (SLO), Koninklijk Aardrijkskundig Genootschap (KNAG), 'de Onderwijsraad', geography method writers and publishers, geography teacher educators, and geography teachers.

The different parties in this study are aware of the importance of the role of the European Union in the subject of geography. As students growing up in a European context, pupils must be aware of the role of the EU. The SLO and geography teachers question the reason for the subject being removed from school exams, as they believe the EU should be addressed in the curriculum. These different parties see new opportunities for the European Union to be a part of geography education in addressing themes such as critical citizenship, debate, 'the culture of Europe' and 'the future of the European Union'.

The learning materials produced by the European Union contain geographical elements, such as, 'human-nature', 'relations between areas' and 'genesis and development', and therefore could be used in geography lessons. However, the quality of the materials is very poor. The materials are a set of unstructured lessons; no didactical advice is provided for teachers, they contain a lot of different materials, and are not written for pupils aged 12-15. The material is also very positive about the EU and provides no critical insight for students or teachers. In addition, the materials don't address current and interesting themes such as migration policy, bureaucratic policy of the EU. According to the interviews conducted with geography teachers, these themes are interesting to teach.

Geography teachers were found to give importance to the European Union during their lessons. At lower levels of secondary education, more attention is given to the subject, whereas less is given at upper levels. Teachers have more opportunities to discuss current EU topics at lower levels than at upper levels of secondary education. At upper secondary level, teachers are bound to the exam curriculum. In the havo, the EU's agriculture policy is addressed. Teachers found this an uninteresting subject regarding the EU, citing other themes such as migration and 'the future of the European Union' as much more interesting items to discuss in class.

Interviews revealed that geography teachers strictly follow set subject methods, and use these as lesson plans throughout the school year. Method writers, however, are given much more freedom, and are only bound by rules from the publishers based on didactical and prize principles.

Teachers are aware of the importance of the European Union and discussed the pros and cons of the EU during their lessons. They reported detecting a negative image of the EU in the Netherlands. Therefore, their task is to present pupils with the positive aspects of the EU in order to give their students a balanced and nuanced viewpoint.

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1 Aanleiding

De Europese Unie is een veelbesproken onderwerp in de Nederlandse media. Als onderstaande krantenkoppen worden gescand, laten ze de indruk achter dat de houding van de verschillende media ten aanzien van de Europese Unie (EU) voornamelijk negatief is.

“Angst voor crisis en uiteenvallen EU” (Nederlands Dagblad, 03-01-2015)

“Europese verzoening is nog niet voltooid” (NRC Handelsblad, 19-09-2014)

“Brexit is ernstig risico; Britse bedrijven in grote onzekerheid over toekomst in EU” (Telegraaf, 15-12-2014)

“Eerste prioriteit van EU-landen is het binnenharken van geld” (de Volkskrant, 06-11-2014)

“EU speelt geen rol bij de conflicten van deze tijd” (Trouw, 18-08-2014)

Dat de houding van de media tegenover de EU negatief is, wordt bevestigd in wetenschappelijk onderzoek. Peter 't Lam (2012) concludeert dat de Europese Unie steeds vaker negatief gepresenteerd wordt in het nieuws. Dit hangt samen met de Europese crisis van de laatste jaren ('t Lam, 2012, 228). Ook blijkt uit onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau dat er in Nederland de afgelopen jaren steeds meer een negatieve tendens is ten opzichte van de Europese Unie. Het blijkt namelijk dat de tevredenheid in de politiek over de EU daalt, net als het aantal voorstanders van het Nederlandse lidmaatschap van de Europese Unie. Tevens worden de EU en de euro steeds vaker genoemd als onderwerp waarover de inwoners van de EU zich zorgen over maken en waaraan de regering aandacht zou moeten besteden (SCP, 2008, p. 3).

1.2 Maatschappelijke relevantie

Een belangrijke plek waar de overheid aandacht en uitleg zou kunnen verschaffen over de EU is het voortgezet onderwijs. Daar krijgen jongeren onderwijs over de EU. Eén van de vakken waar de EU aan bod komt, is aardrijkskunde. Het blijkt echter dat de Europese Unie binnen dit vakgebied een onderbelicht onderwerp is. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) vindt het thema binnen het vak aardrijkskunde namelijk van ondergeschikt belang.

Dat blijkt uit het feit dat de stichting leerplanontwikkeling Nederland (SLO) in opdracht van het ministerie van OCW de behandeling van het onderwerp 'de Europese Unie' bij de invoering van de Tweede Fase uit het curriculum van de bovenbouw heeft geschrapt. Deze keuze is gemaakt omdat het examenprogramma anders tot een te vol lesprogramma zou leiden (KNAG, 2003, p. 25). Alleen in de onderbouw wordt er nog aandacht aan het onderwerp besteed. Er zijn drie kerndoelen die over Europa gaan geformuleerd. Maar één van deze drie kerndoelen gaat echter over de Europese Unie; de andere twee doelen gaan meer over Europa als geheel. Dit ene kerndoel in het aardrijkskundecurriculum heeft de SLO als volgt gedefinieerd:

“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.).

Dit is een erg brede definiëring en omdat het aardrijkskundeonderwijs in de onderbouw brede richtlijnen kent, zullen scholen en methoden dit zelf invullen (Beneker, 2013, p. 62) (SLO, 2007). De vraag 'Hoe vullen de middelbare scholen het onderwerp Europese Unie in de aardrijkskundeles in?' rijst dan ook. In de praktijk blijkt dat sommige docenten het onderwerp liever mijden, omdat ze het te saai vinden. Andere docenten volgen strikt de methode, omdat er in de Nederlandse onderwijspraktijk sterk gehecht wordt aan het volgen van de methode. Daarom is het in dit onderzoek ook van belang om hierbij stil te staan (Palings in Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 2012, p. 55-56). Andere docenten pakken wellicht de actualiteit om wat over de Europese Unie te doceren en verwerken dit bijvoorbeeld in online lesmateriaal, zoals geobronnen.com.

1.3 Wetenschappelijke relevantie

Op het gebied van de Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs zijn verschillende onderzoeken gedaan. Hans Palings heeft in opdracht van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken (2012) onderzoek gedaan naar de aandacht die besteed wordt aan de verschillende werelddelen in de aardrijkskundeboeken die gebruikt worden in de onderbouw in Nederland. Er is onder andere geanalyseerd hoeveel aandacht de verschillende lesmethoden in Nederland besteden aan het onderwerp Europa. In dit onderzoek is er echter meer gekeken naar het beeld van Europa en naar wat er over Europa in de lesmethoden wordt gezegd. Er wordt niet gekeken naar de lespraktijk en naar hoe de Europese Unie wordt vormgegeven in de aardrijkskundeles. Dat is dan ook het onderwerp waar in deze masterthesis op gefocust wordt.

Wolfs & Tholey hebben in 1993 een inhoudsanalyse gedaan naar lesmethoden in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs. De onderzoekers hebben zowel de inhoudelijke als didactische kwaliteit van de Europese dimensie in de leerboeken aardrijkskunde geanalyseerd. Zij hebben ervoor gekozen om de toen meest recente en meest gebruikte methoden te kiezen, namelijk *Geo Geordend*, *Formule Bos*, *Geoscoop*, *Wereldwijs* en *Werk aan de Wereld*. Dit onderzoek wijst uit dat de meeste leerboeken het thema Europa behandelen. Maar er is niet altijd een goede didactiek voorhanden, waarvan de docent gebruik kan maken in zijn lessen.

Ook concluderen de onderzoekers dat er weinig aandacht is voor Europa in de methodes. Verder blijkt dat in de schoolboeken de nadruk vooral ligt op economische, politieke en culturele verschillen binnen Europa. Volgens de onderzoekers komen onderwerpen als Europese samenwerking en integratie en de toekomst van Europa niet aan bod in de lesmethoden. Ook besteden de methoden onvoldoende aandacht aan dagelijkse bezigheden of problemen waarbij de leerlingen in contact zouden kunnen komen met Europa.

Het onderwijs zou de betrokkenheid van leerlingen voor Europese onderwerpen moeten bevorderen. De aardrijkskundemethoden zouden hierbij kunnen bijdragen door niet alleen puur reproductieve en op feiten gerichte opdrachten aan te bieden, maar ook oordeelvormende opdrachten, rollenspellen, simulaties en onderzoeks- en omgevingsopdrachten aan te bieden (Wolfs & Tholey, 1993). Een vraag die blijft hangen na het lezen van de uitkomsten van dit onderzoek, die aan bod komt in dit onderzoek, is: 'Zijn de bevindingen en aanbevelingen van destijds nu wel terug te vinden in de aardrijkskundelessen?'

Er is ook onderzoek gedaan naar de invloed van de aardrijkskundeles op de opvattingen van de scholieren. Zo is door Convery e.a. (1997) onderzoek gedaan naar de opvattingen van scholieren over de EU evenals naar de invloed van aardrijkskundelessen op deze opvattingen. Er is ook

onderzocht hoeveel aandacht de Europese dimensie in het aardrijkskundecurriculum krijgt. Dit onderzoek is uitgevoerd in zes landen binnen de EU, namelijk Engeland, Frankrijk, Duitsland, Italië, Nederland en Spanje. Dit onderzoek is in Nederland door Nanninga (2012) nog eens herhaald onder middelbare scholieren. Er is echter alleen gekeken naar de invloed van de aardrijkskundeles, waarbij onderzocht is wat het effect van het onderwijs is. Maar er is niet onderzocht hoe de aardrijkskundeles wordt ingevuld. Uit welke leerstof bestaat de lesmethode? Welke stof komt er in de les aan bod? Behandelt de docent de Europese Unie in de les? Betreft hij of zij hierbij de actualiteit en hoe geeft de docent de lessen vorm? Doet de docent dat via een lesmethode of via een eigen lesvorm? Welke boodschap geeft de docent de leerlingen mee? Al deze vragen brengen een centrale vraag voor dit onderzoek naar voren.

1.4 Onderzoeksvraag:

- *In hoeverre en op welke wijze besteedt de aardrijkskundedocent aandacht aan de Europese Unie in zijn lessen?*

Op deze centrale vraag zal antwoord worden gegeven met behulp van de volgende deelvragen:

- Welke plaats heeft de Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs?
- Hoe komen de aardrijkskundemethoden die schrijven over de EU tot stand?
- Wat is de inhoud en het beeld van het door de Europese Unie geproduceerde digitale lesmateriaal?
- Welke bronnen gebruikt de aardrijkskundedocent om de lessen vorm te geven?
- Maakt de docent gebruik van actualiteit in lessen over de EU?
- Welke mening heeft de aardrijkskundedocent over de EU en draagt hij of zij die uit in de lessen?

Uit het onderzoek van Nanninga (2012) is gebleken dat een grote meerderheid van de middelbare scholieren, namelijk 81,9 procent, onvoldoende kennis heeft over de Europese Unie. Dit onderzoek is uitgevoerd onder scholieren na afronding van de onderbouw, waarin zij aardrijkskunde hebben gevolgd. Uit dit onderzoek kan afgeleid worden dat de beoogde doelen, wat betreft de behandeling van de EU in het aardrijkskundeonderwijs, niet behaald worden. Uit het onderzoek kon niet worden opgemaakt of de mening van leerlingen over de EU wordt beïnvloed door de aardrijkskundeles. Maar dit komt mede door een tekort aan aandacht in de les voor de Europese Unie. Dit onderzoek wil belichten welke aandacht er aan de EU in de aardrijkskundeles wordt besteed. Hierbij wordt zowel gekeken naar (digitaal) lesmateriaal als naar welke aandacht de docent aan het onderwerp geeft en op welke manier.

1.5 Leeswijzer

Het onderzoek naar hoe de Europese Unie in de aardrijkskundeles wordt vormgegeven omvat vijf hoofdstukken. Hoofdstuk 1 is de inleiding op deze masterthesis en mondt uit in de centrale vraag. In hoofdstuk 2 en 3 wordt er gekeken naar de literatuur. Hoofdstuk 2 omvat de ontwikkeling van het concept 'EU' door de jaren heen in het aardrijkskundeonderwijs. Er wordt gekeken naar welke aandacht de EU krijgt in het aardrijkskundeonderwijs, naar de lesmethoden en het digitale materiaal. In hoofdstuk 3 staat de onderwijspraktijk centraal, zoals de rol van de docent en op welke manieren docenten hun lessen vormgeven. De docenten vormen de voornaamste actoren in dit onderzoek, want zij geven immers dagelijks aardrijkskundeles en behandelen dan al dan niet het onderwerp 'de Europese Unie'. Deze theorie vormt de input voor het conceptuele model, uitvloeiend in de te gebruiken methodologie die in hoofdstuk 4 is

beschreven. Hierin worden de aspecten die onderzocht worden verwoord. Ook worden de deelvragen geoperationaliseerd en wordt de gekozen methodologie verantwoord. In hoofdstuk 5 staat het beschrijven van de uitkomsten van de inhoudsanalyse en van de gesprekken met de actoren in dit onderzoek centraal. Ten slotte volgen in hoofdstuk 6 de belangrijkste conclusies en de beantwoording van de hoofdvraag. Ook komen hier een aantal discussiepunten aan bod, die gepaard gaan met de reflectie op het onderzoek.

Hoofdstuk 2: Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs

Dit hoofdstuk geeft weer hoe de Europese Unie is ingebed in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs. Allereerst zullen de begrippen 'Europa', 'EU' en 'Europees bewustzijn' aan bod komen. Vervolgens zal de ontwikkeling van de EU in het aardrijkskundeonderwijs, de manier waarop de EU wordt vormgegeven in de lesmethoden en het toekomstperspectief van de EU in het aardrijkskundeonderwijs behandeld worden in dit hoofdstuk.

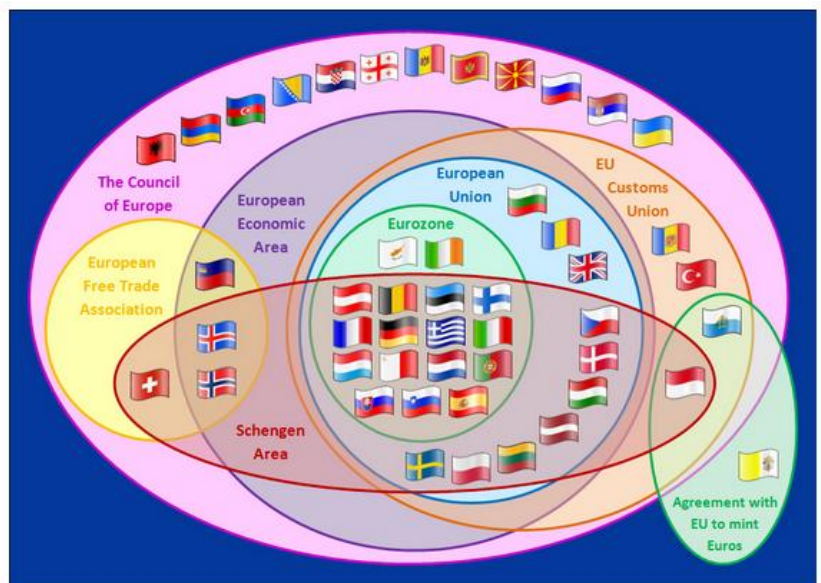
2.1 Europa en de Europese Unie

Europa en de Europese Unie zijn twee concepten die in de literatuur door elkaar gebruikt worden. Een voorbeeld hiervan is het gebruik van het begrip 'EUropa', dat slaat op 'het Europa van de EU' (De Pater, 2009, p. 261).¹ McNeill (2004, p. 9). De term verwoordt de vervlochtenheid van de twee begrippen als volgt: *"Europe is an imagined community, that has been captured by the European Union."* Het gelijkstellen en door elkaar gebruiken van de begrippen gebeurt in de literatuur, media en de lespraktijk (Palings, 2011, p. 78).

Waar eerst bij het gebruik van de term Europa aan het continent Europa werd gedacht, wordt nu vaker de Europese Unie bedoeld (Scoffham, 2000, p. 220). Dit wordt ook aangehaald en beargumenteerd in het boek 'West-Europa', dat stelt dat Europa sinds 2004 meer dan ooit tevoren samenvalt met het grondgebied van de Europese Unie. Toch zijn het volgens de auteur niet elkaars equivalenten (De Pater, 2009, p. 5).

Men kan zich afvragen of Europa als één gebied beschouwd kan worden. Dat dit niet altijd het geval is, blijkt wel uit de aparte uitgave van het boek 'Midden- en Oost-Europa' van Leo Paul en Ben de Pater (2009), naast het eerder genoemde boek 'West-Europa' van Ben de Pater (2009). Paul en De Pater (2009, p. 1) verklaren dit verschil tussen de gebieden binnen Europa voornamelijk door de erfenis van het communisme en het transformatieproces daarna.

De Europese Unie maakt onderdeel uit van Europa. Europa kent veel verschillende organisatievormen. Bekende vormen zijn het Schengengebied en de Eurozone (Nello, 2009, p. 31). Doordat er veel verschillende organisatiestructuren zijn, heerst er onder de Europese bevolking onduidelijkheid over wat Europa en de Europese Unie precies inhouden. Onder de Nederlandse bevolking is deze onduidelijkheid onder meer gebleken uit onderzoeksrapporten van het SCP (2008). Deze onduidelijkheid heeft tot resultaat dat de bevolking moeilijk de meerwaarde van een instantie als de EU kan schatten, zo luiden de uitkomsten uit onderzoeken van Jamieson (2005, p. 9) en Dolejssoiva (2009, p. 9). Het nevenstaande figuur van Big Think (2011)¹ maakt inzichtelijk welke organisatievormen waarin



¹ Kroatië is op 1 juli 2013 toegetreden tot de Europese Unie (Rijksoverheid, 2015).

Europese landen op Europees niveau participeren er bestaan. Door de wirwar van organisatiestructuren is het niet verwonderlijk dat de bevolking moeite heeft om de meerwaarde en betekenis van al deze structuren in te schatten.

Volgens de website van Europese Unie is de Europese Unie: *“Een uniek economisch en politiek partnerschap van 28 landen in Europa die samen een groot deel van dit continent beslaan”* (Europese Unie, 2015a). Deze algemene definiëring wordt verder aangescherpt door het Centraal Bureau voor de Statistiek, dat de Europese Unie als volgt definieert: *“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, 2015).

Doordat de Europese Unie een afgebakend gebied is, valt deze in definities te vatten. Voor ‘Europa’ is dat echter niet het geval, omdat er sinds mensenheugenis discussies bestaan over wat Europa nu precies inhoudt (De Pater, 2009, p. 4). Als men naar Europa kijkt, kan het gebied niet alleen afgebakend worden aan de hand van geografische grenzen, maar ook met behulp van culturele criteria. De Pater (2009, p. 5) betoogt dat dit voor Europa de landen zijn die een gemeenschappelijke Europese geschiedenis of cultuur bezitten. Maar over deze gemeenschappelijke geschiedenis, cultuur en geografische grenzen heerst onenigheid. Het blijkt dat de geschiedenis, cultuur en grenzen afhankelijk zijn van de context waarin de discussie plaatsvindt. Zo werd Oost-Europa ten tijde van de Koude Oorlog niet tot Europa gerekend. Maar sinds de val van het ‘Ijzeren Gordijn’ en met de komst van de Oost-Europese landen in de EU wordt dit gebied wel tot Europa gerekend. Verder kan de afbakening van wat wel of niet tot Europa behoort bepalend zijn: wordt er wel of niet gekeken naar de fysische of culturele barrières? Waar ligt de grens van Europa? Behoren Rusland of Turkije tot Europa? Deze vragen kunnen niet eenstemmig beantwoord worden: er bestaat geen overeenstemming over wat nu precies Europa is (Scoffham, 2000, p. 220).

Uit het voorgaande blijkt dat Europa een werelddeel is dat moeilijk af te bakenen is en geen bevoegdheden kent. In dit onderzoek wordt daarom stilgestaan bij het begrip ‘de Europese Unie’, dat duidelijker te definiëren is.

Er wordt in dit theoretische hoofdstuk wel gekeken naar welke beelden er in de methoden van Europa worden geschetst. Hiervoor wordt gekozen omdat uit het onderzoek van Palings (2011, p. 78) blijkt dat ‘Europa’ en ‘de EU’ in de lespraktijk vaak door elkaar worden gebruikt. In eerste instantie richt de praktische uitvoering van het onderzoek zich op de invulling van de EU in de aardrijkskundeonderwijspraktijk.

2.2 Europees bewustzijn

De Onderwijsraad concludeerde in 2004 dat de oriëntatie van het Nederlandse onderwijs op Europa en de Europese Unie nog te beperkt is. Dit speelt niet alleen in het onderwijs; ook in de samenleving van de Europeanen is het Europese besef nog te beperkt aanwezig. Volgens Garton Ash (De Pater, 2009, p. 261) is de identificatie met Europa nog vrij zwak. Europeanen onderling voelen weinig verbondenheid. Garton Ash (De Pater, 2009, p. 261) dicht deze geringe identificatie met Europa toe aan het feit dat Europeanen geen gemeenschappelijke notie van het verleden en toekomst hebben. Deze twee factoren dragen namelijk bij aan een gemeenschappelijke identiteit. Het probleem van het ontbreken van een Europees bewustzijn is

volgens Shore te verklaren (in McNeill, 2004, p. 9): *“The fundamental dilemma for the EU lies in the fact that the ‘European public’ barely exist as a recognizable category, and hardly at all as a subjective or self-recognising body – except perhaps among a small coterie of European politicians, administrators and businesspeople.”* Het probleem ligt volgens McNeill (2004, p. 13) in het feit dat Europa als politiek en economisch project een door de elite gedreven proces is, aangestuurd door Brussel en door nationale overheidsministers. Het overbruggen van het ‘gat’ tussen de ‘gewone burger’ is een moeilijk vraagstuk. Dit ‘gat’ wordt ook wel aangeduid als ‘democratic deficit’.

Om dit ‘democratic deficit’ te verkleinen, heeft de Europese Unie het ‘Europees burgerschap’ bedacht. Europa draait echter niet alleen om economische groei, maar ook om hechtere sociale samenhang. Het besef van een Europese identiteit helpt draagvlak te creëren voor instellingen van de EU en verdere ontwikkelingen op dit gebied. Het begrip burgerschap van de Europese Unie bestaat formeel-juridisch sinds het Verdrag van Maastricht (1992), dat onderdeel is van het concept ‘family of nations’ van Europa (McNeill, 2004, p. 11; Nello, 2009, p. 4). In dit verdrag werd besloten voor de onderdanen van landen van de Europese Unie (EU) een gemeenschappelijk begrip van burgerschap in te voeren. Het doel ervan was de versterking van de bescherming van de rechten en de belangen van de ingezetenen van de lidstaten van de Unie (Onderwijsraad, 2004a, p. 9; Nello, 2009, p. 4).

Het Europees burgerschap voegt een aantal dimensies toe aan de Europese Unie, bijvoorbeeld de dimensie van de Europese Unie als organisatorische en morele gemeenschap. Daarmee ontstaat een schaalniveau dat het nationale niveau overstijgt. Voor zover dit aansluit op de invulling van actief burgerschap en sociale integratie, kan dit worden geïntegreerd in de verdere uitwerkingen. Europees burgerschap kent echter ook andere aspecten, zoals kennis van de ontstaansgeschiedenis en de werking van de Unie, het belang van het onderwijs in moderne vreemde talen en het voorbereiden op een internationale arbeidsmarkt (McNeill, 2004, p. 41; Onderwijsraad, 2004a, p. 9). (Europees) burgerschapsonderwijs leidt tot kennis, waarden en vaardigheden die studenten nodig hebben om zich te ontwikkelen tot actieve en volwaardige burgers (Banks, 2004, p. 4). Volgens Standish (2009, p. 121) is aardrijkskunde het vak bij uitstek dat geschikt is voor burgerschapsonderwijs. Aardrijkskundeonderwijs draagt bij aan de verbinding tussen de lokale en globale schalen. Dat komt volgens de onderzoeker als volgt tot stand:

“It addresses the new politics of consumption and nontraditional forms of political action, including personal actions and a concern for the constitution of identity, it advocates an inclusive model of citizenship in place of an exclusive model, and discusses global problems from a global perspective rather than that of national self-interest.”

Onderwijs zou een bijdrage kunnen leveren aan de betrokkenheid van burgers bij Europa, dat gezien wordt als noodzakelijke voorwaarde om maatschappelijk, economisch en politiek in Europa te kunnen participeren. Daarin kunnen onder meer bestaande Europese en nationale programma’s en projecten een aangrijpingspunt zijn om Europa dichterbij de burger brengen (Onderwijsraad, 2004a, p. 9). De Onderwijsraad (2004a, p. 12) is van mening dat het onderwijs zich binnen het onderwerp ‘Europa’ niet alleen moet richten op kennisoverdracht, maar ook geschikt is om meningen, opvattingen en voorkeuren uit te spreken. De Onderwijsraad (2004a, p. 12) betoogt dat het onderwijs daarvoor geschikt is. *“Het democratische deficit bij bepaalde*

besluitvorming in Europa leent zich bijvoorbeeld voor waardediscussies en standpuntbepalingen in de lespraktijk.”

De ‘International Geographical Union’ (IGU) benadrukt het belang van het vakgebied aardrijkskunde voor Europa. Het vak aardrijkskunde en Europa kunnen niet zonder elkaar. Aardrijkskunde zorgt voor kennis en vaardigheden die burgers nodig hebben voor de toekomst van Europa. Onderwerpen die hierin centraal staan, zijn vraagstukken van het toepassen van georuimtelijke data, water, klimaat, energie, duurzame ontwikkeling en stedelijke groei. Al deze vraagstukken herbergen een Europese dimensie die aan bod kan komen in de aardrijkskundeles (IGU, 2013). Ook binnen de Europese Unie en Europese samenleving zijn bestuurders van mening dat het Europees bewustzijn gestimuleerd moet worden (De Pater, 2009, p. 261). Zo stelde de Duitse minister van Onderwijs dat onderwijs een essentieel onderdeel is voor de vorming van de Europese identiteit en sociale cohesie in Europa (Lozic, 2008).

Een plek waar de EU aandacht krijgt is onder andere op de middelbare school, in het aardrijkskundeonderwijs. Maar welke aandacht krijgt de Unie? Wat is er bijvoorbeeld gedaan met het advies van de Onderwijsraad uit 2004? Is het een ‘teken aan de wand’ dat de Onderwijsraad sindsdien geen rapport meer uitgebracht heeft over de plek van de EU in het aardrijkskundeonderwijs? Hield dit uitgebrachte rapport ook verband met het voorzitterschap dat Nederland van de Europese Unie bekleedde in 2004 (Onderwijsraad, 2004a, p. 38)? De volgende paragraaf staat stil bij de ontwikkeling van de Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs.

2.3 De Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs

In het aardrijkskundeonderwijs was er tot de Tweede Wereldoorlog nauwelijks aandacht voor de internationale wereld. Toen in de jaren vijftig meer Europese landen met elkaar gingen samenwerken door de oprichting van de Europese Economische Gemeenschap, nam ook de aandacht voor Europa in het vak aardrijkskunde toe. In diezelfde jaren vijftig werd namelijk de eerste organisatie die Europa op de kaart zette in het aardrijkskundeonderwijs opgericht. Men stelde zich als doel dat de Europese gedachte van samenwerking in de aardrijkskundeles aan de orde moest komen (Oonk, 1997, p. 173).

Met de invoering van de Mammoetwet in 1968 werden leerlingen op de middelbare school voortaan gescheiden in niveaus: mavo, havo en vwo. Voor deze niveaus werden ook aparte lesmodules ontwikkeld. De thema’s in het aardrijkskundeonderwijs op de schaalniveaus Nederland, Europa en de wereld werden steeds meer door elkaar behandeld. In het onderwijsstelsel van voor 1968 was er namelijk sprake van een stapsgewijze opbouw in schaalniveau. Maar waar er in dat onderwijsstelsel nog een toename in aandacht voor Europa in het onderwijs was, ontstond er met de komst van de verschillende leerniveaus juist een afname in de belangstelling voor Europa. Deze afname in belangstelling hield sterk verband met een afname in de maatschappelijke belangstelling voor Europa in de jaren zestig en zeventig (Oonk, 1997, p. 174-175).

In de jaren tachtig was er een hernieuwde belangstelling voor Europa in het aardrijkskundeonderwijs. Dit had alles te maken met de komst van een Europese interne markt (Dinan, 2005, p. 391-392). In deze jaren was het hoofddoel van Europa in het aardrijkskundeonderwijs de leerlingen overtuigen van de noodzaak van de Europese samenwerking. In de jaren negentig ligt de nadruk in de samenleving op het stimuleren van de

Europese integratie, maar in het onderwijs was deze omslag nog niet gemaakt (Oonk, 1997, p. 175-176).

Waar er in de voorgaande jaren weinig aandacht voor het onderwijs binnen de Europese Unie was, zijn er in het jaar 2000 wel algemene doelstellingen op Europees niveau opgesteld voor het onderwijs. De Europese Raad heeft toen namelijk in Lissabon besloten dat de EU in 2010 de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie ter wereld wil zijn. Dit doel kan alleen verkregen worden door in alle facetten van de kennisketen, dus in alle lagen van het onderwijs, te investeren (Onderwijsraad, 2003, p. 9).

De Onderwijsraad (2004a, p. 11) acht het van belang dat er in het onderwijs aandacht is voor de Europese Unie. Hierbij worden er drie hoofdzaken onderscheiden:

- De Europese oriëntatie behoort tot de canon van algemene vorming van elke burger. Iedere burger dient kennis te hebben van Europa.
- De 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.
- Het kritisch kunnen oordelen en standpunten innemen over Europese integratie. Het behelst niet alleen 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.

Met de komst van een nieuw curriculum in 2007 is er in de bovenbouw geen aandacht meer voor de Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs. Dit wil zeggen dat er geen expliciete doelen geformuleerd zijn door het OCW en de SLO. In de praktijk kan het zijn dat een docent wel aandacht besteedt aan Europese vraagstukken in de bovenbouw. Deze thesis kan door middel van gesprekken met docenten enig inzicht geven en aantonen of dit daadwerkelijk het geval is.

Alleen in de onderbouw is er nog aandacht voor de EU, weergegeven in kerndoelen die in 2004 zijn opgesteld. Kerndoel 45 benoemt expliciet Europa en gaat in op het belang van de Europese samenwerking. Het kerndoel vormt een onderdeel van het domein Mens en maatschappij, dat meerdere vakgebieden, als aardrijkskunde, economie, geschiedenis, maatschappijleer kan beslaan. In dit onderzoek wordt er alleen stilgestaan bij de invulling van het begrip 'de EU' in de aardrijkskundeles. Maar uit onderzoek blijkt dat beide begrippen in de praktijk veelvuldig voor elkaar gebruikt worden, daarom wordt er in dit theoretisch kader ook stilgestaan bij de invulling van Europa in het onderwijs.

Over Europa zijn twee kerndoelen geformuleerd, namelijk kerndoel 38 en 47. In doel 38 staat centraal dat de leerling een eigentijds beeld van de wereld leert ontwikkelen, inclusief Europa. Bij kerndoel 47 staat centraal dat leerlingen internationale spanningen en conflicten leert te plaatsen op verschillende individuen en niveaus en dat deze niveaus wederzijds afhankelijk van elkaar zijn. Om de kerndoelen te verduidelijken heeft de SLO (2007) verschillende onderwerpen gedefinieerd die aan bod moeten komen bij de uitwerkingen van de kerndoelen.

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.'

Onderwerpen kerndoel 38

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

Kerndoel 45: 'De leerling leert de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld.'

Onderwerpen kerndoel 45

- EGKS, EEG, EU
- Lidstaten
- Europese commissie, Europees Parlement, Raad van ministers
- Europese monetaire unie
- Nederland en de EU
- Europees burger

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

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.'

Onderwerpen kerndoel 47

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

Doordat de kerndoelen uitmonden in de behandeling in verschillende vakgebieden kan het zijn dat in de praktijk de bespreking van de EU niet alleen plaatsvindt in het

aardrijkskundeonderwijs. Dit 'samenhangend onderwijs' heeft volgens de SLO het voordeel dat de aangeboden lesstof zo zodoende meer diepgang krijgt (2007, p. 57).

Er is dus besloten om geen expliciete doelen meer te formuleren over de behandeling van de EU in de bovenbouw van het aardrijkskundeonderwijs met de invoering van een nieuw aardrijkskundecurriculum in 2007. Maar waarom is dat destijds gedaan? Uit het visiedocument *Regio's in Perspectief* opgesteld door het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap (2003) blijkt dat er geen ruimte meer is om aandacht te besteden aan de EU in de Tweede Fase. Een reden die daarvoor wordt aangedragen is dat het curriculum te vol zou zitten en dat er bepaalde onderwerpen geschrapt moesten worden. Verder noemt de KNAG nog twee andere argumenten voor het uit het bovenbouwprogramma schrappen van de EU.

De eerste daarvan is dat het huidige aardrijkskundecurriculum vanuit drie perspectieven wordt vormgegeven. Namelijk het mondiale, het uitvergroten van één regio en het behandelen van de eigen omgeving. Als de EU gekozen zou worden als te behandelen regio zou dat ten koste gaan van het mondiale perspectief. Ook was men bang dat als Europa behandeld zou worden als het mondiale gebied, dit kritiek zou gaan opleveren. Het aardrijkskundeprogramma zou dan 'te 'eurocentrisch' kunnen worden (KNAG, 2003, p. 25).

Uit het visiedocument van het KNAG (2003, p. 13) blijkt wel dat Europa een belangrijk vormende waarde is en dat het daarom belangrijk is dat er voor het vierde leerjaar een goede geografische kennismaking mee gemaakt wordt. Deze kennismaking moet leiden tot de opbouw van een basaal geografisch wereldbeeld. Opvallend is dat in het visiedocument van het KNAG (2003, p. 25) vermeld staat dat de docenten in de commissie graag Europa in het examenprogramma opgenomen hadden zien worden. Het KNAG heeft daar geen gehoor aan gegeven, door het onderwerp uit het bovenbouwprogramma te schrappen met de eerder genoemde argumenten.

Maar wat zijn de nadelige effecten van het niet meer behandelen van de Europese Unie in de bovenbouw? Er kan gesteld worden dat de leerlijnen over Europa en de Europese Unie die al in het primaire onderwijs worden vormgegeven met de komst van het nieuwe curriculum zijn afsluiting vinden in de basisvorming van het secundaire onderwijs (Van der Schee & Steenstra, 2008, p. 36; Béneker, 2013, p. 62). De vervolgvraag kan zijn waarom dit gevolgen zou kunnen hebben.

Uit de maatschappij en uit onderzoeken van SCP (2008) blijkt dat er meer duiding moet komen van de EU, maar in de leeftijdscategorie die dieper en kritischer kan nadenken over bepaalde onderwerpen, de bovenbouw havo/vwo, wordt het uit het curriculum geschrapt. Ook is er op de site van SLO te lezen dat het SLO de rol van het Europees burgerschap onderzoekt in het voorgezet onderwijs. Hoe ziet het SLO dit worden geïmplementeerd in het huidige curriculum? Is dit een discussie die moet plaatsvinden in de onderbouw? Of toch in de bovenbouw? Deze vragen, voortkomend uit deze theorie, zullen centraal staan in de vraaggesprekken die in dit onderzoek gehouden worden.

2.4 Lesmateriaal over de Europese Unie

Aandacht voor de EU in de lespraktijk

In het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs wordt er behoorlijk veel aandacht besteed aan de Europese Unie, volgens KNAG bestuurslid Adwin Bosschaart. Hij stelt: *“In de kerndoelen is er tenminste expliciet aandacht voor Europa: dat kun je van veel andere landen niet zeggen”* (Béneker, 2003, p. 29).

Een tegengeluid op de uitspraak van het bestuurslid van de KNAG komt van de Onderwijsraad. De raad stelt dat de Europese vraagstukken te weinig aan bod komen in het onderwijsprogramma. Volgens de Onderwijsraad ligt er in de aardrijkskundelesmethoden te veel focus op kortetermijnbeleidsonderwerpen, zoals de Europese grondwet of het Europese voorzitterschap. Er moet echter een omslag plaatsvinden naar langeretermijnbeleidsonderwerpen, zoals de verdere Europese integratie of het Europees burgerschap (Onderwijsraad, 2004b, p. 13).

Er moeten echter wel kanttekeningen geplaatst worden bij deze opmerkingen van Bosschaart en de Onderwijsraad. Zowel Bosschaart als de Onderwijsraad gaan uit van de situatie van voor de herziening van het curriculum aardrijkskunde in de Tweede Fase en voor de opstelling van de kerndoelen van de SLO in 2007. Destijds vormde de Europese Unie nog een klein onderdeel van de examenstof in het domein Politiek en ruimte. Ook werden de kerndoelen omtrent de EU concreter gedefinieerd (Palings (2011) in het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 2012, p. 53).

Aandacht voor de EU in de lesmethode

Sinds de invoering van de Tweede Fase lijkt het erop dat het thema de Europese Unie binnen het vak aardrijkskunde van ondergeschikt belang is. Dat blijkt alleen al door het feit dat de SLO in opdracht van het Ministerie van OCW de behandeling van de Europese Unie uit het curriculum van de Tweede Fase heeft geschrapt. Deze keuze zou destijds zijn gemaakt omdat de behandeling van de EU naast het reguliere curriculum tot een te vol lesprogramma zou leiden (KNAG, 2003, p. 25). Ook blijkt dat er weinig aandacht is voor de plaats van de EU binnen de aardrijkskundegemeenschap doordat er sindsdien geen publicaties van onder andere het KNAG en de Onderwijsraad zijn verschenen over de rol van de EU binnen het aardrijkskundeonderwijs.

Uit onderzoeken blijkt dat de aardrijkskundedocent in Nederland erg vasthoudt aan de methode (Van de Berg, 2009; Palings, 2011; Van der Schee & Steenstra, 2008). Er worden in de onderbouw voor aardrijkskunde vijf verschillende methoden gehanteerd. Namelijk *BuiteNland*, *De Geo*, *Humboldt*, *de Nieuwe Terra*, en *Wereldwijs*. *Humboldt* is een nieuwe aardrijkskundemethode die met ingang van schooljaar 2013-2014 is ingevoerd, er zijn dan ook geen onderzoeksgegevens van bekend. De verschillen tussen de aardrijkskundemethoden komen tot stand doordat de hoofdstukken anders worden gestructureerd. Een methode kan een concrete regio als uitgangspunt nemen en naast een bepaalde thematiek aandacht besteden aan meerdere gebiedskenmerken, terwijl een andere methode dat niet doet. Daardoor zit er verschil in de mate waarin methoden bepaalde gebieden behandelen (Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 2012, p. 56-60).

Het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken (2012) heeft de verschillende gehanteerde methoden in de onderbouw bij aardrijkskunde onderzocht met de vraag: “hoeveel aandacht besteden de methoden aan de verschillende werelddelen?” Uit hun onderzoek blijkt dat na Nederland, de methoden *BuiteNland*, *de Geo* en *de nieuwe Terra* de meeste aandacht besteden aan het continent Europa. Alleen *Wereldwijs* geeft meer aandacht aan het werelddeel Azië. Daarover is het aantal leseenheden dus groter dan het aantal leseenheden over Europa. Als er een verder onderscheid gemaakt wordt tussen Europa en de Europese Unie, blijkt dat de methoden *BuiteNland* en *Wereldwijs* relatief meer aandacht besteden aan de Europese Unie, terwijl *De Nieuwe Terra* en *De Geo* relatief meer aandacht besteden aan Europa (Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 2012, p. 56-60).

Uit een eerder onderzoek van Hans Palings (2011) blijkt dat Europa of de EU (in zijn onderzoek is hierin geen onderscheid gemaakt) in alle aardrijkskundemethoden een zelfstandig hoofdstuk of project is. In zijn onderzoek is er gekeken naar de methoden *BuiteNland*, *De Geo*, *De Nieuwe Terra* en *Wereldwijs* die in klas 1 tot en met 3 in 2011 in de onderbouw gebruikt worden. Uit zijn onderzoek blijkt dat Europa, behalve in *Wereldwijs*, een thema is waarin fysisch-geografische onderwerpen worden behandeld. Met behulp van Europese voorbeelden worden onderwerpen als klimaat, reliëf en rivieren uitgelegd. Uit onderzoek van Palings (2011) blijkt dat fysisch-geografische en culturele onderwerpen in methoden gepaard gaan met onjuiste en onvolledige omschrijvingen. Een voorbeeld hiervan is dat in methoden het beeld wordt geschetst dat er in Europa grote milieuproblemen zijn. Zo bestaat het Zwarte Woud alleen uit boomstompen, is de Rijn een afvoerkanaal en fungeert de Middellandse Zee als vuilnisdump.

Uit de analyse van Palings (2011) (in Landelijk Expertisecentrum Mens en Maatschappijvakken, 2012, p. 59) blijkt dat Europa wordt geschetst als een continent met veel verschillen. Er worden vooral aandacht geschonken aan economische verschillen tussen West- en Oost-Europa, waarbij West-Europa als modern wordt gezien en Oost-Europa als ‘traditioneel’. Ook wordt er in de methoden stilgestaan bij migratiebewegingen als gevolg van deze welvaartsverschillen. Vestigingen van productiebedrijven uit West-Europa in Oost-Europa en arbeidsmigratie van Oost- naar West-Europa. Palings (2011) concludeert in zijn onderzoek dat Europa nooit als geheel wordt gezien, maar dat er vaak een onderscheid wordt gemaakt tussen West- en Oost-Europa, waarbij eerstgenoemde positief wordt opgesteld ten opzichte van Oost-Europa en de rest van de wereld.

Ook wordt er eenzijdig aandacht gegeven aan bepaalde aspecten van Europa. Zo wordt Frankrijk voorgesteld als een vakantieland en Duitsland als het land van het Ruhrgebied en van transportassen (Béneker & van der Vaart (2000) in Landelijk Expertisecentrum Mens en Maatschappijvakken, 2012, p. 54). De keuze van de lesmethoden om specifieke gebieden in een aardrijkskundemethode te behandelen kan leiden tot overaccentueringen of juist tot ‘blinde vlekken’. Dit leidt vervolgens tot eendimensionale beeldvorming (Béneker & Van der Vaart, 2000; Béneker, 2000; Hamann, 2005). Om deze eendimensionale beeldvorming in de aardrijkskundeles te kunnen bijsturen moet de docent zich ervan bewust zijn dat wat de methode weergeeft niet het volledige beeld is. Docenten moeten zich tijdens de voorbereiding de volgende vragen stellen: ‘Geeft de methode wel de juiste informatie?’, ‘Is deze informatie niet al verouderd?’ en ‘Welke informatie moet er nog meer geboden worden in de les?’

Om informatie over Europa en de Europese Unie te vergaren kunnen docenten gebruikmaken van andere bronnen dan alleen de door hen gebruikte methode. Een toegankelijke bron is

digitaal materiaal: lesmateriaal dat op internet te vinden is. Zo heeft de Europese Unie digitaal lesmateriaal ontwikkeld. Maar wordt hiervan gebruikgemaakt van de docenten? En wat is het aanbod en de kwaliteit van dit materiaal?

Aandacht voor de EU in het digitale materiaal

Naast de reguliere lesmethodes voor aardrijkskunde in Nederland, zoals *De Geo*, *BuiteNland*, *Humboldt*, en *Wereldwijs*, ontwikkelt de Europese Unie eigen lesmateriaal. De communicatieafdeling van de EU maakt dit digitale lesmateriaal en hoopt dat dit materiaal gebruikt wordt in de lessen. Het meeste lesmateriaal dat de EU heeft ontwikkeld omvat lesmateriaal voor de onderbouw. In dit onderzoek zal dit lesmateriaal voor de onderbouw van de Europese Unie geanalyseerd worden. Er zal gekeken worden naar de inhoud en beeldvorming van dit lesmateriaal. Maar er is ook materiaal voor de bovenbouw gemaakt. Het materiaal voor de onderbouw bevat voornamelijk zaken als de topografie van Europa en economische kwesties, zoals de euro en het stabiliteitspact. In de bovenbouw gaat het lesmateriaal vooral in op de Europese vraagstukken van nu en met het oog op de toekomst. Hierin staan onderwerpen centraal als 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, 2015b).

Als er gekeken wordt naar andere aanbieders van digitaal materiaal over de EU, zoals Wikiwijs,² blijkt dat de zoekterm 'EU' één les met betrekking tot de Europese Unie oplevert. Deze les gaat in op de geografische, economische en culturele eenheid van Europa. Hierin staat vooral centraal welke grenzen de EU heeft en welke landen lid zijn van de Europese Unie. Er is echter geen onderzoek gedaan naar het gebruik van digitaal lesmateriaal over de EU in de aardrijkskundeles. Het is ook niet bekend over welke leerlijnen en hoe docenten en secties onderwerpen uitstippelen om te behandelen in de aardrijkskundeles (Van der Schee & Steenstra, 2008, p. 28). Deze masterthesis probeert inzicht te geven in hoeverre en welke (digitale) bronnen docenten hanteren bij het ontwerpen van lessen over de EU naast de gebruikelijke methode.

2.5 Toekomstperspectief

Het KNAG heeft met het visiedocument over de herziening van het curriculum gehamerd op meer toekomstgericht onderwijs (KNAG, 2003; KNAG, 2008; Van der Schee, 2014 p. 1; Beneker, 2013, p. 63). Dit begrip is onder andere vanuit het KNAG vormgegeven doordat er sinds dit schooljaar (2014-2015) gestart is met de ontwikkeling van de 'Geo Future School': onderwijs dat gericht is op de toekomst. In samenwerking met het bedrijfsleven en met behulp van moderne middelen worden leerlingen uitgedaagd om hen te laten nadenken over oplossingen voor grote vraagstukken van nu en de toekomst (Geo Future School, 2015).

Ook Van der Vaart (2001) betoogt dat toekomstgericht leren gericht moet zijn op innovatief zijn, waarbij leerlingen worden uitgedaagd om te participeren in vraagstukken die de toekomst onderzoeken. Centraal in het toekomstgerichte onderwijs is dat vraagstukken en oplossingen minder vastliggen, maar een onderdeel vormen van de dialoog en het onderzoek. Zoals de zienswijze van het visiedocument definieert, is dat het ingevoerde curriculum moet zorgen voor een *state of planet awareness*. Het gaat daarbij om kennis van de diversiteit op de wereld:

² Wikiwijsleermiddelenplein is een online onderwijsplatform waar leermiddelen gezocht, vergeleken, gemaakt en gedeeld kunnen worden <http://www.wikiwijs.nl/sector/vo/results.psm1>.

ruimtelijke verschillen in natuur, hulpbronnen, economie of welvaart (Palings, 2011, p. 31). Hierin moet er meer worden afgestapt van het traditionele onderwijs waarbij vooral de lesmethode de enige bron van kennis is voor de leerlingen (Landelijk Expertisecentrum Mens en Maatschappijvakken, 2012, p. 53).

Leerlingen moeten meer samenwerkend en onderzoekend leren. Maar welke rol kan de Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs spelen? Kan Europese burgerschapsvorming een rol spelen? Béneker voorziet dat burgerschap een nieuw belangrijk thema wordt binnen de aardrijkskunde (2013, p. 64).

2.6 Samenvatting

Europa en de Europese Unie zijn twee begrippen die in de media, literatuur en lespraktijk door elkaar gebruikt worden. Doordat er veel verschillende organisatiestructuren zijn, heerst er onder de Europese bevolking onduidelijkheid over wat Europa en de Europese Unie precies inhouden.

Onder de Europese bevolking is er weinig enthousiasme voor de Europese Unie. Volgens verschillende onderzoeken komt dit doordat Europa als politiek en economisch project een door de elite gedreven proces is, aangestuurd door Brussel en nationale overheidsministers. Het is lastig om het 'gat', het *democratic deficit* tussen de 'gewone burger' en de 'Brusselse politiek' te overbruggen.

Een manier om dit 'gat' te overbruggen is het bevorderen van het Europees bewustzijn of Europees burgerschap. Het onderwerp burgerschap is een *upcoming* onderwerp binnen de aardrijkskunde. Aardrijkskunde is een geschikt vak om dit onderwerp te behandelen, omdat het bijdraagt aan de waarde, de identiteit en de standpuntbepalingen over verschillende onderwerpen, die gekoppeld kunnen worden aan verschillende schaalniveaus.

Binnen het aardrijkskundeonderwijs is er alleen in de onderbouw aandacht voor de EU. Met de herziening van het curriculum in 2007 is het onderwerp in de bovenbouw uit het eindexamenprogramma geschrapt, ondanks het feit dat docenten in de adviescommissie het onderwerp graag wilden behouden. De methoden die Europa behandelen geven een selectief en eenzijdig beeld. De docent heeft de taak om dit beeld bij te stellen, maar het blijkt dat docenten in de Nederlandse lespraktijk sterk gehecht zijn aan de methode.

Hoofdstuk 3: Het onderwijs

In dit hoofdstuk staat de literatuurstudie centraal over de invulling van het onderwijs, hierbij worden alleen theoretische inzichten gegeven. De empirische uitkomsten uit het onderwijs worden in de resultaten, hoofdstuk 5, beschreven. In dit hoofdstuk wordt aandacht geschonken aan de realisatie van (normatieve) kerndoelen in het onderwijs, voornamelijk toegespitst op de rol van de docent. Hiervoor is gekozen omdat de aardrijkskundedocent centraal staat in dit onderzoek. Ook is er aandacht voor de lesmethoden en hoe die tot stand komen. Hierin zal centraal staan wat de rol van methoden in het Nederlandse onderwijs zijn. Tot slot wordt gefocust op de rol van de docent in de lespraktijk, voornamelijk wat betreft de vormgeving van de lessen.

3.1 Realiseren van normatieve doelen in het onderwijs: de rol van de docent

Hoe worden de kerndoelen, die door de SLO in opdracht van het OCW zijn opgesteld, gerealiseerd in het middelbare onderwijs? Hoe realiseert de leraar deze doelen met de vaksectie? Uit Van der Schee en Steenstra (2008, p. 28) blijkt dat er nog weinig onderzoek gedaan is naar deze vragen. Mocht de literatuur geen uitsluitsel geven op deze vragen, dan staan ze centraal in het empirische gedeelte van dit onderzoek.

De doelen opgesteld voor het aardrijkskundeonderwijs zijn breed geformuleerd: ze laten ruimte over voor interpretaties. Van der Schee en Steenstra (2008, p. 26) concluderen dat de Nederlandse kerndoelen, bijvoorbeeld in vergelijking met de situatie in Duitsland en Finland, weinig houvast bieden voor het bepalen van de inhoud van het aardrijkskundeonderwijs en het vaststellen van leerlijnen. Ze laten veel ruimte over voor interpretatie door de gebruiker, de docent die zijn lessen vormgeeft. Dat kan ook leiden tot een grote verscheidenheid in de manier waarop leerlingen aardrijkskunde leren.

In de praktijk blijkt dat veel scholen de kerndoelen op verschillende wijze van invulling voorzien (SLO, 2007) (Palings, 2011) (Van der Schee & Steenstra, 2008). Het schoolbestuur verzorgt namelijk de invulling van het onderwijs, maar in de praktijk blijkt dat voornamelijk de vaksectie zich bezighoudt met de invulling van het curriculum (Van der Schee & Steenstra, 2008, p. 28). Vervolgens implementeert de docent vanuit de door vaksectie afgesproken doelen zijn zienswijze in het onderwerp en geeft zodoende bewust of onbewust elke les een lesdoel. Door bepaalde keuzes, al dan niet bepaald door het schoolbestuur, de vaksectie of de docent, worden de lesdoelen ingekleurd en wordt bepaald waarom iets wordt behandeld. Dit maakt de lesdoelen normatief.

Gert Biesta (2010) concludeert in zijn boek 'Good Education in an Age of Measurement' dat de onderwijspraktijk en het huidige onderwijsdebat voornamelijk gericht zijn op effectiviteit en op de efficiëntie van processen, voornamelijk meetgericht, maar niet zozeer gericht op het normatieve. Hiermee bedoelt Biesta (2010) de 'waarom'-vraag in de lespraktijk: waarom wordt iets wel of niet behandeld, welke invulling zorgt voor 'goed onderwijs', wat is het doel van het onderwijs?

Met normativiteit gericht op rol van de docent wordt "de ontwikkeling van leraren, die te maken hebben met de grilligheid en onvoorspelbaarheid van het onderwijs" bedoeld (Wassink & Bakker, 2013, p. 9). De leraar zal met het nastreven van het overbrengen van onderwijs, telkens keuzes moeten maken op grond van praktische kennis, die ingebed is in persoonlijke waarden,

ervaringen en persoonlijke overtuigingen. Vanuit het oogpunt van dit onderzoek is het van belang vanuit welke waarden, ervaringen en persoonlijke overtuigingen de docent zijn leerlingen doceert over de EU.

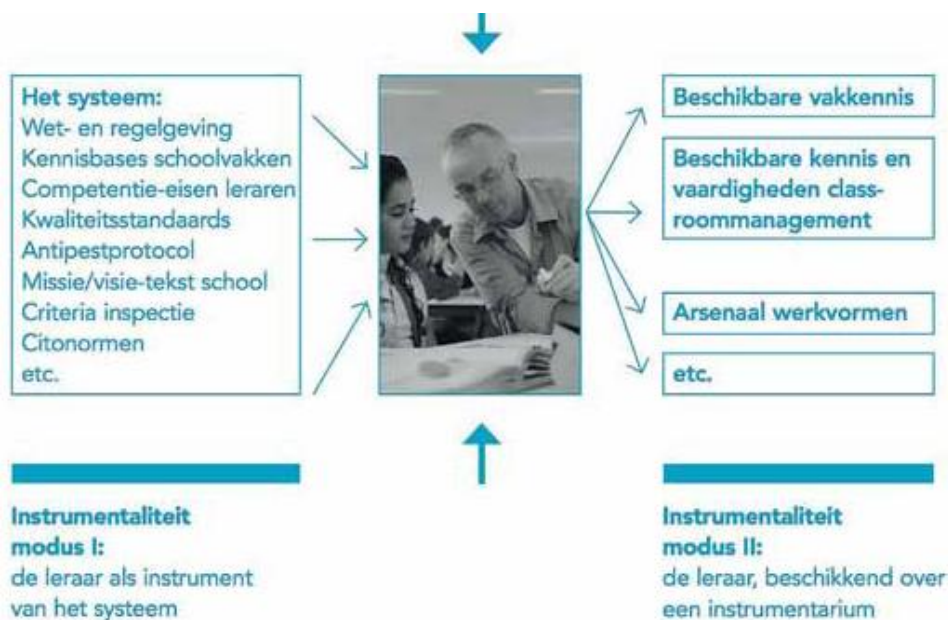
Het onderwijs streeft verschillende doelen na. In de onderwijspraktijk worden deze opgesteld in een curriculum. Hierin wordt bepaald wat het ministerie van OCW vindt wat de leerlingen moeten kennen en kunnen wanneer ze de school verlaten. Deze doelen van het onderwijs worden gebaseerd op de functie die aan het onderwijs wordt gegeven. Zo worden de doelen in het onderwijs vaak gezien vanuit een economisch georiënteerde vraag. Hierin staat voornamelijk het aspect “wat moeten de leerlingen kennen en kunnen willen zij later goed functionerende werknemers zijn in onze kenniseconomie” centraal (Butt, 2011, p. 36). Gert Biesta (2010, p. 34) benoemt dit type onderwijs als ‘kwalificatie’: onderwijs dat ingaat op de overdracht en verwerving van kennis en vaardigheden. Maar volgens Biesta (2010, p. 34) kan de onderwijspraktijk ook bekeken worden vanuit andere functies, namelijk het morele niveau van het onderwijs. Biesta (2010, p. 34) onderscheidt vanuit dit morele niveau twee andere verschillende functies: onderwijs zorgt namelijk voor ‘socialisatie’ en ‘persoonsvorming’. ‘Socialisatie’ leidt tot de aanpassing aan de bestaande orde, de manier waarop de leerling zich leert verhouden tot tradities en praktijken. In het licht van dit onderzoek - kennis vergaren over en inzicht krijgen in de Europese Unie - gaat ‘persoonsvorming’ in op het ontwikkelen van bepaalde onafhankelijkheden ten opzichte van de bestaande orde. Hoe wordt een leerling een eigen individu, een persoon die in onze democratie kan meedoen? Hiermee kan bijvoorbeeld het kritisch kunnen reflecteren op bepaalde keuzes die gemaakt zijn door de Europese Unie bedoeld worden.

De leraar vormt een belangrijke schakel in het overbrengen van kennis die is opgesteld in de leerdoelen die leerlingen moeten bereiken. Eén van de functies van een leraar is om de leerling te helpen, zodat hij of zij zich later kan redden in de maatschappij. In het licht van de functies van Biesta (2010) zal de leerling ook zijn ‘eigenheid’ moeten ontwikkelen. Om deze aspecten te ontwikkelen bij de leerlingen wordt er van de leraren meer verwacht dan alleen het overbrengen van bepaalde kennis en vaardigheden die de leerlingen nodig hebben om te functioneren in de maatschappij. Om de ‘eigenheid’ van leerlingen te ontwikkelen zal de leraar de leerling bewust moeten maken van de diverse waardesystemen waar de leerling mee te maken heeft. Maar voordat de leraar dit kan doen, zal de leraar van zichzelf bewust moeten zijn welke waardesysteem hij of zij zelf hanteert. Wassink & Bakker (2013, p. 10) betogen dan ook dat “als leraren niet weten door welke normatieve, morele overtuigingen zijzelf in hun handelen worden beïnvloed, zullen ze ook niet in staat zijn te begrijpen hoe deze interacteren en soms conflicteren met de dieper gelegen, soms impliciete overtuigingen van leerlingen. De leraar is dan niet in staat om bewust bij te dragen aan de persoonsvorming van die leerlingen.”

In de literatuur wordt er verschillend gedacht over de rol van de docent binnen het onderwijs. Wassink & Bakker (2013, p. 10-11) onderscheiden twee verschillende professionaliteiten die een leraar kan uitvoeren. In de onderwijswereld is er voornamelijk aandacht voor de ‘instrumentele professionaliteit’, dat betekent dat de leraar het ‘systeem’ kent waarbinnen hij of zij actief is. Dit systeem omvat alle canons, protocollen en richtlijnen die binnen het onderwijs worden gehanteerd. De docent is het instrument waarmee de beoogde onderwijsdoelen zowel qua inhoud als qua vorm worden gerealiseerd. De onderzoekers noemen dit type docent de ‘instrumentaliteitmodus 1’.

Naast de leraar als ‘instrument’, onderscheiden Wassink & Bakker (2013, p. 11) de leraar die zelfstandig kan functioneren. De onderzoekers typeren de leraar in de ‘instrumentaliteitmodus 2’. Hiermee bedoelen ze dat de docent de beschikking heeft over een bepaald kennis- en handelingsrepertoire en is in beroepseigen situaties in principe in staat om tot professioneel handelen te komen. In het voorafgaande professionaliseringsproces heeft de leraar dit kennis- en handelingsrepertoire als instrumentarium ontwikkeld en zich eigen gemaakt. Tot dit repertoire behoren specifieke vakkennis, allerhande strategieën en mogelijke interventies op het terrein van lesopbouw, leerarrangementen, klassenmanagement, communicatietechnieken met het oog op leraar-leerling- en leerling-leerlinginteracties, vakdidactische strategieën en evaluatie-, begeleidings- en beoordelingsinstrumenten.”

In onderstaand model van Wassink & Bakker (2013, p. 12) wordt de rol van de leraar gezien vanuit de twee ‘instrumentaliteit modi’ die de leraar in de onderwijspraktijk tot zijn beschikking heeft.



De onderzoekers bedoelen met behulp van deze twee instrumentele benaderingen dat de leraar een ‘instrument’ in een ‘systeem’ is en niet in staat is om objectief keuzes te maken vanuit methoden en protocollen. Maar uit de onderwijspraktijk blijkt echter dat de leraar geen ‘instrument’ is dat alleen uitvoert binnen het systeem van de onderwijspraktijk; de rol van leraar is veel breder dan dat. De leraar is zelf een bepalende factor in het toekennen van betekenis en impact aan het ‘systeem’. De leraar is een normatieve professional, een oordelend en bepalend subject. De leraar staat namelijk altijd voor bepaalde keuzes in bepaalde situaties. In de praktijk moet de docent namelijk kiezen welke kennis hij centraal stelt in zijn les en welke andere relevante onderwerpen hij of zij achterwege laat in de les.

3.2 Hoe komen methoden tot stand?

Lesmethoden

Het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs heeft verschillende aardrijkskundemethoden tot zijn beschikking. Het blijkt dat de methodes Geo, Buitenland en Wereldwijs het meest gebruikt worden in de aardrijkskundeles (SLO, 2011, p. 26). Andere methoden zijn Humboldt en de

Nieuwe Terra, waarvan de laatste methode niet meer in gebruik is. De Nieuwe Terra vormde samen met Buitenland een onderdeel van Noordhoff Uitgevers. De uitgeverij heeft er echter voor gekozen om met ingang van de vernieuwde Tweede Fase in 2007 alleen nog de methode Buitenland uit te brengen (Noordhoff Uitgevers, 2015).

In het onderzoek van Van de Berg (2009) worden aardrijkskundeleraren betiteld als 'methodeslaven'. Palings (2011, p. 4) vindt dat deze bewoordingen enigszins overdreven zijn en niet gelden voor alle leraren, maar stelt wel dat de methode een belangrijke plaats inneemt bij de totstandkoming van de aardrijkskundelessen. Hiermee beaamt Palings (2011) eerdere uitkomsten van de Onderwijsinspectie in 2004 (p.4), die ook tot de conclusie zijn gekomen dat de methode een prominente plaats inneemt tijdens de aardrijkskundeles.

Leendertse (2009) stelt dat dit onder andere komt doordat educatieve uitgeverij in Nederland een lange traditie kennen in het ontwikkelen van leermaterialen. Hierdoor is hun bijdrage aan de Nederlandse onderwijspraktijk evident. De lesmethoden vormen zodoende het leer materiaal waarmee de leerling kennis en vaardigheden worden aangeleerd. De scholen kiezen vaak voor lesmethoden omdat ze aantrekkelijk en herkenbaar zijn in zowel beeld en toon, langlopende leerlijnen bevatten en zodoende aansluiten bij het curriculum. De gebruikte lesmethode bestaat over het algemeen uit een tekstboek en een werkboek en heeft steeds vaker een digitale toegang via een cd-rom of een online omgeving. De docenten hebben vaak een aparte versie van de leer materialen, waarin per les vermeld wordt wat behandeld moet worden en hoe de verschillende leer materialen ingezet kunnen worden. De lesmethode geeft handreikingen om de les in te vullen en maakt didactische keuzes voor de docent. Zodoende spelen lesmethoden een belangrijke ondersteuning in de rol van de docent.

De lesmethoden spelen een belangrijke rol in de Nederlandse onderwijspraktijk. Maar hoe is dit gekomen? Hiervoor zijn uit onderzoek verschillende oorzaken voor aan te wijzen. Ten eerste zijn het de gestelde doelen binnen het curriculum. De methoden vormen een middel dat toewerkt naar deze vastgestelde doelen. Ten tweede blijkt het 'gemaksargument' van toepassing te zijn. De methode geeft de docent houvast doordat het een didactisch onderlegd leertraject vormt. Dit komt doordat de uitwerking van de kerndoelen beperkt is. Daarmee ontbreekt een inhoudelijke beschrijving (Palings, 2011 in Landelijk Expertisecentrum Mens- Maatschappijvakken, 2012, p. 53). Vervolgens betekent dit dat er een beroep wordt gedaan op de inhoudelijke competentie van de aardrijkskundeleraren (Van der Vaart, 2006 in Landelijk Expertisecentrum Mens- Maatschappijvakken, 2012, p. 53). Beginnende docenten hebben nog weinig ervaring, dus voornamelijk deze groep van beginnende docenten vindt ondersteuning in de lesmethoden. De leraren moeten zelf kerndoelen in de les uitwerken. Het schoolboek is daarbij voor veel leraren een belangrijk hulpmiddel. Bij het vormgeven van lessen en leeractiviteiten voor de leerlingen, maken leraren gebruik van een aardrijkskundemethode die niet alleen een functie heeft van leermiddel, maar voor velen ook een leerplan is (Van de Berg, 2009). De vraag is of aardrijkskundeleraren zich bewust zijn van de keuzes die schoolboekauteurs maken (Palings, in Landelijk Expertisecentrum Mens- Maatschappijvakken, 2012, p. 53). Ook blijkt uit onderzoek van de Onderwijsinspectie (2004, p. 3) dat de methode in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs al langer de functie van een leidraad heeft voor de lessen die door de docenten tamelijk nauwgezet wordt gevolgd.

Tevens blijkt dat er vanuit een economisch perspectief wordt gekozen voor methoden in de lespraktijk. Schoolbesturen gaan uit dat alle stof per vak in de methode wordt behandeld en zijn

er dan van verzekerd dat alle stof die wettelijk is bepaald minimaal in de orde komt in het lesboek. Uiteindelijk worden de schoolbesturen afgerekend op de resultaten van de leerlingen. Gert Biesta (2010, p. 3) geeft aan dat de huidige onderwijspraktijk voornamelijk op meten gericht is. Schoolbesturen hebben met de methoden de zekerheid dat de doelen in ieder geval in het boek aan de orde komen.

Methodeschrijvers

In het voorgaande is al duidelijk geworden dat de methode veel meer alleen dan een leermiddel is. In het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs heeft de methode de functie van leerplan gekregen. Volgens Van der Schee en Steenstra (2008, p. 37) zullen individuele docenten sporadisch op de hoogte zijn van de inhoud van de kerndoelen. De leerkrachten zullen in eerste instantie dan ook het curriculum volgen zoals dat in de aardrijkskundemethoden wordt aangeboden. Dit houdt in dat uitgever en auteurs vooral in de onderbouw de vrije hand krijgen bij de invulling van de methode wat leerlingen moet leren over bijvoorbeeld de Europese Unie. Dat auteurs hun stempel drukken op wat leerlingen leren, komt omdat zij invulling geven aan de ruim geformuleerde kerndoelen (Palings, 2011, p. 6).

De lesmethoden worden qua inhoud, zowel in tekst als in beeld en op het gebied van structuur en didactische aanpak vormgegeven door een methodeschrijver. De methodeschrijver bepaalt het accent door te kiezen welke thema's en regio's aan bod komen in de methode. De leermiddelenontwerpers maken bij het ontwikkelen van hun methoden gebruik van de concretisering van de kerndoelen en examenstof zoals ze door de SLO wordt aangeboden. Deze concretisering bevatten onderwerpen en begrippen die behandeld moeten of kunnen worden (zie paragraaf 2.3 voor de begrippen die over de EU bij aardrijkskunde worden behandeld). Ook biedt de SLO invalshoeken aan van waaruit dat gedaan kan worden en de relatie van die kennis met algemene en/of vakspecifieke vaardigheden (Van der Schee & Steenstra, 2008, p. 37).

Uit het onderzoek van Senegacnik (2010, p. 96), die onderzoek gedaan heeft naar tekstboekpatronen van hoe Europa wordt vormgegeven in aardrijkskundelesboeken, blijkt dat elke schrijver zijn eigen keuzes maakt in het inrichten van een methode. Palings (2011, p. 13) concludeert ook dat auteurs fungeren als *gatekeeper*. De auteur bepaalt namelijk met zijn invulling van de methode met behulp van teksten, kaarten en foto's hoe landen en regio's worden weergegeven. Dit houdt in dat de gebieden die aan de orde komen in de methode eendimensionaal en eenzijdig zijn. Het is belangrijk dat aardrijkskundedocenten, opleiders van docenten en docenten in opleiding zich bewust zijn dat er aan de inhoud die zij doceren bepaalde keuzes van de auteur ten grondslag liggen. Bij het uitkiezen welke methode te gebruiken in de lespraktijk moeten docenten zich niet alleen richten op de praktische bruikbaarheid van de methode, maar ook vragen stellen als: 'Welk beeld over de EU wordt er in de methode geschetst?' en 'Welke inhoud, thema's en regio's komen over de EU aan bod?' (Palings, 2011, p. 6).

Volgens Van der Schee en Steenstra (2008, p. 37) hebben docenten vaak moeite om het schoolboek uit te krijgen. Dit probleem vormt een belangrijke stressfactor in het onderwijs. De vraag is of een boek uit moet. Volgens hen zouden auteurs van leermiddelen een andere manier van lesboeken moeten aanbieden. Niet het huidige denken vanuit de leerlijnen, maar leerkrachten helpen boven de stof te staan in plaats van 'slaaf van het boek' te zijn. De

onderzoekers concluderen dat een methode een boek is dat een hulpmiddel is en geen doel. Docenten die grote lijnen kunnen schetsen helpen leerlingen waarschijnlijk beter in het ontwikkelen van geografisch besef dan docenten die dat alles “braaf” behandelen.

3.3 Hoe geeft de docent zijn lessen vorm?

Elke docent geeft op zijn of haar manier les, volgens zijn eigen percepties, normen en waarden (Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 2009, p. 31). Wel zijn er algemeenheden te benoemen binnen de aardrijkskundeles. Zo streeft de docent er naar om in de les leerlingen door middel van een aardrijkskundige benadering een wereldbeeld te laten opbouwen. Deze benadering houdt in dat de lessen tot doel hebben om de leerlingen anders naar de wereld te leren kijken door ze kennis aan te leren over de relaties tussen mens en natuur (SLO, 2009a, p. 35).

Om aardrijkskunde te kunnen onderwijzen is het van belang dat de docent beschikt over vakinhoudelijke kennis, vakinhoudelijke vaardigheden en vakdidactische kennis. Als er over vakinhoudelijke kennis en vaardigheden bij aardrijkskunde gesproken wordt, komt men uit bij het door Van der Vaart (2001) (in Van der Schee & Béneker, 2012, p. 122) geïntroduceerde geografisch besef uit (figuur 3.1). Het geografisch besef bestaat uit drie componenten, namelijk het verkrijgen van systematische kennis ter opbouw van een geografisch wereldbeeld, het toepassen van kennis en inzicht in ruimtelijke vraagstukken en het methodisch toepassen van de geografische benadering. De ontwikkeling van geografisch besef bij leerlingen wordt gezien als de kerntaak van het aardrijkskundeonderwijs (Van der Schee & Béneker, 2012, p. 122).



Figuur 3.1: Het geografische besef (Van der Vaart, 2001)

Met het geografisch besef leren leerlingen een aardrijkskundige manier van denken en aardrijkskundige basiskennis aan. Deze basiskennis bestaat zowel uit thematische kennis als uit kennis van gebieden. Met het verwerven van deze kennis ontwikkelen leerlingen een hedendaags aardrijkskundig wereldbeeld (Van der Schee, 2009, p. 29).

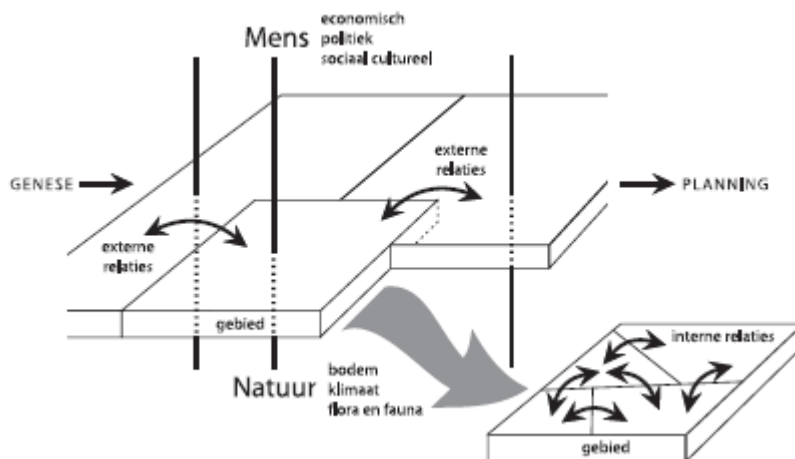
Met vakdidactische kennis geeft de docent handvatten aan de leerlingen om zodoende complexe leerstof begrijpbaar te maken. De vakdidactische, vakinhoudelijke kennis en vaardigheden en vakmotivatie zijn volgens Blankman (2012) drie belangrijke componenten om een aardrijkskundeles vorm te geven (Blankman, 2012 in Van der Schee & Béneker, 2012, p. 123). Deze drie componenten hangen samen met de vragen die Martin (2005) (in Van der Schee & Béneker, 2012, p. 123) opstelt, die een docent zichzelf moet stellen wanneer hij/zij een les

voorbereidt namelijk: 'Wat ga ik onderwijzen?' (vak kennis), 'Hoe ga ik dat onderwijzen?' (vak didactiek) en 'Waarom ga ik dat op deze manier onderwijzen?' (vak motivatie).

Van der Schee (2009, p. 23) heeft een geografisch analysemodel (figuur 3.2) gemaakt waarmee aardrijkskundelessen en -materialen geanalyseerd kunnen worden. Het analysemodel helpt structuur aan te brengen en dat is een hulpmiddel bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van aardrijkskundelessen. Welk gebied of onderwerp er als startpunt wordt gebruikt binnen het model hangt af van welke vraagstelling er wordt gehanteerd (Van der Schee, 2009, p. 23).

Het geografisch analysemodel, figuur 3.2, bevat de belangrijkste componenten van de schoolaardrijkskunde en wordt bepaald door de volgende drie punten (Van der Schee, 2009, p. 23).

- Aardrijkskunde gaat over de relatie mens–natuur die er op verschillende plekken op aarde en in de loop der tijd steeds anders uitziet. Mens en natuur bepalen de inrichting van gebieden.
- Een gebied is niet los te zien van zijn omgeving. Er zijn relaties (horizontale relaties) tussen gebieden, de interne en externe relaties. Daarnaast zijn er relaties tussen menselijke en natuurlijke factoren (verticale relaties).
- Ook wordt in het aardrijkskundeonderwijs gekeken hoe de situatie in een bepaald gebied is ontstaan (genese) en wat de toekomstplannen zijn (planning).



Figuur 3.2: Het geografische analysemodel

De aardrijkskundedocent geeft tijdens lessen de leerlingen kennis van de wereld, maar zorgt er ook voor dat ze geografische vragen leren stellen. Dit zijn de vragen als: 'Waar is dat?', 'Waarom is dat daar?' en 'Wat vind ik daarvan?': vragen die gekenmerkt worden door een ruimtelijk karakter (Van der Schee, 2009, p. 29). Verklaringen voor verschijnselen worden tijdens de aardrijkskundeles gevonden door vanuit verschillende perspectieven naar antwoorden te zoeken. Deze perspectieven kunnen beredeneerd worden vanuit de mens, bijvoorbeeld economisch, maar ook vanuit de natuur, bijvoorbeeld vanuit de flora en fauna. De aardrijkskundedocent slaat in zijn les een brug tussen natuurlijke (fysische geografie) en maatschappelijke disciplines (sociale geografie). Van der Schee en Steenstra (2008, p. 6) betogen dat het bij aardrijkskunde draait om leerlingen te leren beoordelen en te leren waarderen. Dat

biedt voor leerlingen een uitgangspositie om hun mening te vormen over onderwerpen die spelen in de wereld.

Bij het vormgeven van een les zal de docent zich vragen stellen als ‘Wat moet er behandeld worden?’, ‘Wat zijn kernconcepten en werkwijzen?’ en ‘Wat zijn noodzakelijke ondersteunende inhoudselementen?’. Ook zal de docent zich afvragen met welke inhoud de kernbegrippen van de te behandelen stof verduidelijkt kunnen worden. De docent zal zich afvragen of hij de te behandelen concepten kan uitleggen aan de hand van de eigen omgeving, die wellicht vertrouwder en begrijpelijker is voor de leerlingen. Uit onderzoek blijkt dat aardrijkskunde die gegeven wordt met een hoog gehalte aan ‘everyday geography’ verschillende voordelen heeft.

Met ‘alledaagse aardrijkskunde’ wordt bedoeld: “een aardrijkskunde ontwikkelen die de gedeelde ervaringen en culturen van leraren en leerlingen van de omgeving en de wereld waarin zij leven centraal stelt” (Martin, 2006a, p. 2). Leraren moeten bewerkstelligen om alledaagse gebeurtenissen, bijvoorbeeld uit de omgeving of uit de krant, een connectie te laten maken met het geografische besef (Martin, 2006a, p. 2). Uit onderzoek van Martin (2006b, p. 31) Blankman (2012, p. 10) en Butt (2012, p. 25) blijkt dat zowel leraren als leerlingen meer gemotiveerd raken voor het vak aardrijkskunde als er van deze ‘everyday geography’ in de les sprake is.

Als er meer motivatie is, zal dit leiden tot een hogere leeropbrengst van de leerlingen en zal de docent ook meer plezier beleven aan zijn werk (Caitling & Willy, 2009, p. 1). Bij het vormgeven van de les kan de docent ervoor kiezen dit te doen aan de hand van opgezocht digitaal materiaal, gecreëerd door hemzelf of afkomstig van derden. Ook kan de docent ervoor kiezen om iets uit te leggen aan de hand van de context die geschetst wordt in de lesmethode (Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 2009, p. 31).

Béneker (2013, p. 62) stelt dat veel aardrijkskundedocenten in Nederland gehecht zijn aan het volgen van de methode. Maar juist in de onderbouw zouden de docenten meer zelf invulling moeten geven aan wat er behandeld wordt bij het vak aardrijkskunde. Door zelf een eigen visie te schetsen voor het vak kan een docent een eigen curriculum en eigen doelen bepalen, wat leidt tot goed en betekenisvol aardrijkskundeonderwijs. Naast het gebruik van de methoden raadplegen docenten ook andere bronnen om hun lessen vorm te geven. Uit onderzoek van de SLO (2011, p. 26) blijkt dat van de docenten 80 procent eigen lesmateriaal hanteert en voor 60 procent gebruikmaakt van lesmateriaal van het internet. Ook wordt er gebruikgemaakt van lesmateriaal van collega’s of van de vakgemeenschap. Uit het onderzoek blijkt dat 75 procent van de docenten aangeeft dat er meer lesmateriaal digitaal beschikbaar moet worden gesteld.

Het gebruik van online lesmateriaal heeft een sterke vlucht genomen, onder andere door de komst van het digibord. Het digibord heeft de toegang tot het gebruik van online materiaal nog meer bevordert en zorgt voor een verrijking in de les (Timmermans, 2012, p. 4). Uit onderzoek van Bijlsma en Mur (2009) blijkt namelijk dat leerlingen leren met digitaal materiaal leuker, interessanter en makkelijker vinden. Ook blijkt dat met een hulpmiddel als het digibord zowel de leerlingen als de leerkracht gemotiveerder worden. Om de les voor te bereiden kunnen docenten materiaal gebruiken dat door collega-docenten ontwikkeld is. Dit zorgt onder andere voor tijdsbesparing. Het kijken bij elkaar en tips en ideeën uitwisselen zorgt ervoor dat ze als collega’s samen bekwaam worden. Daarnaast beschikken lesmethodes vaak over online materiaal dat ook op het digibord gebruikt kan worden (Timmermans, 2012, p. 8).

Toch blijkt uit onderzoek dat het lesboek ondanks de ICT-mogelijkheden nog steeds de meest gehanteerde vorm om les te geven en uit te leren is (Graves & Murphy, 2000) (Marsden, 2001) (Widdowson & Lambert, 2006). Wel moet er bij gesteld worden dat de hiervoor genoemde onderzoeken van een aantal jaar geleden dateren, hernieuwd onderzoek zal wellicht andere cijfers voortbrengen. De keuze voor het gebruik van de methode is dat het over het algemeen gezien wordt als een 'bron' van betrouwbare geografische kennis en vaak dient als een leerplan voor het aardrijkskundeonderwijs (Hong, 2009).

Er is een manier om de dominantie van lesmethoden te doorbreken. Uit onderzoek van Kennisnet door Leendertse (2009) blijkt dat dit zou kunnen door gebruik te maken van open leermiddelen voor het onderwijs. Met open leermiddelen worden "digitale leermiddelen die vrij beschikbaar en toegankelijk zijn, en die docenten zelf kunnen arrangeren in samenwerking met anderen" bedoeld (Onderwijsraad, 2008). In 2008 is hier een start mee gemaakt met de introductie van Wikiwijs, een voorbeeld van een open leermiddel. Wikiwijs omschrijft zich als een leermiddelenplein en onderwijsplatform waarop docenten leermiddelen van het primaire, voortgezet, middelaar-beroeps en hoger onderwijs kunnen zoeken, maken en delen (Wikiwijs, 2015). Voorbeelden van andere open leermiddelen zijn websites gemaakt door en voor docenten, blogs van docenten, of YouTube-instructiefilmpjes van docenten. Niet alleen docenten ontwikkelen dit materiaal, maar ook andere individuele ontwikkelaars (Iiyoshi & Kumar, 2008, p. 2). Leenderste (2009) wijst op het belang van Wikiwijs en welke innovatieslag dit digitale lesmateriaal kan bewerkstelligen. Dat is omdat het platform digitaal lesmateriaal bundelt, doordat naast docenten ook ontwikkelaars zich bezighouden met ontwikkelen van lesmateriaal, wat vervolgens leidt tot een groei in het aanbod van leermateriaal.

De vraag die onder andere in deze thesis centraal staat, is in hoeverre de docent loskomt van zijn methode, hoe de docent een les vormgeeft en of hij of zij gebruikmaakt van andere bronnen, zoals 'open materiaal'? Uit eerder onderzoek van Palings (2011) en Van der Schee en Steenstra (2008) blijkt dat hier nog geen onderzoeksgegevens over bekend zijn. Alleen het vermoeden dat van de Berg (2009) uitspreekt, dat de Nederlandse docent een 'slaaf' is van de methode, bestaat.

3.4 Samenvatting

De doelen die opgesteld zijn voor het aardrijkskundeonderwijs zijn breed geformuleerd. De doelen laten ruimte over voor interpretaties. Door bepaalde keuzes, al dan niet bepaald door het schoolbestuur, de vaksectie of de docent, worden de lesdoelen ingekleurd en wordt bepaald waarom iets wordt behandeld. Dat maakt de lesdoelen normatief. De onderwijspraktijk en het huidige onderwijsdebat zijn voornamelijk gericht op de effectiviteit en de efficiëntie van processen, voornamelijk meetgericht, maar niet zozeer gericht op het normatieve. Voornamelijk de kwalificatie in het onderwijs staat centraal, maar in veel mindere mate de socialisatie en persoonsvorming. De docent is een uitvoerder van een systeem (instrumentaliteitmodus 1) en beschikt zelf over een handelingsrepertoire waar de leerkracht gebruik van maakt tijdens het lesgeven (instrumentaliteitmodus 2).

De Nederlandse aardrijkskundeonderwijspraktijk blijkt sterk gehecht te zijn aan de lesmethode. De methode neemt dan ook een belangrijke plaats in bij de totstandkoming van de aardrijkskundelessen. Educatieve uitgeverij in Nederland kennen een lange traditie in het ontwikkelen van leermaterialen. Scholen kiezen vaak voor lesmethoden, omdat ze aantrekkelijk en herkenbaar zijn in zowel beeld en toon, langlopende leerlijnen bevatten en zodoende

aansluiten bij het curriculum. Beginnende docenten hebben nog weinig ervaring, dus vindt voornamelijk deze groep van beginnende docenten ondersteuning in de lesmethoden. De leraren moeten zelf kerndoelen in de les uitwerken. Het schoolboek is daarbij voor veel leraren een belangrijk hulpmiddel. Bij het vormgeven van lessen en leeractiviteiten voor de leerlingen maken leraren gebruik van een aardrijkskundemethode die niet alleen een functie heeft van leermiddel, maar voor velen ook een leerplan is. De vraag is of aardrijkskundeleraren zich bewust zijn van de keuzes die schoolboekauteurs maken.

De lesmethoden worden qua inhoud, zowel wat betreft tekst en beeld als structuur en didactische aanpak vormgeven door een methodeschrijver. Methodeauteurs fungeren als *gatekeeper*. Namelijk bepaalt de auteur met zijn invulling van de methode met behulp van teksten, kaarten en foto's hoe landen en regio's worden weergegeven. Dit houdt in dat de gebieden die aan de orde komen in de methode eendimensionaal en eenzijdig zijn. In de onderbouw zouden de docenten meer zelf invulling moeten geven aan wat er behandeld wordt bij het vak aardrijkskunde. Door zelf een eigen visie te schetsen voor het vak kan een docent een eigen curriculum en eigen doelen bepalen, wat leidt tot goed en betekenisvol aardrijkskundeonderwijs. Naast het gebruik van de methoden raadplegen docenten ook andere bronnen om hun lessen vorm te geven.

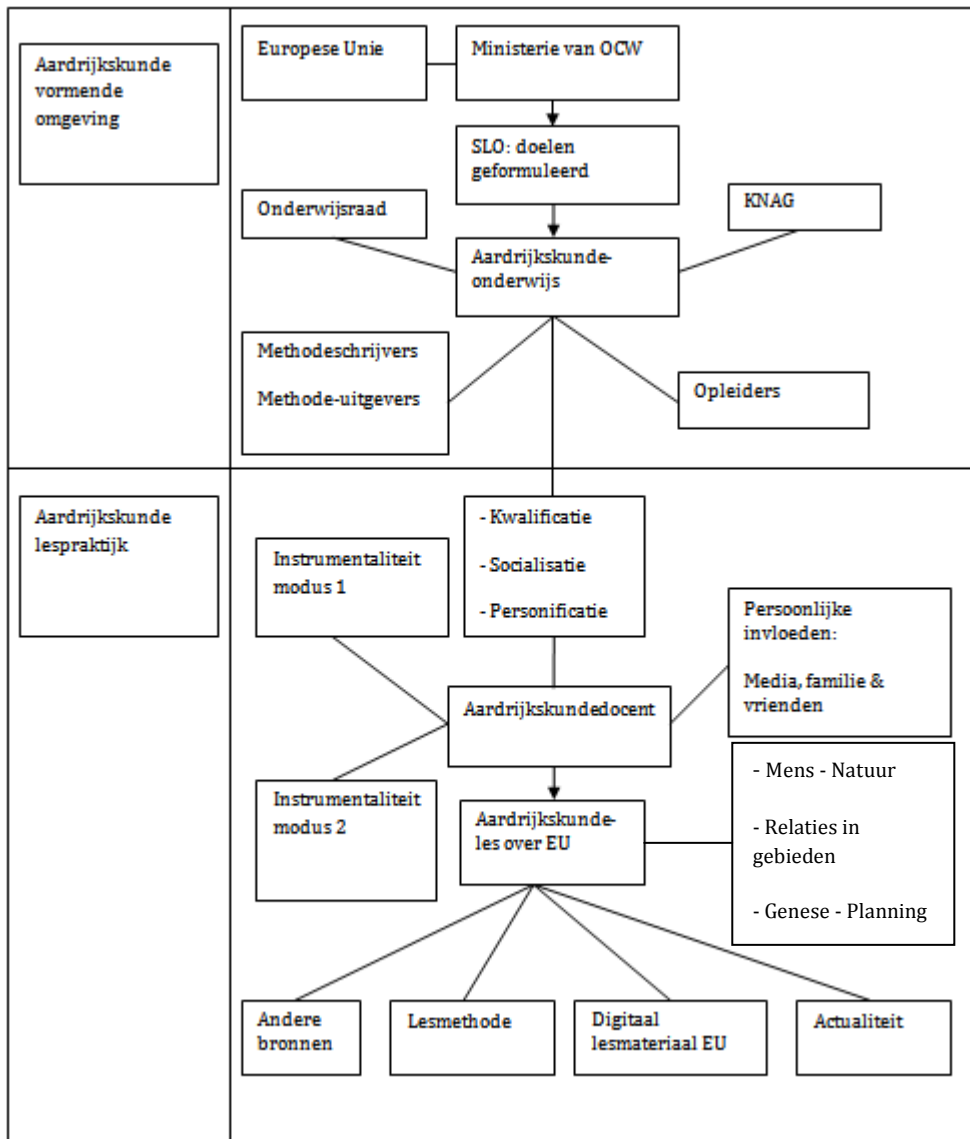
Leraren kunnen bij het vormgeven van lessen of lesmateriaal gebruikmaken van het geografisch analysemodel. Dit model geeft de relatie tussen de sociale en fysische geografie weer, evenals de relaties tussen gebieden en het ontstaan en de ontwikkeling van gebieden. In een notendop geeft dit model de kern weer waar aardrijkskunde om draait, namelijk het verkrijgen van geografisch besef, waarbij het verkrijgen van een geografisch wereldbeeld, kennis van ruimtelijke vraagstukken en kennis van de geografische benadering centraal staat.

Het gebruik van online lesmateriaal heeft een sterke vlucht genomen, onder andere door de komst van het digibord. Toch blijkt uit onderzoek, dat ondanks de ICT-mogelijkheden, het lesboek nog steeds de meest gehanteerde vorm om les te geven en uit te leren is. Het blijkt ook dat leerlingen leren met digitaal materiaal leuker, interessanter en makkelijker vinden. Docenten geven aan dat er meer lesmateriaal digitaal beschikbaar moet komen. Dit zou kunnen door gebruik te maken van open leermiddelen voor het onderwijs.

Hoofdstuk 4: Methodologie

4.1 Het conceptuele model

In figuur 4.1 staat het conceptuele model dat centraal zal staan in het onderzoek over de Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs. Dit conceptuele model is voortgekomen uit de theorie uit de hoofdstukken 2 'Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs' en 3 'De onderwijspraktijk'.



Figuur 4.1: Conceptueel model Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs

De verschillende actoren en begrippen in het model worden hieronder uitgelegd.

Aardrijkskundevormende omgeving: alle actoren die zich bezighouden met de vorming en invulling van de Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs. Bij deze actoren staan vragen als: 'Wat is de invulling van het curriculum?', 'Hoe werk je kerndoelen van een curriculum uit in een aardrijkskundemethode?' en 'Welke ontwikkelingen zijn er in de aardrijkskunde, zowel in het schoolvak als de wetenschap?' centraal.

Aardrijkskunde lespraktijk: alle actoren die zich bezighouden met de invulling van de Europese Unie in de dagelijkse lespraktijk. De docent maakt vaak onderdeel uit van een sectie, die de gekozen methoden en leerplannen gezamenlijk uitstippelt. De docent is echter wel de verantwoordelijke in zijn eigen klas en zal keuzes maken omtrent de invulling van een bepaald onderwerp in de lespraktijk.

Europese Unie: de EU stelt algemene doelstellingen voor het onderwijs in Europa. De Europese Commissie buigt zich over het ontwikkelen van lesmateriaal over de EU.

OCW: het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. Ministerie, dat verantwoordelijk is voor het onderwijs in Nederland. Maakt het beleid en voert dat uit.

SLO: Stichting Leerplan Ontwikkeling Nederland. Organisatie die in opdracht van het OCW het curriculum en de beoogde leerplannen in Nederland heeft opgesteld.

KNAG: Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap. Aardrijkskundig genootschap dat zich zowel met de wetenschappelijke discipline geografie als met de ontwikkelingen binnen het schoolvak aardrijkskunde bezighoudt.

Onderwijsraad: onafhankelijk adviesbureau dat de Nederlandse onderwijspraktijk onderzoekt.

Opleiders: docenten en vakdidactici die toekomstige aardrijkskundedocenten opleiden.

Methodeschrijvers: auteurs die werken onder de naam van een uitgeverij en zorgen voor de totstandkoming van een methode.

Methode-uitgevers: bepalen samen met methodeschrijvers de inhoud van een lesmethode. Zorgen voor de bedrukking en verspreiding van deze methoden.

Aardrijkskundedocenten: deze leraren maken vaak onderdeel uit van een sectie. Gezamenlijk bepalen de docenten het te volgen leerplan en welke methoden ze hierbij gebruiken. Een docent blijft echter verantwoordelijk voor zijn eigen les. Hierdoor zal de docent keuzes moeten maken hoe hij of zij de les van invulling voorziet.

Instrumentaliteitmodus 1: leraar als instrument van het systeem.

Instrumentaliteitmodus 2: leraar als beschikkend over instrumentenrepertoire.

Kwalificatie: onderwijs dat ingaat op de overdracht en verwerving van kennis en vaardigheden.

Socialisatie: de manier waarop de leerling zich leert verhouden tot tradities en praktijken.

Personificatie: het ontwikkelen van bepaalde onafhankelijkheden ten opzichte van de bestaande orde.

Aardrijkskundeles: het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van een les:

Mens-natuur: aardrijkskunde gaat over de relatie tussen mens en natuur die er op verschillende plekken op aarde en in de loop der tijd steeds anders uitziet. Mens en natuur bepalen de inrichting van gebieden.

Relaties in gebieden: een gebied is niet los te zien van zijn omgeving binnen de aardrijkskunde. Het gaat dan om relaties (horizontale relaties) tussen gebieden: de interne en externe relaties. Daarnaast zijn er relaties tussen menselijke en natuurlijke factoren (verticale relaties).

Genese-planning: in het aardrijkskundeonderwijs wordt gekeken hoe de situatie in een bepaald gebied is ontstaan (genese) en wat de toekomstplannen zijn (planning).

4.2 Operationalisatie

De hoofdvraag in dit onderzoek is: *“In hoeverre en op welke wijze besteedt de aardrijkskundedocent aandacht aan de Europese Unie in de lessen?”* Deze vraag wordt beantwoord met behulp van zes deelvragen die ontleend zijn aan het conceptueel model uit paragraaf 4.1.

Deelvraag 1: Welke plaats heeft de Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs?

In het verleden is de behandeling van de Europese Unie in het bovenbouwprogramma uit het curriculum geschrapt, ondanks het feit dat deze beslissing stuitte op verzet van de docenten. In de onderbouw wordt er nog aandacht aangegeven in breed geformuleerde kerndoelen. Dit duidt erop dat de EU binnen de aardrijkskundegemeenschap een ontwikkeling heeft doorgemaakt: men hecht minder belang aan het onderwerp.

Actoren die het aardrijkskundeonderwijs vormgeven, zie conceptueel model 4.1, zal worden gevraagd welke plaats zij de EU binnen het aardrijkskundeonderwijs toedichten. Er zullen interviews worden afgenomen worden met opstellers van het examenprogramma, zowel vanuit het KNAG als de SLO, de leden van de Onderwijsraad, schoolboekschrijvers, lerarenopleiders en aardrijkskundedocenten. De vragen worden aangehaald in paragraaf 4.2.3 ‘Semigestructureerde interviews’ en worden verder uitgewerkt in een topiclist (zie bijlage 1).

Deelvraag 2: Hoe komen de aardrijkskundemethoden die schrijven over de EU tot stand?

Uit onderzoeken van Palings (2011) en de Onderwijsinspectie (2004) is duidelijk geworden dat het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs sterk vasthoudt aan de methode. Uit onderzoek van Palings (2011) is ook gebleken dat de informatie die gegeven wordt over Europa eendimensionaal en onvolledig is. Maar waar halen de methodeschrijvers de informatie vandaan die zij verwerken in hun methoden? Zijn zij zich ervan bewust dat de methode in Nederland de functie van leerplan heeft? Zien zij de sterke rol van de methoden in de toekomst voor zich nu steeds meer digitaal materiaal beschikbaar is? De vragen worden aangehaald in paragraaf 4.2.3 ‘Semigestructureerde interviews’ en worden verder uitgewerkt in een topiclist (zie bijlage 1).

Deelvraag 3: Wat is de inhoud en het beeld van het door de Europese Unie geproduceerde digitale lesmateriaal?

Docenten maken veel (80 procent) gebruik van eigen lesmateriaal. Maar 60 procent maakt ook gebruik van lesmateriaal dat verkrijgbaar is op het internet (SLO, 2011). Een manier om lesmateriaal te verkrijgen over de EU is door gebruik te maken van lesmateriaal dat beschikbaar wordt gesteld door de EU. Verwacht wordt dat het lesmateriaal dat door de Europese Unie wordt gebruikt een ‘positief geluid’ naar voren brengt. Dit lesmateriaal is afkomstig van de communicatieafdeling van de EU. Ook kan verwacht worden dat de inhoud gebruikt wordt om

de in het literatuurhoofdstuk 2.2 aangehaalde 'democratic deficit' (McNeill, 2004, p. 13) te verkleinen.

Het lesmateriaal zal geanalyseerd worden aan de hand van het geografisch analysemodel van Van der Schee (2000, p. 23). Hiervoor is gekozen omdat het lesmateriaal van de EU met behulp van dit model met een geografische blik wordt bekeken. Het lesmateriaal is namelijk bruikbaar voor meer vakgebieden dan aardrijkskunde. In het analysemodel staan drie aspecten centraal die in onderstaande tabel 4.1 zijn beschreven. Bij deze kwalitatieve inhoudsanalyse wordt per leseenheid aangegeven op welk van de kernbegrippen de nadruk ligt. Dit wordt bepaald aan de hand van de leertekst, de kaarten, de foto's en overig bronmateriaal. Met behulp van een code is van elk lesmateriaal bepaald welk kernbegrip van toepassing is. Er wordt gekeken welke code van toepassing is op de titel en de bijbehorende alinea van de leseenheid. Tot slot wordt bepaald welke code het meest voorkomend is in het lesmateriaal. Het lesmateriaal wordt dan bestempeld als lesmateriaal dat volgens deze code is geschreven. Ook wordt bepaald wat de toon (teneur) van het lesmateriaal is over de Europese Unie. Wordt er in een positieve, neutrale of negatieve zin gesproken over mens, natuur, relaties of het ontstaan en de ontwikkeling van de Europese Unie? Om dit te bepalen zal er onderzocht worden door middel van een kwalitatieve inhoudsanalyse (zinsbouw en woordkeuze). Er wordt dan geanalyseerd hoe er over de Europese Unie in het lesmateriaal wordt gesproken. De teksten die positief, neutraal of negatief zijn, zullen gemarkeerd worden.

Neutraal lesmateriaal bekijkt een onderwerp vanuit verschillende gezichtspunten. In dit materiaal zal geen duidelijk waardeoordeel verwerkt zijn. Bij een negatief beeld in het lesmateriaal zullen voornamelijk negatieve zaken worden benadrukt (bijvoorbeeld 'economische crisis' of 'hoge werkloosheid') of er wordt duidelijk negatief gesproken over Europa. Positief lesmateriaal is dan juist het tegenovergestelde: dat is materiaal waarin voornamelijk positief wordt gesproken over de Europese Unie, waar de positieve kanten de overhand hebben (bijvoorbeeld voordelen van 'de euro' of 'vrij vervoer van personen, goederen en verkeer') of waar er duidelijk positief wordt gesproken (bijvoorbeeld over de 'Eurocentrische visie'). Er wordt dus onderzocht of er in het lesmateriaal een neutraal, negatief of positief beeld van de Europese Unie geschetst wordt.

Analyse:

- *Wat is de titel en de datum van publicatie van het lesmateriaal?*
- *Waaruit bestaat het lesmateriaal?*
- *Wat is het onderwerp?*
- *Is het lesmateriaal bruikbaar voor aardrijkskunde?*
- *Welk beeld van de Europese Unie komt er naar voren?*
- *Worden problemen rondom de Europese Unie aangedragen?*
- *Worden er verschillende gezichtspunten van onderwerpen behandeld?*
- *Is het lesmateriaal kritisch?*
- *Vormt het lesmateriaal één geheel?*

- Is het lesmateriaal door één auteur geschreven? En/of onder leiding van een redactie?

	Indicator	Code	Aanwezig
Mens - Natuur	In het lesmateriaal gaat het over de relatie mens-natuur die er op verschillende plekken in Europa en in de loop der tijd steeds anders uitziet. Mens en natuur bepalen de inrichting van gebieden in Europa. De dimensies gericht op de mens zijn economisch, politiek of sociaal-cultureel. Dimensies gericht op de natuur worden onderverdeeld in bodem, flora en fauna en klimaat.	MN	
Relaties in gebieden	In het lesmateriaal wordt Europa gezien als een gebied dat niet los te zien is van de omgeving. Het gaat hier om relaties tussen Europa en andere gebieden: externe relaties en om relaties tussen lidstaten onderling: de interne relaties.	R	
Genese-planning	In het lesmateriaal wordt gekeken hoe de situatie in een bepaald gebied in Europa is ontstaan (genese) en wat de toekomstplannen zijn (planning).	GP	

Tabel 4.1: Analyse lesmateriaal

- *Lesmateriaal*: Samenvatting van het geanalyseerde materiaal.

Deelvraag 4: Welke bronnen gebruikt de aardrijkskundedocent om zijn lessen vorm te geven?

Uit onderzoek van Van der Schee en Steenstra (2008) blijkt dat er geen gegevens bekend zijn over hoe docenten lessen vormgeven. Wordt er gebruikgemaakt van een leerlijn of leerplan dat is opgesteld door de sectie? Wordt de methode hierbij gehanteerd of wordt er gebruikgemaakt van externe bronnen? Is er behoefte aan extra lesmateriaal over de EU? Is er bij docenten behoefte aan nascholing over de EU, omdat het mogelijk als een complex onderwerp wordt gezien? Verdere vragen zijn besproken in paragraaf 4.2.3 'Semigestructureerde interviews' en worden verder uitgewerkt in een topiclist (zie bijlage 1).

Deelvraag 5: Maakt de docent gebruik van de actualiteit in zijn lessen over de EU?

De Europese Unie is een onderwerp dat zich leent voor actualiteit, doordat verschillende thema's in de media aan bod komen. Uit onderzoek is gebleken dat docenten vasthouden aan de lesmethode. Maar is er ook ruimte voor actualiteit in de les? Uit onderzoek blijkt dat zowel leraren als leerlingen meer gemotiveerd raken voor het vak aardrijkskunde wanneer er van deze 'everyday geography' in de les sprake is (Caitling & Willy, 2009). Als er meer motivatie is, zal dit leiden tot een hogere leeropbrengst van de leerlingen en zal de docent ook meer plezier beleven aan zijn werk. In hoeverre zijn docenten zich hiervan bewust? Vragen hierover worden besproken in paragraaf 4.2.3 'Semigestructureerde interviews' en worden verder uitgewerkt in een topiclist (zie bijlage 1).

Deelvraag 6: Welke mening heeft de aardrijkskundedocent over de EU en draagt hij of zij die uit in de lessen?

De Europese Unie kan voor bepaalde thema's een gevoelig onderwerp zijn. Denk bijvoorbeeld aan migratiestromen. Bij zo'n thema kan meningsvorming een onderdeel vormen van de aardrijkskundeles. Biesta (2010) betoogt dat persoonsvorming één van de functies van onderwijs is. Maar wanneer de docent niet expliciet is in zijn opvatting, kan die conflicteren met zijn leerlingen. Dan kan de docent niet bijdragen aan de persoonsvorming van zijn leerling. Volgens Van der Schee en Steenstra (2008) is het leren beoordelen en waarderen één van de belangrijkste functies van het aardrijkskundeonderwijs. Leerlingen kunnen dit van de docent leren wanneer hij of zij zichzelf ook over een onderwerp uitspreekt. Maar doen docenten dit? Volgens Palings (2011) kunnen de lesmethoden een eenzijdig beeld verschaffen over Europa. Stellen docenten dit beeld bij? Of volgen ze getrouw de methode? Vragen zijn aangehaald in paragraaf 4.2.3 'Semigestructureerde interviews' en worden verder uitgewerkt in een topiclist (zie bijlage 1).

4.3 De onderzoeksmethoden

4.3.1 Eerder gehanteerde methoden

De gebruikte methode in het onderzoek van Nanninga (2012) is tweeledig. Om de leerlingen op kennis te testen over de EU heeft de onderzoeker een twintigtal vragen gesteld in een kennisquiz. Vervolgens heeft Nanninga vijftien vragen gesteld, aan de hand van een vijfpuntsschaal, over hoe de leerling denkt over de EU.

Een nadeel van de gebruikte methode van Nanninga (2012) is dat deze door de beperkte afname niet representatief was om uitspraken te doen over alle leerlingen die aardrijkskunde gevolgd hebben in het middelbaar onderwijs. Zijn uitspraken beperkten zich tot zijn onderzochte middelbare scholen. Een voordeel van de gebruikte enquête is dat deze minder open vragen heeft, een makkelijker te volgen structuur kent en zorgt voor minder tijdsbelasting voor respondenten (Bryman, 2008, p. 217). Een ander nadeel is hij door middel van de enquêtering geen 'waarom'-vragen kan beantwoorden. Nanninga (2012) kon niet achterhalen waarom er onvoldoende kennis is over de Europese Unie onder de leerlingen. Kan hiervoor het tekort aan behandeling in de les de oorzaak zijn?

Het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken (2012, p. 55-56) heeft onderzoek gedaan naar het voorkomen van gebieden in aardrijkskundeboeken. De beeldvorming van

gebieden in de aardrijkskundemethoden; BuitenLand, de Geo, de nieuwe Terra en Wereldwijs voor klas 1 tot en met 3 havo/vwo, die in 2011 in de onderbouw werden gebruikt. Hierbij is er een kwantitatieve en kwalitatieve inhoudsanalyse van de genoemde methoden gedaan.

In de kwantitatieve inhoudsanalyse is een overzicht gemaakt van de gebieden op het schaalniveau van landen, macroregio's of 56 werelddelen die in de afzonderlijke methoden aan de orde komen. Van iedere aardrijkskundemethode zijn de afzonderlijke leseenheden geteld die betrekking hebben op één gebied. Hierbij gaat het om paragrafen, projecten of onderzoeksopdrachten waarbij in de titel de naam van een gebied vermeld is. Het voorkomen en de omvang van het aantal leseenheden dat slaat op een land of regio is geteld. Zodoende is er inzicht verkregen in de gebieden die in een methode aan bod komen. Ook laat deze aanpak zien welke gebieden naar verhouding de meeste aandacht krijgen en welke niet.

Naast een kwantitatieve inhoudsanalyse is er gebruikgemaakt van een kwalitatieve inhoudsanalyse. Hierbij is er gekeken naar de inhoudelijke representatie van een gebied met behulp van tekst, kaarten en beeldmateriaal in de lesmethoden. Met behulp van een analyseschema is er gekeken naar thema's, vraagstukken, kernbegrippen en invalshoeken die aan de orde komen bij de behandeling van gebieden in de verschillende aardrijkskundemethoden.

4.3.2 In dit onderzoek gehanteerde methode: inhoudsanalyse

In dit onderzoek zal er gebruik worden gemaakt van een tweeledige onderzoeksmethode. Allereerst zal er een inhoudsanalyse plaatsvinden van de aardrijkskundelesstof die de Europese Unie aanbiedt. Dit materiaal wordt ontwikkeld door de communicatieafdeling van de EU. Maar waaruit bestaat dit materiaal? Welke boodschap draagt het uit? Is dit materiaal vanuit een Eurocentrische visie beschreven of bekijkt het de EU ook op een kritische manier?

Met behulp van een analysemodel zullen zulke vragen beantwoord worden. In de analyse zal er gekozen worden voor materiaal dat wordt gebruikt in de onderbouw voor het vak aardrijkskunde. Deze keuze is gemaakt omdat de Europese Unie in de onderbouw een verplicht onderdeel vormt van het aardrijkskundecurriculum. Vervolgens zullen de uitkomsten van deze analyse input geven voor de semigestructureerde interviews met de docenten.

Uit de praktijk blijkt dat er gebruikgemaakt wordt door 60 procent van de docenten van online materiaal als ondersteuning voor de aardrijkskundeles (Timmermans, 2012, p. 4) SLO (2011, p. 26). Maar gebruiken docenten ook het materiaal dat wordt aangeboden door de EU? Wat zijn de onderliggende motieven om het materiaal wel of niet te gebruiken? Deze vragen zullen input vormen voor de gesprekken met de aardrijkskundedocenten.

Voor dit gedeelte van het onderzoek zal er gebruik worden gemaakt van de inhoudsanalyse. Er zal een 'horizontale' inhoudsanalyse worden uitgevoerd. De verschillende lesmaterialen die door de EU geproduceerd zijn, zullen namelijk op dezelfde aspecten geanalyseerd worden, waarbij er gebruikgemaakt wordt van zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve inhoudsanalyse. In de kwantitatieve inhoudsanalyse zal centraal staan of en zo ja, hoe vaak over bepaalde thema's, actoren, producten, waarden, of attributen in teksten over de Europese Unie gesproken wordt. Bij de kwalitatieve inhoudsanalyse zal de vervolgvraag gesteld worden welke relatie in de tekst gelegd kan worden tussen verschillende kernobjecten met betrekking tot de Europese Unie. Hierbij gaat het erom in het onderzoeksmateriaal de elementen op te sporen zodat de

onderzoeksvragen beantwoord kunnen worden. Het betreft hier de vraag was is de kwaliteit, inhoud en de beeldvorming van het lesmateriaal wat geproduceerd is door de Europese Unie.

Hierbij wordt gebruikgemaakt van een serie vragen die ervoor zorgen dat de relevante aspecten in het lesmateriaal worden onderzocht. Ook wordt er een samenvatting gemaakt van elk afzonderlijk geanalyseerd lesmateriaal, om zodoende de kerngedachte en de kernbegrippen weer te geven, die bijdragen aan de beantwoording van de onderzoeksvragen. Bij de inhoudsanalyse kan gebruik worden gemaakt van hulpmiddelen op de computer. Een voorbeeld van een programma dat gebruikt kan worden is Nvivo: een programma dat de inhoudsanalyse ondersteunt, omdat het gemakkelijk data sorteert en terugvindt (Crang & Cook, 2007). De verschillende kernobjecten uit de te gebruiken lesmethoden zullen worden geordend op het thema waarop ze betrekking hebben en die ordening zal worden onderzocht (Wester, 2006, p. 227).

4.3.3 *In dit onderzoek gehanteerde methode: semigestructureerde interviews*

In het tweede gedeelte van het onderzoek zal er gebruik worden gemaakt van semigestructureerde interviews. Deze onderzoeksmethode zal gebruikt worden om antwoord te geven op de vragen als 'Heeft de Europese Unie een plaats in het aardrijkskundeonderwijs?', 'Hoe komen de aardrijkskundemethoden die schrijven over de EU tot stand?', 'Welke bronnen gebruikt de aardrijkskundedocent om zijn lessen vorm te geven?', 'Maakt de docent gebruik van actualiteit in lessen over de EU?' en 'Welke mening heeft de aardrijkskundedocent over de EU en draagt hij of zij die uit in de lessen? Deze interviews worden afgenomen met de actoren die centraal staan binnen dit onderzoek. De actoren spelen allemaal een rol in hoe de Europese Unie wordt vormgegeven in het aardrijkskundeonderwijs. Er zullen daarom interviews worden afgenomen worden met de opstellers van het examenprogramma, zowel vanuit het KNAG als de SLO, leden van de Onderwijsraad, schoolboekschrijvers, lerarenopleiders en aardrijkskundedocenten.

De SLO houdt zich bezig met het opstellen van kerndoelen voor het onderwijs. Aardrijkskunde valt onder het domein 'Mens en maatschappij'. De SLO heeft één kerndoel opgesteld dat gaat over de Europese Unie, namelijk kerndoel 45, met als onderwerp de Europese samenwerking. In dit kerndoel staat het volgende: *"De leerling leert de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld."* De SLO (2007) benadrukt dat het bij de behandeling van dit kerndoel voor de leerlingen duidelijk moet worden waarom dat er na de Tweede Wereldoorlog samenwerking ontstond in Europa. Daarnaast moeten zij de ontwikkeling van EGKS naar EEG en uiteindelijk naar de EU kunnen aangeven.

Maar zijn al deze zaken niet achterhaald? Welke plaats heeft de EU eigenlijk binnen het onderwijs? Moet er niet ook aandacht besteed worden aan recentere zaken die spelen binnen de EU, bijvoorbeeld de crisis of spanningen omtrent de euro? Of bijvoorbeeld geopolitieke spanningen tussen Zuid- en West-Europa? Hoe is het gesteld met de mate van 'Europees voelen' of hebben mensen nationale gevoelens, gezien in het licht van de huidige opkomst van het nationalisme in Europa?

Het 'Europees voelen' wordt ook wel vormgegeven in het Europese Burgerschap. Eén van de zaken waar de SLO onderzoek naar doet is het Europees Burgerschap (SLO, 2009b). Maar hoe geeft deze organisatie dit vraagstuk vorm in de aardrijkskunde? Hoe implementeert men dit in het onderwijs? En hoe denkt men de recente zaken betreffende de EU te implementeren in het

onderwijs? Wordt het niet tijd om de kerndoelen die de EU betreffen te herzien? Om op zulke vragen antwoord te kunnen geven zullen er gesprekken plaatsvinden met medewerkers van de SLO, die belast zijn met het vraagstuk over de invulling van de Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs.

Om te bepalen welke plaats de EU heeft binnen het aardrijkskundeonderwijs, zullen er gesprekken plaatsvinden met het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap. Het KNAG is een organisatie die klaarstaat voor alle geografen, docenten aardrijkskunde en voor diegenen die zich met het vakgebied geografie (aardrijkskunde) verbonden voelen. Bij het KNAG (2013): *“staat de promotie van het vakgebied, dienstverlening voor leden en het fungeren als ontmoetingsplatform voor het uitwisselen van ideeën, informatie en ervaringen centraal. Het KNAG vormt het belangrijkste netwerk voor geografen en geografie in Nederland.”* Daarom is het voor dit onderzoek relevant om te achterhalen wat de ideeën van het KNAG zijn over de plek die de Europese Unie krijgt binnen het aardrijkskundeonderwijs. Tijdens deze interviews zullen er vragen gesteld worden als: ‘Wat vinden zij van de kerndoelen die gaan over de EU?’, ‘Hoe kijken zij aan tegen de huidige aandacht voor de EU binnen het aardrijkskundeonderwijs?’, ‘Merken zij dat het thema speelt binnen het genootschap?’, ‘Is er behoefte aan nascholing?’ en ‘Kan het thema Europa niet een versterking van de positie van het aardrijkskundeonderwijs opleveren?’ Die laatste vraag wordt gesteld omdat het een maatschappelijk relevant thema betreft en zodoende een duidelijke meerwaarde voor het vak uitstraalt.

De Onderwijsraad (2015) is een onafhankelijk adviescollege dat de regering en de Kamer adviseert. Dit advies gaat over de hoofdlijnen van het beleid en de wetgeving omtrent het onderwijs. De Onderwijsraad heeft zich in het verleden gebogen over het vraagstuk Europa/EU in het onderwijs. Dit blijkt uit publicaties uit 2003 en 2004. Deze publicaties behandelden de volgende aspecten: de Europese richtpunten voor het Nederlandse onderwijs, het Europees Burgerschap en de Europese invloeden in het onderwijs van Nederland. In 2004 concludeerde de Onderwijsraad (p. 9): *“Scholen hebben een belangrijke taak bij het bevorderen van de Nederlandse én de Europese identiteit. De oriëntatie op Europa moet daarom in de meeste onderwijsprogramma's groter worden.”* Is de Onderwijsraad van mening dat deze oriëntatie tegenwoordig inderdaad groter is geworden? In deze interviews zal de vraag welke ontwikkelingen de Onderwijsraad beziet voor de EU in het aardrijkskundeonderwijs centraal staan. Deze gesprekken zullen bijdragen aan de beantwoording van de deelvraag: ‘Welke plaats heeft de EU in het aardrijkskundeonderwijs?’

Om te achterhalen hoe er in de lesmethoden wordt geschreven over de Europese Unie, zullen er semigestructureerde interviews met schoolboekschrijvers gehouden worden. In eerdere onderzoeken van onder ander Hans Palings (2011), uitgevoerd onder de noemer van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken (2012), is er al geanalyseerd hoeveel aandacht er wordt besteed aan Europa en de Europese Unie in de verschillende Nederlandse aardrijkskundemethoden. Palings (2011) heeft gekeken naar de hoeveelheid aandacht (in leseenheden) en naar welk beeld er van Europa in lesmethoden wordt geschetst. Maar er is geen onderzoek gedaan naar de keuzes van de schoolboekschrijver. In de interviews zal centraal staan hoe de teksten over de EU tot stand komen. Welke keuzes maakt een schrijver in dit proces? De keuze om interviews met schrijvers van methoden te houden is gemaakt omdat schoolboeken een dominante rol in veel klaslokalen vervullen (Lambert, 2000). Daarom zijn de lesmethoden een geschikte graadmeter om te onderzoeken in welke mate en op welke manier de Europese Unie aan de orde komt.

Ten slotte zullen aardrijkskundedocenten en lerarenopleiders worden geïnterviewd. Deze actoren zijn in de dagelijkse praktijk bezig invulling te geven aan het begrip 'de EU'. De eerste groep staat dagelijks voor de klas en geeft leerlingen al dan niet les over de Europese Unie. De tweede groep houdt zich bezig met het opleiden van toekomstige docenten. Ze geven ze de vakdidactische bagage mee om voor de klas te staan. In dit onderzoek zal centraal staan hoe de docenten de les over de EU invulling geven.

Vragen die dan naar voren komen zijn: 'Op welke manier doet u dit?', 'Houden zij vast aan de methode?', 'Gebruiken zij andere bronnen, zoals nieuwssites, kranten of internetsites die gemaakt zijn door collega's?', 'Produceren zij hun eigen lesmateriaal?', 'Maken zij gebruik van de actualiteit?', 'Wat vinden zij eigenlijk van de EU binnen het aardrijkskundeonderwijs?', 'Wat is hun mening over de EU, dragen zij dit uit in hun les?', 'Zijn ze kritisch over de EU in de klas?', 'Geven ze hun leerlingen een tweezijdig perspectief?' 'Blijven ze neutraal over de EU in hun lessen?', 'Vinden zij de EU een lastig onderwerp?' en 'Is er behoefte aan nascholing op dit gebied?'

De lerarenopleiders zijn dagelijks bezig met het opleiden van toekomstige docenten en staan dicht bij de ontwikkeling van het vak aardrijkskunde. Vragen die aan hen gesteld kunnen worden zijn: 'Wat vindt u van de huidige lesdoelen van de EU binnen het aardrijkskundeonderwijs?', 'Welke ontwikkelingen bezien zij voor de EU binnen het vakgebied van de aardrijkskunde?', 'Hoe leiden zij hun docenten op om les te geven over de EU?', 'Zijn er bepaalde vakken over de EU tijdens de opleiding die de docenten kunnen volgen?' en 'Welke vakdidactische handvatten worden daarvoor aangereikt?'

Voor dit tweede gedeelte van het onderzoek zal er gebruik worden gemaakt van semigestructureerde interviews met verschillende actoren binnen het aardrijkskundeonderwijs. Voor het SLO is met de leerplanontwikkelaar Frederik Oorschot van aardrijkskunde gesproken. Vanuit het KNAG is Rob Adriaens een medewerker vanuit het onderwijs geïnterviewd. Ook is er met de Adrie van der Rest de directeur en secretaris van de Onderwijsraad gesproken. Voor de actor methodeschrijvers-uitgevers zijn er verschillende auteurs van zowel bovenbouw, Jan Bulthuis, als onderbouw, Michael van Veen, geïnterviewd. Deze auteurs en uitgeverij zijn werkzaam bij toonaangevende methoden, *De Geo* en *BuiteNLand*, in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs. Ook heeft er een gesprek plaatsgevonden met Geert van den Berg een hoofdredacteur van een aardrijkskundemethode in de Nederlandse onderwijspraktijk. Vanuit de actor lerarenopleiders hebben er gesprekken plaatsgevonden met twee lerarenopleiders binnen het Nederlands onderwijsland, Hans Palings werkzaam bij zowel de Fontys Hogeschool Tilburg als de Universiteit Utrecht en Uwe Krause werkzaam bij de Fontys Hogeschool Tilburg. Tot slot is er gesproken met 7 verschillende aardrijkskundedocenten. De docenten die hebben meegewerkt zijn: Jos Hummelen werkzaam bij het Metis Montessori Lyceum, Arnold Aanen van het Johannus Fontanus College, Rodney Nanninga, Rob Adriaans en Monique Kompanje - van Kesteren van Het Streek, Olaf den Breeje van het Leidsche Rijn College en Tomas de Meulder Anna van Rijn College. Van de geïnterviewde docenten zijn 6 docenten zowel werkzaam in de onderbouw als in de bovenbouw. Alleen Rob Adriaans is enkel werkzaam in de bovenbouw. Jos Hummelen en Tomas de Meulder zijn beginnende docenten, namelijk minder dan 3 jaar werkzaam in het aardrijkskundeonderwijs. De overige 5 docenten zijn ervaren en werken minimaal 7 jaar in het aardrijkskundeonderwijs. Alleen Monique Kompanje - van Kesteren is een tweedegraads docent, de overige 6 docenten zijn eerstegraden.

De geïnterviewde actoren zijn verkregen via een netwerkenkring of bij benadering via de mail. De docenten zijn geselecteerd via eerdere stages, via sollicitaties of vanuit mijn kennissenkring bij de lerarenopleiding aardrijkskunde aan de Universiteit Utrecht. Met de leraaropleider Uwe Krause ben ik in contact gekomen door een oud-docent Michiel Lippus van de Universiteit Utrecht. Hans Palings heb ik benaderd omdat hij mijn leraaropleider was aan de Universiteit Utrecht. Het contact met methodeschrijvers Michael van Veen, Jan Bulthuis en hoofdredacteur Geert van den Berg zijn verkregen via Leo Paul en Michael van Veen. Door Leo Paul ben ik in contact gekomen met Frederik Oorschot van het SLO. Met Rob Adriaans van het KNAG ben ik via mijn netwerkenkring van eerdere stages mee in contact gekomen. Met de Onderwijsraad heb ik contact gezocht via de mail en zodoende is het interview met Adrie van der Rest tot stand gekomen.

Een nadeel van het gebruik van semigestructureerde interviews is dat deze onderzoeksmethode tijdsintensief is, een moeilijk te volgen structuur heeft en meer open vragen kent (Bryman, 2008, p. 217; Hay, 2010, p. 110). Deze open vragen zullen echter diepere antwoorden geven over hoe men de Europese Unie verwerkt in de les. De geïnterviewde persoon kan, naast de door de onderzoeker gebruikte topiclijst, zelf ook onderwerpen over bijvoorbeeld wat hij of zij over de EU in de klas bespreekt in het interview naar voren brengen. Het is gemakkelijker om via een netwerkenkring aan voldoende docenten te komen voor een interview, dan om docenten te vinden die bereid zijn om aan een enquête deel te nemen die al dan niet leidt tot een representatieve steekproef. In het selecteren van te interviewen docenten is er rekening gehouden met de onderscheiden eerstegraads/tweedegraads en beginnende/ervaren docenten.

In dit type onderzoek wordt niet onderzocht waarop verbanden zijn gebaseerd; er blijkt immers uit de praktijk en uit onderzoek van Nanninga (2012) en de Onderwijsraad (2004) dat er weinig aandacht is voor de Europese Unie in de aardrijkskundeles. Dit onderzoek richt zich op de 'waarom'-vraag achter deze verbanden: waarom het lijkt dat de EU een marginale positie inneemt binnen het aardrijkskundeonderwijs. In dit onderzoek is daarom gekozen voor semigestructureerde interviews. De gekozen geïnterviewde actoren en de uitgewerkte interviewvragen zijn opgenomen in bijlage 1.

Wel moet er rekening worden gehouden met de invloed van de onderzoeker bij het gebruik van zowel de interviews als de inhoudsanalyse. De onderzoeker kan tijdens het interview invloed hebben door voorkomen, intonatie en vragen. Daarnaast is de interpretatie van de antwoorden en teksten ook subjectief. Hierdoor is het van essentieel belang dat de interviewer na elk gesprek reflecteert op de topiclijst en na elke inhoudsanalyse reflecteert op de codeboom (Evers, 2007, p. 39).

4.4 Geanalyseerd lesmateriaal

De communicatieafdeling van de EU maakt digitaal lesmateriaal en hoopt dat dit materiaal gebruikt wordt in de lessen aardrijkskunde. Er is voor verschillende leeftijdscategorieën lesmateriaal ontwikkeld (zie figuur 1). In figuur 2 staat een voorbeeld van een les die door de EU is ontworpen. Deze les 'Europa in een notendop' is bruikbaar voor leerlingen in de onderbouw (leeftijd 12 tot 15 jaar).



Figuur 1: Homepagina van lesmateriaal, door de EU ontwikkeld



Figuur 2: Lesmateriaal dat door de EU is ontwikkeld

De analyse zal zich richten op lesmateriaal dat zich richt op leerlingen in de leeftijd van 12 tot 15 jaar, omdat deze leeftijdscategorie zich in de onderbouw van het middelbare onderwijs bevindt. In de eerste klassen is de behandeling van de Europese Unie opgenomen in de kerndoelen. Bij deze leeftijdscategorie kan de docent bij het vak aardrijkskunde gebruikmaken van lesmateriaal dat geproduceerd is door de EU. Dat legitimeert het analyseren van juist dit lesmateriaal.

Het lesmateriaal dat de EU heeft geproduceerd is verschillend van aard. Het kan namelijk gaan om een boekje, brochure, stripboek of een website. In figuur 2 is een voorbeeld van tweeledig lesmateriaal opgenomen: het bestaat uit lesmateriaal met een bijgevoegde docentenhandleiding. In de analyse zal de nadruk liggen op het daadwerkelijk geproduceerde lesmateriaal en niet zozeer op de docentenhandleidingen. Deze keuze wordt gemaakt omdat de deelvraag gaat over de inhoud en het beeld van het lesmateriaal. Wel kan deze handleiding input geven voor de interviews met de docenten, bijvoorbeeld in hoeverre zij gebruikmaken van docentenhandleidingen, of die ook worden verstrekt bij lesmethoden en of zij hierin verbeterpunten zien.

Hoofdstuk 5: Resultaten

5.1: Inhoud en beeld geproduceerde lesmateriaal van de EU

In dit onderzoek is er gebruikgemaakt van een tweeledige onderzoeksmethode, namelijk een inhoudsanalyse van lesmateriaal en het houden van interviews. In het resultatenhoofdstuk is er voor gekozen om allereerst de resultaten van de inhoudsanalyse van het lesmateriaal wat de Europese Unie heeft gemaakt te beschrijven.

Deze beschrijving is gebaseerd op het analyseschema dat is uitgewerkt in de operationalisatie (paragraaf 4.4). Hierbij is er gekeken naar de geografische inhoud en bruikbaarheid van het lesmateriaal evenals naar het beeld dat het materiaal over de EU schetst. De inhoudsanalyse is vormgegeven door gebruik te maken van de 'manifest content analysis': daarbij is er aan de hand van het analyseschema gekeken welke geografische thema's er voorkomen in het lesmateriaal. Ook is er gebruikgemaakt van de 'latent content analysis', waarbij er aan de hand van opgestelde vragen gekeken is naar de onderliggende betekenis van het lesmateriaal (Hay, 2010, p. 125).

De resultaatbeschrijving zal beginnen met een algemene beschrijving. Vervolgens zal er gekeken worden naar de inhoud van het materiaal, hierbij wordt de algemene kwaliteit van het lesmateriaal en de inhoud en de kwaliteit van de docentenhandleidingen beoordeeld. Vervolgens wordt er gekeken naar de aanwezigheid van geografische perspectieven in het lesmateriaal. Tot slot zal het resultatenhoofdstuk stilstaan bij de beelden die naar voren komen uit de verschillende lesmaterialen. Met behulp van voorbeelden uit de geanalyseerde lesmaterialen worden de uitspraken in dit resultatenhoofdstuk ondersteund, die zijn verkregen uit de uitgewerkte analyse (bijlage 2).

Tabel 5.1: Lesmateriaal van de EU voor 12 tot en met 15 jarigen

Thema	Naam lesmateriaal	Type lesmateriaal	Bestaat uit
Alles over de EU	Europa in een notendop	Boekje	Leerlingboekje & docentenhandleiding over ontstaansgeschiedenis, betekenis, nut en wat doet Europa.
	Toporopa	Website	Topografische quizen
	Geografie van de Europese Unie	Website	Basisgegevens van elke lidstaat. Brochure met landkaart en reistips. EU-kaart met vlaggen van de lidstaten
	All u need is space	Brochure	Strip voor leerlingen over ruimtevaart
Energie en milieu	De awakeners	Website	Informatie op website, YouTube filmpjes, consumptiegids over duurzaamheid
Economie en handel	De eurozone	Kaart	Kaart van de eurozone
	Prijsstabiliteit: waarom is dat belangrijk voor jou?	Instructiekit	Animatiefilm, leerlingbrochure en & docentenhandleiding over prijsstabiliteit
De EU investeert!	Op weg naar de overwinning	Stripboek	Strip voor leerlingen over de EU-begroting
	Partners	Stripboek	Strip voor leerlingen over het regionaal beleid
Landbouw en visserij	Samen zorgen voor onze roots	Website	Website over landbouwbeleid
	Het verhaal van drie generaties boeren	Boekje	Boekje over landbouwbeleid
	Gekweekt in de EU	Website	Website en docentenhandleiding over aquacultuur

Bron: Auteur

Algemene beschrijving

Het lesmateriaal dat gemaakt is door de communicatieafdeling van de Europese Unie (2015b) is ingedeeld in verschillende leeftijdscategorieën. In paragraaf 4.3 is uitgelegd op welke leeftijdscategorie dit onderzoek zich richt en waarom die keuze is gemaakt. Wanneer er na het lesmateriaal van de leeftijdscategorie van 12 tot 15 jaar – bedoeld voor de onderbouw van de middelbare school – wordt gekeken, vallen de volgende kenmerken op: de Europese Unie heeft in deze leeftijdscategorie vijf thema's centraal staan, namelijk 'Alles over de EU', 'Energie en milieu', 'Economie en handel', 'De EU investeert!' en 'Landbouw en visserij'. Verdeeld over deze thema's zijn er lesmaterialen geproduceerd, variërend van brochures en strips tot interactieve websites die ondersteuning of input kunnen bieden tijdens de aardrijkskundeles (tabel 5.1). Van de twaalf geanalyseerde lesmaterialen bestaan er drie uit een boekje of brochure, vijf worden weergegeven in een website, één is verkrijgbaar in kaartvorm, twee lesmaterialen worden aangeboden in de vorm van een stripboek en één lesmateriaal omvat een instructiekit. Deze instructiekit bestaat uit een animatiefilm, een brochure voor leerlingen en een handleiding voor leraren.

De homepage (zie figuur 5.1) waar het digitale lesmateriaal op staat, geeft gebruikers de mogelijkheid om de lessen te waarderen. Zo is de les 'Europa in een notendop' door tien gebruikers gewaardeerd op 4.5 van de 5 sterren. Maar andere lessen, zoals 'Gekweekt in de EU', zijn door geen enkele gebruiker gewaardeerd. Deze gegevens suggereren dat er lesmateriaal van de EU in meer of mindere mate gebruikt is tijdens de les en dat er tussen de verschillende materialen een verschil in kwaliteit zit. Het lesmateriaal is geproduceerd tussen 2011 en 2015.

Figuur 5.1: Startpagina digitaal lesmateriaal (bedoeld voor 12- tot 15-jarigen) van de EU

The screenshot shows the homepage for teachers ('Voor leerkrachten') on the Europa.eu website. The page is for the '12-15 jaar' age group. It features a navigation menu on the left with options like 'Startpagina', 'Aanraders', 'Tot 9 jaar', '9-12 jaar', '12-15 jaar...' (selected), and '15 jaar en ouder'. The main content area is titled '12 tot 15 jaar' and 'Alles over de EU'. It lists three featured items: 1. 'Europa in een notendop' (Booklet), a 2014 publication with a 4.5-star rating (10 reviews), available for download. 2. 'Toporopa' (Website), a 2014 publication with a 4.5-star rating (11 reviews), described as a quiz site about European geography. 3. 'Geografie van de Europese Unie' (Website), a 2014 publication with an 8-star rating (8 reviews), offering maps and travel tips for EU countries. A 'Bestellen' (Order) section on the left explains how to order paper copies. The top of the page includes the Europa.eu logo, a search bar, and navigation links for 'Over deze site', 'Juridische mededeling', and 'Contact | Nederlands (nl)'.

Bron: Europese Unie, 2015b

Van het lesmateriaal is niet altijd te achterhalen wie de auteur is. Al het lesmateriaal is in ieder geval aangemerkt als afkomstig van de Europese Unie. Als de auteur wel vermeld is, is de Europese Commissie de institutionele auteur en is het lesmateriaal door verschillende auteurs geschreven. Er is op de website, waar de lesmaterialen te vinden zijn, niet te achterhalen of er een redactie achter het gemaakte materiaal zit. Wel kan na analyse van het lesmateriaal gezegd worden dat het materiaal los van elkaar staat, want in de verschillende lesmaterialen zitten geen onderlinge verwijzingen. Hieruit kan opgemaakt worden dat het lesmateriaal een verzameling aan materialen is waarin geen consistentie zit. Er is door de afwezigheid van verwijzingen bijvoorbeeld geen leerlijn in het materiaal te ontdekken. Ook worden de leerlingen geen expliciete leerdoelen gegeven: bij maar één van de twaalf lesmaterialen zijn lesdoelen vermeld (figuur 5.8). De afwezigheid van de eenheid van het lesmateriaal blijkt ook uit de verschillende samenstellingen: het ene materiaal bestaat uit leerlingmateriaal en een docentenhandleiding, terwijl ander materiaal alleen uit een Engelstalige docentenhandleiding bestaat of verwijst naar een algemene website over het landbouwbeleid van de EU.

Kwaliteit lesmateriaal

Al het geproduceerde lesmateriaal van de Europese Unie is informatief en met een sterke nadruk op feiten geschreven. Een voorbeeld hiervan is figuur 5.2, uit het boekje 'Europa in een Notendop'. Hierin staat feitelijk beschreven welke landen tot de Europese Unie behoren. Wat de leerling met deze informatie moet doen, wordt niet in het lesmateriaal vermeld.

Figuur 5.2: Lesmateriaal 'Europa in een notendop'

De lidstaten van de Europese Unie

Welke landen zijn lid van de EU en wanneer zijn ze toegetreden?
Je kunt ze in de tabel en op de kaart opzoeken.



Bron: Europese Unie, 2015b

Het valt op dat er nergens verwerkingsopdrachten zijn uitgewerkt die leerlingen kunnen maken. De sporadisch bijgevoegde docentenhandleiding biedt hierin nauwelijks een handreiking. Maar in één docentenhandleiding staan vragen uitgewerkt die docenten kunnen gebruiken tijdens de les over het desbetreffende onderwerp.

Ook is het opvallend dat de verschillende lesmaterialen niet op de doelgroep, 12- tot 15-jarigen, gericht zijn. Bijvoorbeeld het lesmateriaal van 'Gekweekt in de EU': hierin wordt er verwezen naar een website, maar die is niet voor de doelgroep gemaakt. Als dit lesmateriaal wordt aangeklikt krijgen leerlingen de website, die in figuur 5.3 is weergegeven, te zien.

Figuur 5.3: website die over Lesmateriaal 'gekweekt in de EU'



Bron: Europese Unie, 2015b

Dit materiaal is voor een brede doelgroep beschreven en niet voor de beoogde doelgroep 12- tot 15-jarigen. Dit blijkt uit taalgebruik op de website, zoals het volgende fragment:

“In Europa worden zowel in zoet als in zout water allerlei vissen, schaal- en schelpdieren, en sinds kort ook wieren geproduceerd. In de aquacultuur worden allerlei methoden gebruikt, zowel traditionele zoals touwen, netten en bassins, als meer geavanceerde zoals waterrecirculatie.”
(Website 'gekweekt in de EU', 2014)

De website vertelt feitelijk over de aquacultuur in Europa, maar het 'lesmateriaal' gaat niet in op wat de leerlingen precies met deze informatie moeten doen. Ook biedt het geen handleiding voor de docent. De website is een portaal voor iedereen die wat wil weten over de visvangst in de Europese Unie, maar kan niet bestempeld worden als lesmateriaal.

De website over aquacultuur is niet het enige 'lesmateriaal' dat niet specifiek voor de doelgroep 12- tot 15-jarigen is geschreven. Ook het lesmateriaal 'Samen zorgen voor onze roots' is een voorbeeld hiervan. Als dit wordt aangeklikt worden leerlingen doorverwezen naar een website, figuur 5.4, over het gemeenschappelijk landbouwbeleid van de Europese Unie.

Deze website richt zich tot een algemene doelgroep over het wat en waarom van het landbouwbeleid van de Europese Unie. Het taalgebruik is ook niet gericht op de doelgroep van

12- tot 15-jarigen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de volgende passages op de website over wat de doelstelling van het gemeenschappelijke landbouwbeleid is:

“Het GLB ondersteunt landbouwers in de EU bij het produceren van het voedsel dat wij nodig hebben. Dat gebeurt door landbouwpraktijken en -bedrijven – zowel grote, familie-, conventionele als organische bedrijven – te ondersteunen in de verschillende regio's en landen van de EU. Daarbij wordt rekening gehouden met de rijke diversiteit van de landbouwtradities die de Europese keukens en voedingsmiddelen wereldwijd vermaard maken.”
(Website ‘Samen zorgen voor onze roots’, 2015)

Figuur 5.4: Lesmateriaal ‘Samen zorgen voor onze roots’



Bron: Europese Unie, 2015b

Docentenhandleiding

Van de twaalf geanalyseerde lesmaterialen bevatten drie materialen een docentenhandleiding. De docentenhandleiding ‘Europa in een notendop’ is één van deze docentenhandleidingen en is zeer beknopt over wat er in de klas tijdens aardrijkskunde gedaan kan worden met het aangeboden materiaal. In deze handleiding wordt de nadruk gelegd op de mogelijkheid om de topografie van Europa te behandelen tijdens de aardrijkskundeles. In de docentenhandleiding staat de volgende handreiking voor het thema, die docenten bij dit boekje kunnen gebruiken in de aardrijkskundeles:

“De grenzen van Europa; een onderscheid tussen Europa en de Europese Unie; het aantal werelddelen.”

(‘Europa in een notendop’, 2014, p. 1)

In de handleiding wordt een zeer beknopte vakdidactische handreiking gedaan:

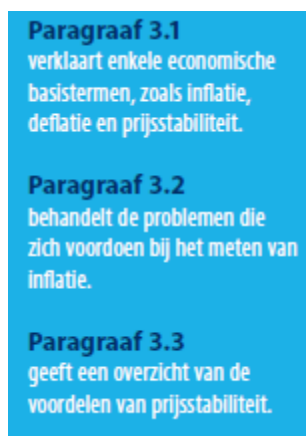
“Vraag welke Europese landen de scholieren hebben bezocht en of ze grote verschillen in geografie, landschap, klimaat enz. hebben opgemerkt.”

(‘Europa in een notendop’, 2014, p. 1)

De handleiding biedt geen doelstellingen die bereikt kunnen worden met het lesmateriaal en wat betreft vakmotivatie en vakdidactiek geeft het geen handvatten voor de docent.

De tweede docentenhandleiding is te vinden bij de instructiekit; dat is lesmateriaal dat gaat over prijsstabiliteit. Hierbij is de docentenhandleiding een uitlegboekje dat vooral stilstaat bij vakkennis, dan dat het concrete voorstellen of tips geeft voor vakdidactiek of vakmotivatie. Het boekje is een feitelijke verhandeling over begrippen als het belang van geld, inflatie, deflatie, prijsstabiliteit, factoren die daarop van invloed zijn en het monetair beleid van de Europese Centrale Bank. Het boekje is meer een naslagwerk voor als men wat van deze onderwerpen wil weten dan een handleiding die gebruikt kan worden tijdens de les. Onderstaand figuur 5.6 is een passage uit het hoofdstuk die een samenvatting geeft over het belang van prijsstabiliteit en de nadruk op feitenkennis in de handleiding illustreert.

Figuur 5.6: Fragment uit docentenhandleiding



Bron: Docenthandleiding prijsstabiliteit: waarom is dat belangrijk voor jou?, 2011, p. 21

Er zijn opgaven bij het boekje bijgesloten, maar die zijn vooral gericht op informatie uit de tekst: het zijn kennisvragen, bijvoorbeeld figuur 5.7. Er zijn geen discussievragen of meningsvormende vragen bijgesloten, die met het oog op het monetaire beleid juist interessant zouden kunnen zijn om tijdens de les te behandelen.

Figuur 5.7: Vraag uit het docentenhandleiding prijsstabiliteit

2. Als de consumptieprijsindex stijgt, dan zal de koopkracht van geld
 - dalen?
 - gelijk blijven?
 - toenemen?

Bron: Docenthandleiding prijsstabiliteit: waarom is dat belangrijk voor jou?, 2011, p. 83

Het derde en laatste materiaal waarbij een docentenhandleiding bijgesloten is, is het lesmateriaal 'Gekweekt in de EU'. Hierbij is er geen lesmateriaal bijgevoegd, maar alleen een handleiding waarmee de docent lessen over aquacultuur zou kunnen vormgeven. De informatie waar de leerlingen en de docent als lesmateriaal gebruik van kunnen maken is een website over aquacultuur, maar deze website is louter informatief en voor een brede doelgroep geschreven.

De docentenhandleiding is in het Engels en is informatief geschreven, zo blijkt uit de volgende kopjes uit het boekje (Gekweekt in de EU, 2014, p. 14-16):

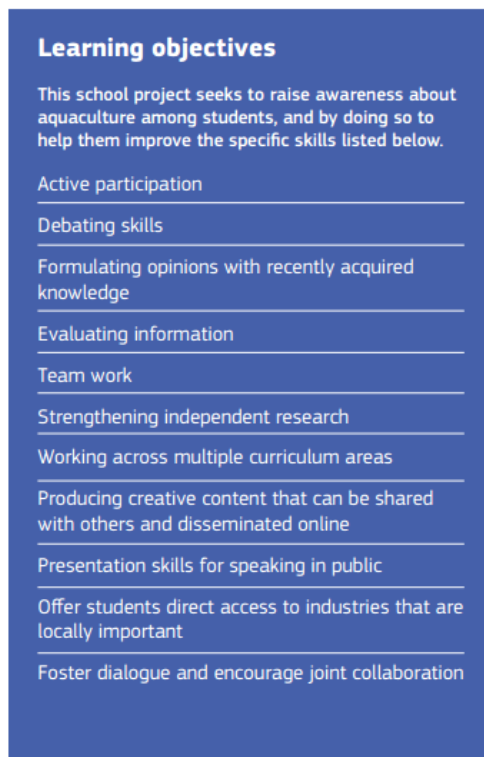
"what exactly is aquaculture?"

"aquaculture, a European story"

"some European aquaculture species".

Deze docentenhandleiding bevat als enige van de drie docentenhandleidingen doelen die gebruikt kunnen worden tijdens de les, zie figuur 5.8. Deze doelen zijn algemeen en gaan niet concreet in op het onderwerp in de les. Wel staan er doelen tussen die bijdragen aan meningsvorming, een terrein waarop het aardrijkskundeonderwijs een belangrijke rol in kan spelen.

Figuur 5.8: Lesdoelen handleiding 'Gekweekt in de EU'



Bron: Docenthandleiding gekweekt in de EU, 2014, p. 3

Ook geeft deze handleiding een reeks lessen waarin aan het thema 'Gekweekt in de EU' gewerkt kan worden. Er wordt bijvoorbeeld het idee gegeven om met de klas naar de lokale visboer te gaan. Hierbij zijn ook vervolgoopdrachten uitgewerkt en er zijn aansluitende vragen in de handleiding opgenomen. Deze vervolgoopdrachten en vragen zijn echter niet specifiek geschikt voor en gericht op het vak aardrijkskunde; ze zijn uitgewerkt voor de vakken 'voeding', 'science'

en kunst. Na bestudering van deze materialen krijgt men het gevoel dat dit materiaal niet zozeer bestemd is als lesmateriaal, maar gebruikt wordt als lobby voor de aquacultuur. Met het oog op de actualiteiten en huidige spanningen binnen de Europese Unie zouden er mijn inziens wellicht relevantere en interessante lesmaterialen ontwikkeld kunnen worden.

Geografische perspectieven

De bruikbaarheid van het lesmateriaal wordt bepaald met behulp van de aanwezigheid van geografische perspectieven. Tabel 5.2 laat zien dat deze geografische perspectieven in het geanalyseerde materiaal aanwezig zijn. In de twaalf lesmaterialen wordt er gesproken over de mens-natuurrelatie in de Europese Unie. In acht lesmaterialen wordt er geschreven over relaties in en/of tussen gebieden in de EU en in vijf lesmaterialen wordt er aandacht geschonken aan de ontwikkeling of het toekomstperspectief van een bepaalde ontwikkeling binnen de Europese Unie.

Volgens het geografisch analysemodel kan door de aanwezigheid van deze geografische perspectieven gesteld worden dat het lesmateriaal dat de Europese Unie heeft geproduceerd gebruikt kan worden tijdens de les aardrijkskunde. Wel moet opgemerkt worden dat de aanwezigheid van deze geografische perspectieven niets zegt over de kwaliteit van het lesmateriaal, bijvoorbeeld in didactiek of taalgebruik. In dit deel van de analyse is er gekeken naar de aanwezigheid van deze geografische perspectieven, maar er wordt hierbij ook bekeken of het geschikt is om te hanteren tijdens de aardrijkskundeles. De aanwezigheid van geografische perspectieven in het lesmateriaal, die op basis van tabel 5.2 blijkt, zal besproken worden met voorbeelden uit het lesmateriaal.

Tabel 5.2: Aanwezigheid geografische perspectieven in het lesmateriaal

Thema	Naam lesmateriaal	Type lesmateriaal	Mens-natuur aanwezig	Relaties in gebieden aanwezig	Genese-planning aanwezig
Alles over de EU	Europa in een notendop	Boekje	Ja	Ja	Ja
	Toporopa	Website	Ja	Nee	Nee
	Geografie van de Europese Unie	Website	Ja	Ja	Nee
	All u need is space	Brochure	Ja	Ja	Ja
Energie en milieu	De awakeners	Website	Ja	Nee	Nee
Economie en handel	De eurozone	Kaart	Ja	Ja	Ja
	Prijstabiliteit: waarom is dat belangrijk voor jou?	Instructiekit	Ja	Nee	Nee
De EU investeert!	Op weg naar de overwinning	Stripboek	Ja	Ja	Nee
	Partners	Stripboek	Ja	Ja	Ja
Landbouw en visserij	Samen zorgen voor onze roots	Website	Ja	Nee	Nee
	Het verhaal van drie generaties boeren	Boekje	Ja	Ja	Ja
	Gekweekt in de EU	Website	Ja	Ja	Nee

Bron: Auteur

Mens – natuur

De mens–natuurrelatie houdt in dat Europa er in de loop der tijd steeds anders uitziet. Mens en natuur bepalen de inrichting van gebieden in Europa. De dimensies die op de mens betrekking hebben zijn economisch, politiek of sociaal-cultureel van aard. De aspecten die op de natuur betrekking hebben worden onderverdeeld in bodem, flora en fauna en klimaat.

In de twaalf geanalyseerde lesmaterialen is de mens-natuurrelatie aanwezig. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het lesmateriaal ‘Toporopa’, dat weergegeven is in de nevenstaande figuur 5.9. Hierin wordt vooral aandacht besteed aan feiten en topografische kennis van bijvoorbeeld landen, rivieren, bergketens, eurolanden, welke landen behoren tot de EU, vulkanen en zeeën van Europa. Opvallend is dat in dit lesmateriaal vooral aandacht wordt gegeven aan feitelijke en topografische aspecten van de Europese Unie.

Ook in het lesmateriaal ‘Geografie van de Europese Unie’ is de mens-natuurrelatie terug te vinden. Als figuur 5.10 bekeken wordt, kan de vraag of het wel als lesmateriaal bestempeld kan worden gesteld worden, omdat het eigenlijk een naslagwerk van informatie over een specifieke lidstaat is. Als dit lesmateriaal wordt aangeklikt, zie figuur 5.10, krijgen leerlingen een website te zien met statistieken van elke lidstaat, bijvoorbeeld over de hoofdstad, het landschap en de gesproken talen in de desbetreffende lidstaat.

Figuur 5.10: Fragment uit lesmateriaal ‘Geografie van de Europese Unie’

België

OP DEZE PAGINA

- Overzicht
- België in de EU
- Begroting en financiering
- Praktische informatie

België is een federaal land, dat bestaat uit drie gewesten: het Nederlandstalige Vlaanderen in het noorden, het Franstalige Wallonië in het zuiden en Brussel, de tweetalige hoofdstad, waar Frans en Nederlands de officiële talen zijn. Er is ook een kleine Duitstalige minderheid in het oosten van het land. België heeft een gevarieerd landschap: 67 kilometer kustlijn en laagvlakten aan de Noordzee, een vlak centraal plateau en de golvende heuvels en bossen van de Ardennen in het zuidoosten.

De belangrijkste sectoren van de Belgische economie waren in 2014 overheid, defensie, onderwijs, gezondheidszorg en maatschappelijk werk (22,7%), groot- en detailhandel, vervoer en horeca (19,8%), en industrie (16,8%).

De belangrijkste import- en exportpartners van België zijn Duitsland, Frankrijk en Nederland.



Bron: Europese Unie, 2015b

Een ander lesmateriaal dat de mens-natuurrelatie illustreert, kan worden gevonden in het boekje ‘Het verhaal van drie generaties boeren’. Dit lesmateriaal bestaat uit een boek dat het

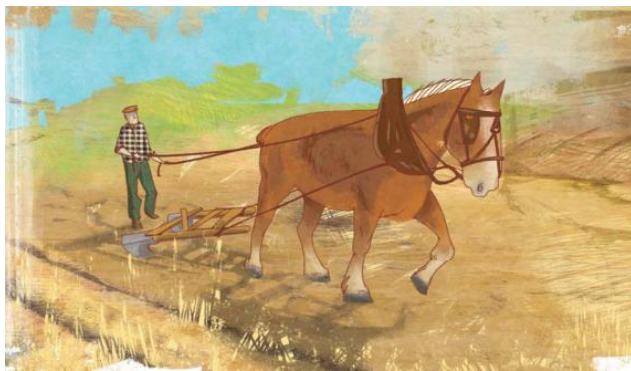
Figuur 5.9: lesmateriaal ‘Toporopa’



Bron: Europese Unie, 2015b

verhaal van drie generaties boeren in Frankrijk vertelt. De relatie tussen mens en natuur is in het lesmateriaal terug te vinden in het feit dat boerenbedrijven de inrichting van het landschap in Europa bepalen door middel van het verbouwen van gewassen om een economische voorziening voor zichzelf te creëren. Het gaat ook over boeren in Europa die duurzame manieren hanteren om om te gaan met natuurlijke hulpbronnen, zie figuur 5.12.

Figuur 5.12: Situatie voor boeren in Europa na de Tweede Wereldoorlog en duurzaam gebruik van natuurlijke hulpbronnen



Bron: 'Het verhaal van drie generaties boeren', 2014, p. 2, 14

Ook is de mens-natuurrelatie terug te zien in het boekje in de volgende passage:

"Maar er waren voor de jeugd weinig vooruitzichten op lange termijn. Overal rondom ons verlieten de jongeren het platteland, op zoek naar een beter leven in de stad."
(*'Het verhaal van drie generaties boeren', 2014, p. 2*)

In deze passage wordt met behulp van het analysemodel duidelijk dat de landbouw niet genoeg economische en sociaal-culturele perspectieven kon bieden aan de jeugd en zodoende aan de toekomstige generaties boeren op het platteland in West-Europa.

Relaties in gebieden

In negen van de twaalf geanalyseerde lesmaterialen wordt er gesproken over relaties in gebieden en tussen andere gebieden met de Europese Unie. In de lesmaterialen is er aandacht voor relaties tussen gebieden (relaties van lidstaten onderling) in de Europese Unie. Voorbeelden hiervan staan in het lesmateriaal 'Geografie van de Europese Unie', figuur 5.10, waarin per lidstaat wordt vermeld wat de relatie is tussen de lidstaat en andere landen, bijvoorbeeld handelspartners van België binnen de EU.

In het lesmateriaal, het leerlingboekje van 'Europa in een notendop', wordt er ook verwezen naar relaties onderling tussen gebieden in Europa. Namelijk:

"Helaas draait de geschiedenis van Europa niet alleen om grote successen waar we trots op mogen zijn. Eeuwenlang hebben de Europese landen onderling vreselijk oorlog gevoerd."
(*'Europa in een notendop', 2014, p. 2*)

In het lesmateriaal van de EU is er ook aandacht voor relaties tussen gebieden in de Europese Unie met gebieden daarbuiten. In het lesmateriaal 'All u need is space', figuur 5.13, wordt er

namelijk aandacht besteed aan het feit dat Europa met andere werelddelen verantwoordelijk is voor de bouw en het functioneren van een internationaal ruimtestation.

Figuur 5.13: Fragment uit het lesmateriaal 'All u need is space', over relaties tussen Europa en andere gebieden



Bron: 'All u need is space', 2013, p. 19

De relaties tussen de EU en andere gebieden zijn ook terug te vinden in het materiaal dat gaat over de aquacultuur. Op de website van 'Gekweekt in de EU' (2014) staat namelijk: "68% van de vis, schaal- en schelpdieren die we in de EU eten, wordt ingevoerd. Een aanzienlijk deel daarvan komt van viskwekerijen. Amper 10% van onze consumptie wordt gekweekt in de EU. Meer gekweekte vis op ons bord betekent minder druk op wilde visbestanden, minder afhankelijkheid van invoer, en meer banen en groei in onze lokale economieën." Ook kan men zich bij deze passage uit het lesmateriaal afvragen of het in deze vorm, onder andere door het taalgebruik, wel geschikt is om gebruikt te worden in de les. Ook is het jammer dat niet wordt vermeld om welke gebieden het gaat, wat geografisch gezien juist interessant zou zijn.

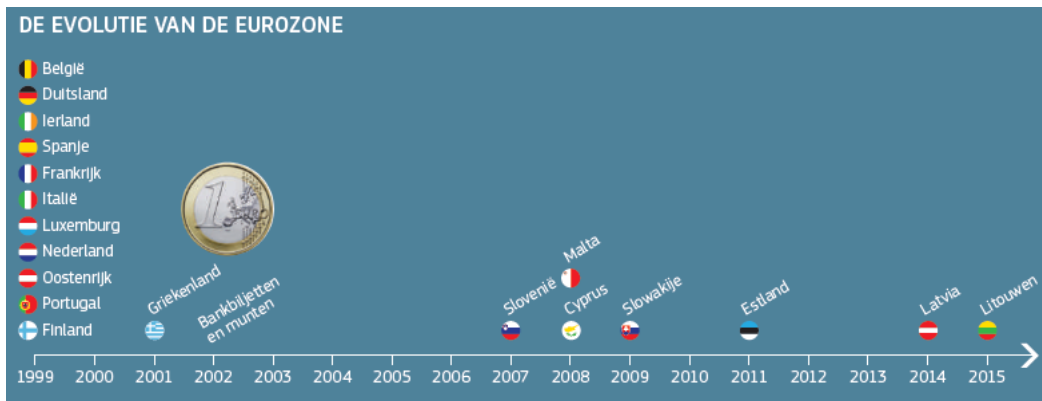
Genese-planning

In vijf van de twaalf geanalyseerde lesmaterialen is er sprake van een 'genese-planning' in het lesmateriaal. In dit lesmateriaal wordt er gekeken hoe de situatie in een bepaald gebied in Europa is ontstaan (genese) en wat de toekomstplannen zijn (planning).

Het lesmateriaal 'Europa in een notendop' bevat bijvoorbeeld passages die zich richten op hoe Europa is ontstaan. Hierbij wordt feitelijk verteld over de oprichting van de Europese Unie, namelijk over de historische ontwikkelingen die hebben geleid tot de huidige samenwerkingsvorm de EU. Dit blijkt uit de volgende passage:

"Door de jaren heen zijn steeds meer landen bij de EEG gekomen. Ze begonnen op veel meer gebieden samen te werken, zoals milieubescherming en de bouw van betere wegen en spoorwegen in heel Europa. Daarom is besloten de naam van de EEG te veranderen in "Europese Unie"." (Europa in een notendop, 2014, p. 3)

Figuur 5.14: Fragment uit lesmateriaal 'De eurozone'



Bron: 'De Eurozone', 2015

Het lesmateriaal 'De eurozone' geeft op een kaart weer wanneer en in welke landen in het verleden de euro is ingevoerd en wanneer deze bij andere landen in de toekomst mogelijk ingevoerd kan worden (zie figuur 5.14). In dit lesmateriaal wordt er stilgestaan bij de ontwikkeling van de invoering van de euro in verschillende lidstaten in de Europese Unie.

Figuur 5.15: Fragment uit lesmateriaal 'All u need is space'



Bron: 'All u need is space', 2013, p. 26

Een voorbeeld uit het lesmateriaal waarbij er verwezen wordt naar toekomstplannen is in het lesmateriaal van 'All u need is space', figuur 5.15. In dit fragment uit het lesmateriaal wordt er vooruitgeblikt naar 2050, naar hoe de toekomst van de aarde eruitziet als de mens op de huidige manier blijft consumeren.

Beeldvorming lesmateriaal

De geproduceerde lesmaterialen van de Europese Unie bevatten beelden over de Europese Unie. In het lesmateriaal komt dit tot uitdrukking in zowel tekst als beeld. Aan de hand van verschillende voorbeelden uit het lesmateriaal zal duidelijk worden gemaakt welke beelden er van de Europese Unie gecreëerd worden. Tabel 5.3 geeft een kort overzicht van deze beelden die in het lesmateriaal geschetst worden. Uit de tabel wordt al duidelijk dat er in zes lesmaterialen een neutraal beeld en in de andere zes lesmaterialen een positief beeld geschetst wordt van de EU.

Tabel: 5.3: Overzicht van teneur van beelden in het lesmateriaal voor 12- tot 15-jarigen van de EU

Thema	Naam lesmateriaal	Welk beeld
Alles over de EU	Europa in een notendop	Positief
	Toporopa	Neutraal
	Geografie van de Europese Unie	Neutraal
	All u need is space	Positief
Energie en milieu	De awakeners	Neutraal
Economie en handel	De eurozone	Neutraal
	Prijsstabiliteit: waarom is dat belangrijk voor jou?	Neutraal
De EU investeert!	Op weg naar de overwinning	Positief
	Partners	Positief
Landbouw en visserij	Samen zorgen voor onze roots	Positief
	Het verhaal van drie generaties boeren	Positief
	Gekweekt in de EU	Neutraal

Bron: Auteur

Opvallend is dat er volgens de analyse en volgens tabel 5.3 geen negatieve beelden van de Europese Unie worden geschetst in het lesmateriaal. Zijn er dan geen negatieve of kritische beelden van de EU in het lesmateriaal te vinden? Het antwoord is: ze zijn er wel, maar komen weinig voor in het lesmateriaal. In al het geanalyseerde lesmateriaal zijn er twee passages te vinden die negatieve of kritische kanttekeningen plaatsen bij de EU. In het lesmateriaal 'Het verhaal van drie generaties boeren' wordt namelijk een kritische kanttekening geplaatst bij het landbouwbeleid van de EU in het verleden. Ook klinkt in het lesmateriaal 'Op weg naar de overwinning' een kritisch geluid bij het uitgavebeleid van de Europese Unie. Maar doordat het merendeel van dit lesmateriaal positief over de EU spreekt, is dit materiaal als positief bestempeld.

De neutrale beelden zijn minder interessant om weer te geven, omdat dit type lesmateriaal feitelijk en 'droog' beschreven is. In de voorgaande bespreking van de uitkomsten van de analyse

is hier ook al bij stilgestaan, zie bijvoorbeeld het lesmateriaal in figuur 5.2, 5.10 of 5.15. Het is opmerkelijk dat er in de helft van de lesmaterialen positieve teksten en beelden gevonden zijn over de EU.

Het leerlingmateriaal van 'Europa in een notendop' gaat onder andere over de totstandkoming van de EU. Hierbij wordt ook verwezen naar het tijdperk van oorlogen in Europa. In het lesmateriaal wordt het beeld gecreëerd dat met de komst van de EU dit allemaal meteen verleden tijd was.

"Helaas draait de geschiedenis van Europa niet alleen om grote successen waar we trots op mogen zijn. (...) Aan het eind van de Tweede Wereldoorlog vroegen de mensen in Europa zich af: - of er iets gedaan kon worden om deze verschrikkingen in de toekomst te voorkomen, en- of Europeanen ooit zouden leren om samen te werken in plaats van met elkaar te vechten. En kijk wat er toen gebeurde."

Bron: 'Europa in een notendop' (2014, p. 2)

In het lesmateriaal 'All u need is space', dat gaat over de voordelen van ruimtevaart voor de Europese Unie, wordt enkel positief gesproken in woord en beeld. Men komt niet te weten of ruimtevaart ook negatieve kanten met zich meebrengt. Onderstaand figuur 5.16 geeft een fragment uit het lesmateriaal dat illustreert dat er positief over de rol van Europa wordt gesproken. Uit het fragment blijkt namelijk dat reddingsteams gratis informatie van de EU krijgen en dat de EU 's werelds grootste donor is voor buitenlandse hulp.

Figuur 5.16: Fragment uit het lesmateriaal 'All u need is space'

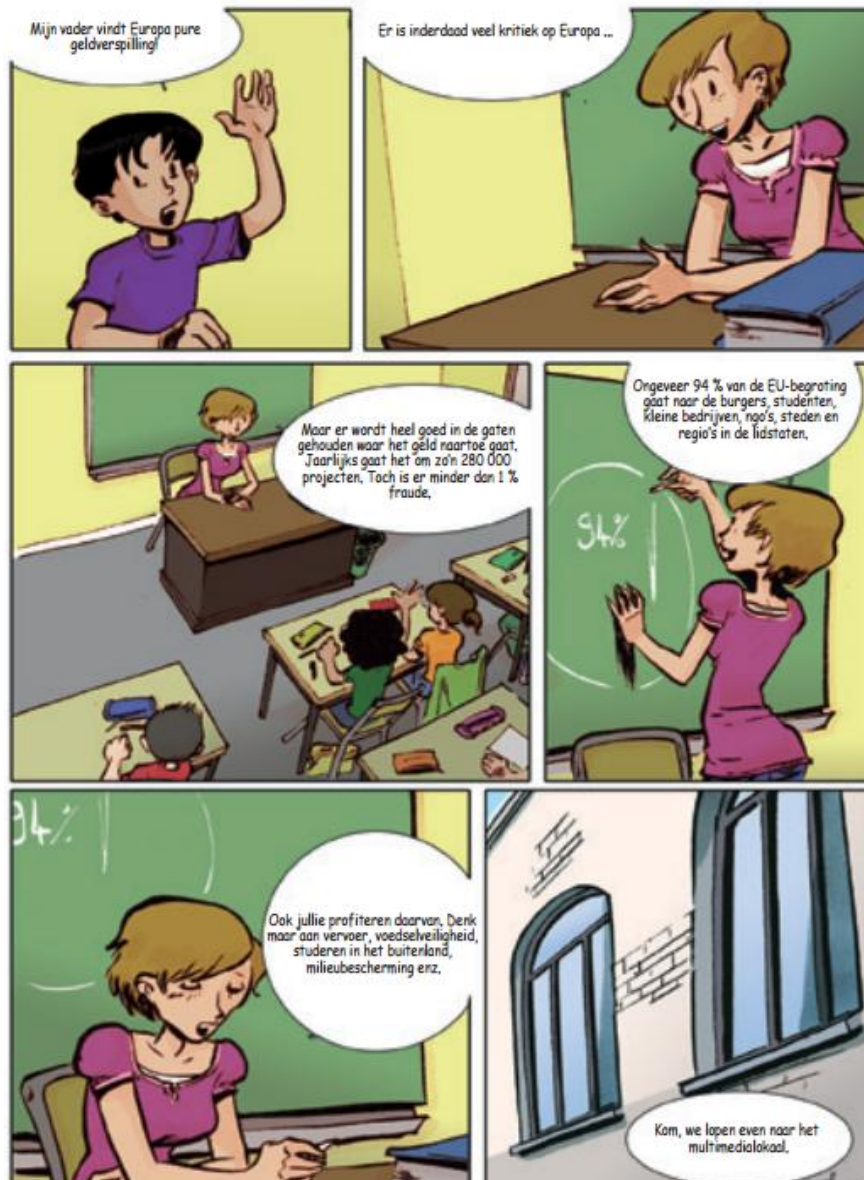


Bron: Lesmateriaal 'All u need is space', 2013, p. 12

Het lesmateriaal 'Op weg naar de overwinning' laat ook een positief beeld zien van de Europese Unie. Alleen de titel al doet dit beeld vermoeden. Dit lesmateriaal gaat over een groep leerlingen uit Bratislava die ontdekken waar de EU-begroting voor gebruikt wordt tijdens een schoolreis door Europa. In het lesmateriaal wordt één kritische kanttekening geplaatst: *"Mijn vader vindt Europa pure geldverspilling"*. Maar deze uitspraak wordt gelijk afgezwakt: *"Er is inderdaad veel kritiek op Europa. (...) Maar er wordt heel goed in de gaten gehouden waar het geld naartoe gaat. Jaarlijks gaat het om zo'n 280 000 projecten. Toch is er minder dan 1 % fraude."* Het lesmateriaal

benadrukt alleen de positieve gevolgen die het regionale beleid met zich meebrengt. Dit blijkt ook de volgende fragmenten, figuur 5.17 en 5.18, uit het lesmateriaal 'Op weg naar de overwinning'. De mogelijke negatieve kanten of kritische kanttekeningen bij het regionale beleid worden niet geplaatst.

Figuur 5.17: Fragment uit het lesmateriaal 'Op weg naar de overwinning'



Figuur 5.18: Fragment uit het lesmateriaal 'Op weg naar de overwinning'



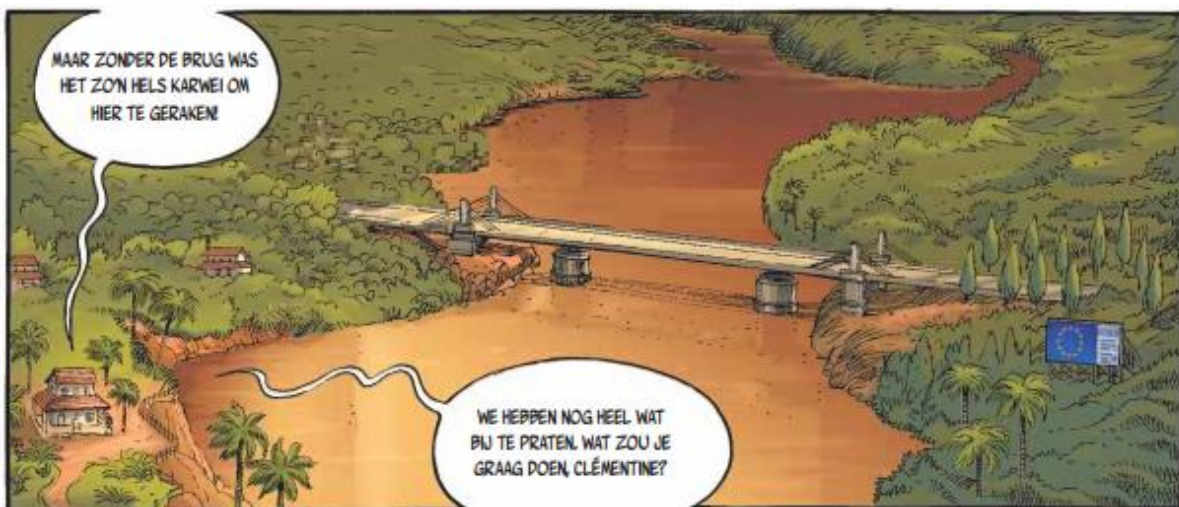
Bron: Lesmateriaal 'Op weg naar de overwinning', 2014, p. 3,4

Het lesmateriaal 'Partners' gaat over het regionale beleid van de Europese Unie. In de strip worden zes verschillende regio's in verschillende landen aangehaald, namelijk in Finland, Ierland, Noord-Polen, Portugal, Zuid-Italië en Frans-Guyana. In deze landen wordt het verhaal over regionale projecten van de Europese Unie verteld. In het lesmateriaal wordt een positief beeld van de EU en het regionale beleid geschetst. Dit blijkt uit het volgende tekstfragment uit de strip:

"Alle regio's van de Europese Unie zijn erbij gebaat. (...) De minst welvarende regio's in de Europese Unie worden geholpen met ambitieuze investeringen in projecten rond infrastructuur, rond onderzoek en innovatie, of rond energie-efficiëntie. De fondsen geïnvesteerd in die minst ontwikkelde regio's zijn krachtige instrumenten van solidariteit. En ze komen tevens bedrijven uit economisch verder ontwikkelde landen ten goede, want zij vinden er een afzetmarkt voor hun goederen of hun knowhow." (Partners, 2014, p. 3-4)

Ook blijkt dit positieve beeld van de EU en het regionale beleid uit het volgende beeldmateriaal dat afkomstig is uit het lesmateriaal 'Partners':

Figuur 5.19: Regionaal project in Frans-Guyana



Figuur 5.20: Regionaal project in Zuid-Italië



Figuur 5.21: Regionaal project in Noord-Polen



Figuur 5.22: Regionaal project in Portugal



Figuur 5.23: Regionaal project in Ierland



Figuur 5.24: Regionaal project in Finland



Bron: Partners, 2014, p. 10-59

In al het beeld- en tekstmateriaal wordt benadrukt wat voor voordelen de Europese Unie en het regionale beleid gebracht heeft voor de burgers van de EU. In het lesmateriaal worden mogelijke kritische kanttekeningen over het regionaal beleid buiten beschouwing gelaten. Ook zijn alleen de succesverhalen van het regionale beleid weergegeven; mogelijk mislukte regionale projecten worden niet meegenomen.

Tot slot vindt het positieve beeld in het lesmateriaal over de EU zijn weergave in het thema 'het gemeenschappelijk landbouwbeleid van de Europese Unie'. Hierbij zijn twee lesmaterialen geproduceerd, namelijk 'Samen zorgen voor onze roots' en 'Het verhaal van drie generaties boeren'. Het lesmateriaal 'Samen zorgen voor onze roots' bestaat uit een website over het GLB die informatief en voor een brede doelgroep geschreven is. Op de website ('Samen zorgen voor onze roots', 2014) worden alleen de positieve kanten van het GLB benoemd. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de volgende passage:

"Het nieuwe GLB is erop gericht landbouwers in de EU te helpen het platteland leven in te blazen door het mogelijk te maken dat landbouwers hun boerderijen moderniseren en in meer investeren dan alleen maar in voedselproductie. Dat gebeurt met name via programma's voor plattelandsontwikkeling."

Op de website worden geen nadelen of kritische kanttekeningen bij het beleid gezet.

Het andere lesmateriaal 'Het verhaal van drie generaties boeren' bestaat uit een boekje dat de ontwikkelingen van het landbouwbeleid van de EU aan de hand van drie generaties boeren beschrijft. Het boekje laat in grote mate een positief beeld van de EU en wat het landbouwbeleid heeft gebracht voor de burgers zien. Er is echter één passage in het boekje die de negatieve kant van het landbouwbeleid toont. Dit negatieve gevolg van het landbouwbeleid wordt wél meteen opgelost door de Europese Unie, blijkt uit de volgende tekst in het boekje:

"In de jaren zeventig kwamen wij, landbouwers, zwaar in de problemen te zitten. We produceerden genoeg voedsel voor iedereen — meer dan genoeg zelfs. Het resultaat daarvan waren steeds grotere overschotten, en de opslag en uitverkoop ervan kostten de Europese belastingbetaler handenvol geld. In 1984 introduceerde het GLB de eerste productiequota. En er zouden er nog meer volgen."

('Het verhaal van drie generaties', 2014, p. 6)

Maar deze passage weegt niet op tegen de hoeveelheid positieve beelden van de Europese Unie die in het boekje gevonden kunnen worden:

"Elke familie heeft haar verhaal. Dit is het onze. Het beschrijft hoe de afgelopen vijftig jaar zijn verlopen — in het begin zwaar, maar nu gaat alles beter. De boerenstiel was op sterven na dood. Europa schoot ons ter hulp. De EU gaf ons de nodige stimulansen en voorzag een financieel opvangnet." "Maar dan, in de jaren zestig, begon het tij te keren. De EU voorzag subsidies en een gegarandeerde prijs voor wat we produceerden."

('Het verhaal van drie generaties', 2014, p. 3)

"We zaten in een lastig parket. De boerderij deed het beter dankzij de steun van de EU."

('Het verhaal van drie generaties', 2014, p. 5)

"We konden geen dieren of zuivelproducten meer verkopen. Dat kostte ons een smak geld, maar de EU hielp ons met de betaling van een aantal extra kosten, en vergoedde ons gedeeltelijk voor het

verlies. Zonder die steun zou ons landbouwbedrijf over de kop zijn gegaan.”
(‘Het verhaal van drie generaties, 2014, p. 9)

“Aangezien ons werk er ook in bestaat om te zorgen voor het milieu en verstandig om te springen met natuurlijke hulpbronnen, is het nogal wies dat we ervoor betaald worden. De EU betaalt ons omdat niemand anders het doet.”

(‘Het verhaal van drie generaties, 2014, p. 11)

Na de analyse van dit lesmateriaal kan gezegd worden dat het er op lijkt dat controversiële onderwerpen worden vermeden. Over onderwerpen als ruimtevaart zullen veel mensen positief denken. Het is dan van minder belang dat bijvoorbeeld de keerzijde van ruimtevaart niet wordt behandeld, maar wel dat bepaalde onderwerpen van de EU; denk hierbij aan de migratieproblematiek of het voortbestaan van de euro, niet worden geadresseerd.

Oordeel docent

Het lesmateriaal ‘Europa in een notendop’ (zie figuur 5.25), dat bestaat uit een leerlingboekje en een docentenhandleiding over de ontstaansgeschiedenis en betekenis en uitleg geeft over het nut en wat Europa doet, is voorgelegd tijdens een interview met aardrijkskundedocent Rodney Nanninga. Hij is een ervaren docent, meer dan 7 jaar werkzaam is in het onderwijs, aan het Streek; die zowel lesgeeft aan de onder- als bovenbouw. Hierbij is gevraagd naar de mening en de bruikbaarheid van het lesmateriaal voor in de aardrijkskundeles.

Figuur 5.25: Fragment lesmateriaal Europa in een notendop



Bron: Europa in een notendop, 2014, p. 1

De docent over zijn algemene indruk van het lesmateriaal: *“Het heeft voor mij een hoog ‘Wikipediagehalte’: dit kan iedere docent zelf verzinnen. Ook de lessuggesties die er bij staan zijn wel erg algemeen. Als dit door de EU is gemaakt komt het op mij over alsof het is gemaakt door iemand die nog nooit voor de klas heeft gestaan.”* Ook is naar zijn mening het lesmateriaal niet geschikt voor de doelgroep, de onderbouw van de middelbare school en is het meer geschikt voor de basisschool.

Ook over de docentenhandleiding is de docent kritisch. Hij zegt: *“Het zijn niet veel meer dan een paar lessuggesties. Ik zou uitgewerkte lessen verwachten die leerlingen uitdagen. Hier krijg je eigenlijk alleen wat inhoud aangereikt, maar moet je de hele didactiek nog zelf verzinnen.”*

Figuur 5.26: Fragment docentenhandleiding Europa in een notendop

Docentenhandleiding

De folder "Europa in een notendop" schetst een breed beeld van Europa en combineert aardrijkskundige, geschiedkundige en politieke perspectieven, die elk op één bladzijde worden gepresenteerd. U kunt het gehele document of individuele bladzijden afdrukken en als hand-out voor uw leerlingen gebruiken. U kunt natuurlijk ook de inhoud van het Word-document aan uw specifieke onderwijsbehoeften aanpassen.

I. DOELSTELLINGEN

- Een eerste inzicht in de gemeenschappelijke geschiedenis en cultuur van Europa bieden.
- Basisinformatie over de oprichting van de EU, haar activiteiten en instellingen en de rol van de lidstaten bieden.
- De verbanden (niet de losstaande feiten) benadrukken tussen:
 - het verleden en het heden van Europa,
 - de EU-lidstaten, de burgers, de instellingen en de activiteiten van de EU,
 - de verschillende onderwerpen (aardrijkskunde, geschiedenis, politiek en cultuur).

II. THEMA'S VOOR DE LESSTOF

Aardrijkskunde: de grenzen van Europa; een onderscheid tussen Europa en de Europese Unie; het aantal werelddelen.

Bron: Europa in een notendop, 2014, p. 1

Tot slot is de docent van mening dat dit materiaal *“totaal niet geschikt is”* voor de aardrijkskundesles. De uitkomsten van dit interview sluiten aan bij de al eerder getrokken conclusies over de kwaliteit van het lesmateriaal dat de Europese Unie heeft geproduceerd.

5.2: Uitkomsten interviews met actoren in het aardrijkskundeonderwijs over de Europese Unie

Het tweede deel van het resultatenhoofdstuk omvat de uitwerking van de resultaten van de gehouden interviews met de verschillende actoren. Hierbij staat de uitwerking van de vragen die aan hen gesteld zijn centraal (operationalisatie 4.4). De resultatenbeschrijving uit de gehouden interviews is verkregen door een vergelijking van de onderzoeksgegevens uit de interviews te maken. Uitspraken uit de gehouden interviews worden met elkaar vergeleken, alleen met het eerste gehouden interview is dit niet mogelijk. Of als er per actor, maar één medewerker is geïnterviewd. Dit is gedaan omdat er door de verkregen data met elkaar te vergelijken patronen kunnen worden ontdekt in het voorkomen van categorieën en relaties tussen de categorieën. Het gaat dan bijvoorbeeld om hoe verschillende actoren binnen het aardrijkskundeonderwijs denken over het thema de Europese Unie (Boeije, 2009, p. 269; Hay, 2010, p. 125).

5.2.1 De EU in het aardrijkskundeonderwijs

Plaats EU in het aardrijkskundeonderwijs

Welke plaats dichten de verschillende actoren de EU in het aardrijkskundeonderwijs toe? Vinden de verschillende actoren het een relevant onderwerp? Zien zij het als onderdeel van het aardrijkskundeonderwijs? Welke ontwikkelingen zien ze met het oog op de toekomst? Dit gedeelte van het resultaat hoofdstuk geeft antwoord op soortgelijke vragen.

SLO

De medewerker van de SLO, Frederik Oorschot, die leerplanontwikkelaar is van het onderdeel Mens en maatschappij, waaronder aardrijkskunde valt, geeft het belang van het behoud van de plek van het thema Europa/Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs aan:

“Ik kan me niet voorstellen dat ze het thema Europa uit de onderbouw schrappen. Het is zo wezenlijk voor de situatie hoe we nu leven. Sla elke krant maar open en het is duidelijk waar het over gaat. Met Griekenland bijvoorbeeld. Als je wilt kijken naar de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen van de leeftijd 12 tot 15 jaar, de onderbouw, hoe je omgaat met mensen. Dan hoort Europa er zo bij, dan is het onmogelijk om te zeggen dat Europa/Europese Unie geen thema is, dat kan gewoon niet. Dan zou je wel volledig de plank misslaan.”

Ook plaatst de medewerker van de SLO zijn vraagtekens bij de verwijdering van het onderwerp uit het bovenbouwcurriculum. Hij heeft hier geen eenduidige verklaring op. Hierbij zegt hij het volgende: *“In de bovenbouw is het uit het curriculum gegaan. In 2007 is er een nieuw programma gekomen, dat wordt nu licht herzien. Europa is toen buiten de boot gevallen. En de vraag is: kunnen we Europa missen als een vak als aardrijkskunde? Ik heb hier eigenlijk geen antwoord op. Maar een belangrijk onderwerp als Europa, kan dat zomaar buiten het examen gehouden worden en ook buiten het schoolexamen?!”*

Ondanks het feit dat het onderwerp uit het examencurriculum van de bovenbouw is geschrapt, heeft de medewerker van de SLO wel een oplossing om het thema te behandelen in de bovenbouw. In het schoolexamen is er ruimte voor de docent om het thema te behandelen. Hier zegt hij het volgende over:

“Binnen het schoolexamen zou daar meer aandacht voor moeten zijn. In het schoolexamen is er ruimte om Europa te behandelen, maar dat gebeurt niet. De docenten vullen het schoolexamen in met de onderwerpen uit het centraal schriftelijk examen. Juist in het schoolexamen, waarin veel ruimte is voor initiatief, doen ze het niet. Maak eens een mooie opdracht in de omgeving waar je woont, doe een GIS-opdracht, ga op veldwerk. Nee, ze blijven maar toetsen bij de methode.”

Om het thema EU/Europa in de bovenbouw te behandelen, moeten de aardrijkskundedocent en zijn collega's in de sectie wel keuzes maken om het onderwerp te behandelen in de bovenbouw. Hij zegt hierover: *“De keus voor Europa is dan wel een keuze waarin iets anders niet behandeld kan worden. Bij het opstellen is er veel vrijheid voor keuzes gegeven. Maar we zien dat die keuzes worden ingevuld door de boeken. En dat is niet de verkeerde keus, maar er zijn andere keuzes mogelijk.”*

KNAG

De medewerker van het KNAG, Rob Adriaens, die vanuit het KNAG werkzaam is in het onderwijsgedeelte; onder andere initiator van de Geo Future School, hecht ook belang aan het thema EU in het onderwijs.

“Binnen het aardrijkskundeonderwijs dient aandacht te zijn voor de landen om ons heen. Gebiedsspecifieke kennis en relaties tussen gebieden dicht bij ons dienen aan bod te komen. Dat geldt dus ook voor de EU-landen en de rol van de EU in de wereld.” Wel plaatst hij een kanttekening: moeten bepaalde aspecten van de Europese Unie bij aardrijkskunde aan bod komen?

“Of ook details van samenwerking en de inrichting van de EU aan bod moeten komen is wat mij betreft een discussiepunt. Dat kan ook bij andere vakken.”

Adriaens staat achter de beslissing dat het thema EU bij de vernieuwing van de Tweede Fase in 2007 uit het examenprogramma gehaald is. Hij wel van mening dat het schaalniveau Europa wat onderbelicht blijft, maar dat heeft te maken met keuzes die gemaakt zijn ten behoeve van de verdieping van het examenprogramma.

“Het is denk ik geen kwestie geweest van schrappen in het programma. Er is een heel nieuw programma opgesteld. Ik sta achter dat programma. Nu is er aandacht voor de systemen ‘wereld’ en ‘aarde’, regionale toepassing en enkele belangrijke vraagstukken in Nederland. Dat is echt beter dan het oude programma dat erg op Nederland was gericht. Het is wel jammer dat het schaalniveau Europa wat onderbelicht is in het programma. Hier geldt natuurlijk ook dat niet alles kan, dat er keuzes moeten worden gemaakt. Er moet ook ruimte zijn en blijven voor verdieping.”

Ook geeft de KNAG-medewerker aan dat er voor de EU en voor Europa op vrijwel alle scholen in de onderbouw aandacht is, maar dat dat niet altijd op dezelfde manier gebeurt en dat er soms meer mogelijk is. Eén van de mogelijkheden om het thema Europa/EU meer in het aardrijkskundeonderwijs in te bouwen is volgens de medewerker de Geo Future School.

“Eén van onze recente initiatieven is de oprichting van Geo Future School. Hier liggen goede mogelijkheden voor het opzetten van modules rondom het thema ‘de toekomst van Europa’.”

Onderwijsraad

Adrie van der Rest, de directeur en secretaris van de Onderwijsraad, ziet het belang van Europa en de EU in het onderwijs.

“Ik denk dat het nog steeds erg belangrijk is en blijft om in het onderwijs les te geven over Europa en kennis over te dragen. En leerlingen bewust maken dat ze opgroeien in een context, die meer is dan Nederland.”

De Onderwijsraad heeft sinds het rapport van 2004 geen onderzoek meer gedaan naar de mate van het voorkomen van de begrippen ‘Europa’ en ‘de EU’ in het onderwijs. Tijdens het interview is duidelijk geworden dat de Onderwijsraad in 2015 gaat beginnen met een advies dat uitmondt in een rapport.

“We staan aan de vooravond van een adviesproject dat gaat over de internationalisering van het onderwijs in Nederland. In het advies zullen we ons ook gaan richten op Europa en de Europese Unie. Maar dat is het eerste advies dat wordt uitgegeven sinds het advies van 2004. We hebben op dit moment niet echt een actueel beeld van hoe het er in Nederland voor staat op dit vlak in het onderwijs, laat staan binnen het vakgebied aardrijkskunde. Ons idee is om daar de komende maanden duidelijkheid over te krijgen.”

De Onderwijsraad denkt dat er sinds 2004 weinig is veranderd in de oriëntatie op EU en Europa in het onderwijs. Maar de harde gegevens ontbreken nog; die worden dus achterhaald. *“Ik beschik niet over harde gegevens, maar intuïtief denk ik niet dat er heel veel veranderd zal zijn. De onderbouw heeft natuurlijk kerndoelen waarin aandacht wordt geschonken aan de EU. Er zijn stimuleringsactiviteiten van het Europees platform.”*

De Onderwijsraad ziet veel mogelijkheden voor het thema binnen veel verschillende vakken. Hierbij vinden zij dat het thema vooral ook multidisciplinair moet uitgewerkt worden.

“Er zijn veel vakgebieden binnen het onderwijs die aandacht kunnen geven aan Europa. Dat er multidisciplinair gewerkt kan worden is dan ook niet meer dan logisch, omdat Europa op allerlei terreinen invloed heeft. Je kunt het economisch benaderen of in het vreemdetalenonderwijs. Er zijn heel veel vakgebieden in het onderwijs die aandacht besteden aan Europa. De kranten staan bol van Europa. Het is een heel actueel thema. Denk aan de vluchtelingen, denk aan de economische crisis. Ik zie heel veel aanknopingspunten voor aardrijkskunde, geschiedenis, economie en maatschappijleer.”

Methodeschrijvers/uitgevers

Volgens methodeschrijver, Michael van Veen, die schrijft voor de onderbouw van *De Geo* zijn de onderwerpen Europa en de EU vanzelfsprekend in het aardrijkskundeonderwijs. Bij de bespreking van verschillende thema's in de lesmethoden heeft het betrekking op het schaalniveau Europa of de EU en dan komen de thema's ook in het boek naar voren. Het is niet zo dat er in de methode een apart hoofdstuk aan de Europese Unie gewijd wordt.

“Wat wij doen in de onderbouw is dat we vanuit een land verschillende thema's bespreken. In Nederland bijvoorbeeld over transport en dan komt op een gegeven moment de EU wel om de hoek kijken en het belang daarvan. En op die manier wordt de EU besproken en het thema waarmee je bezig bent. Er is in de onderbouw geen hoofdstuk over de Europese Unie, dat vind je eerder in de

bovenbouw. Er komt best veel informatie voor over de Europese Unie in de boeken. Als je het boek bekijkt zit in vrij veel hoofdstukken een verwijzing naar de Europese Unie. Het wordt ook als iets gewoons beschouwd: het is niet heel bijzonder en zo van: 'Kom we maken daar een hoofdstuk van'. Het is gewoon zo en daar komen we het tegen en kunnen we er over schrijven."

Ook is Van Veen van mening dat het thema diep verweven is in de bovenbouw. Doordat het in de methode aan de orde komt, op de havo is dat bijvoorbeeld bij het hoofdstuk over het landbouwbeleid, kan een docent niet om bepaalde onderwerpen heen. Hij zegt hierover:

"In de methode van de bovenbouw zitten nog best veel verwijzingen naar de EU, bijvoorbeeld paragrafen die gaan over het landbouwbeleid of waterprojecten. In de bovenbouw is EU zo verweven, als je praat over Nederland en over water, waterbeheersing, dan kom je al vrij snel bij 'dat moet je internationaal en Europees aanpakken' of 'dat gaat ook met landbouw in Europa zo'. Of met machtsblokken in de wereld, dan wordt de EU ook al heel snel gezien als machtsblok. Op die manier wordt er over gesproken, het is gewoon zo en je komt het op bepaalde onderwerpen tegen, dus dan moet je het er gewoon over hebben."

Jan Bulthuis een andere methodeschrijver, schrijvend voor bovenbouw van *De Geo*, is van mening dat de EU een belangrijk thema binnen het aardrijkskundeonderwijs is.

"In de onderbouw is wel meer ruimte om aandacht aan de EU te besteden, wat ik van uitermate groot belang vind!"

Voor de bovenbouw geldt echter dat de methode aan bepaalde eisen moet voldoen, die kostentechnisch en didactisch van aard zijn.

"De omvang van de methode is aan strikte eisen gebonden, uit kostenoverwegingen en didactisch oogpunt. De stof betreffende de EU moet absoluut relevant zijn, dus aansluiten op en passen in de eisen van de Tweede Fase, dus de bovenbouw havo en vwo."

Geert van den Berg, hoofdredacteur van *buiteNLand*, geeft in zijn interview het belang aan van het thema Europa. De redacteur is van mening dat het onderwerp tot de basiskennis van elke leerling zou moeten behoren.

*"Het komt voort uit de notie dat we in *buiteNLand* ook iets met Europa moeten doen. Dat zou ook tot de basiskennis van leerlingen moeten behoren. Het is echter zo dat het concept van elk hoofdstuk (het kenmerk van *buiteNLand*) is gebaseerd op twee belangrijke schaalniveaus: de wereld en Nederland. Daarnaast onderzoeken leerlingen twee landen en doen ze onderzoek in de eigen omgeving. We zoomen dus in: wereld - twee landen – Nederland - eigen omgeving. Er is geen ruimte voor Europa en dat zien we als een gemis."*

Door de opzet van de methode zou het onderwerp buiten de onderwerpen in het boek kunnen vallen. Daarom is in de methode een plaats ingeruimd voor Europa, op de volgende manier:

"Het laatste hoofdstuk in deel 1 en 2 gaat over Europa. We passen de thema's die in de voorafgaande hoofdstukken zijn behandeld toe op het schaalniveau Europa. Op die manier hopen we te bewerkstelligen dat leerlingen ook daar kennis over verwerven. Verder is het zo dat deze hoofdstukken didactisch gezien in projectvorm gegoten zijn. De leerlingen doen dus ook onderzoek naar een thema binnen Europa."

Maar de hoofdredacteur maakt wel heel duidelijk dat het thema EU binnen Europa hierin achterwege blijft: *“Let wel! Het gaat NIET over de EU!”*

Lerarenopleiders

Hans Palings, lerarenopleider aardrijkskunde aan de Universiteit Utrecht, is van mening dat de aandacht van de EU binnen het huidige aardrijkskundeonderwijs beperkt is. Ook vindt hij dat de begrippen EU en Europa ten onrechte door elkaar gebruikt worden. Dat levert volgens hem problemen op voor de leerling.

“Ik vind dat het onderwerp ‘de EU’ erg smal is binnen de aardrijkskunde. Dat zie je ook in methodes: EU en Europa worden door elkaar gebruikt. Dat betekent voor leerlingen dat zij ook niet goed het onderscheid kunnen maken. Dat verschil moet er eigenlijk wel zijn. De EU is een aspect van Europa en een ontwikkeling, dat is eigenlijk een project dat loopt. Maar Europa is een macro-regio en een continent, dus meer dan de EU alleen. Daar zit al een punt dat extra aandacht zou moeten krijgen.

Palings geeft wel aan dat er in de verschillende methoden in de onderbouw veel aandacht voor Europa is en dat deze boeken vooral een positief beeld schetsen over de economische eenwording.

“In de onderbouwmethoden wordt best wel veel aandacht besteed aan Europa: een kwart van de leseenheden. Wat opvalt, is dat er van de EU een ‘roze’ beeld wordt geschetst. Er is altijd wel een nadruk op de positieve aspecten, voornamelijk op de economische eenwording.”

Ook zet de lerarenopleider zijn vraagtekens bij de huidige invulling van het thema EU in het aardrijkskundeonderwijs. Hij zou liever een andere focus willen hebben op de invulling: meer kijkend naar de EU als een proces en welke problemen en vragen stellen we hierbij vanuit verschillende standpunten?

“Ik vind dat je de EU meer als een ontwikkeling, als een project zou moeten zien dan als iets wat is vastgelegd met formele wetten. Ik weet niet of je leerlingen, naar de doelstelling van het aardrijkskundeonderwijs kijkend, precies moeten leren wat de Europese Commissie is en wat er gedaan wordt. Moeten we misschien meer praten over het proces van eenwording? Of we dat willen? En tegen welke problemen we dan aanlopen? Kijken vanuit verschillende standpunten, wat heeft het ons gebracht?”

Tevens heeft Palings zijn twijfels bij de huidige invulling van het thema in de bovenbouw. Hij zegt hierover: *“In de bovenbouw wordt er op de havo aandacht besteed aan het landbouwbeleid. Maar het gaat weer over beleid. Het is wel geografie, want er worden twee gebieden ruimtelijk met elkaar vergeleken. Het landbouwbeleid van Nederland en Oostenrijk, dat is wel geografie. Maar het gaat niet over Europa of over de Europese Unie als geheel.”*

Als oplossing zou hij het onderwerp vanuit verschillende gezichtspunten willen behandelen.

“Dat is dan het Europa aanvliegen vanuit verschillende dimensies: cultuur, politiek, economisch, de moeilijkheden...”

Ondanks dat het thema EU niet verwerkt is in het examencurriculum is de lerarenopleider van mening dat het onderwerp een onderdeel kan vormen van de behandelde leerstof in de

bovenbouw. Namelijk binnen het domein 'Wereld', hij gebruikt hier het voorbeeld van globalisering, dat je vanuit een Europees perspectief kan bekijken. Vaak wordt dit volgens de geïnterviewde alleen vanuit een Nederlands perspectief gekeken.

"Bij een thema als globalisering, dat in het domein 'Wereld' aan de orde komt, is de EU natuurlijk ook een partner. Als je aan de triade denkt, dan zie je Europa, Noord-Amerika en Japan. De drie grote centrumlanden. Houden we dat vast in Europa? Waar moeten we ons op richten? Moeten we bijvoorbeeld wel doorgaan met 'outsourcing'? Al deze vragen kun je ook vanuit een Europees perspectief bekijken. Daar zijn denk ik wel interessante vragen met die leerlingen te onderzoeken. Vaak wordt hier alleen vanuit een Nederlands perspectief naar gekeken."

Palings is van mening dat we meer naar de huidige problemen moeten kijken en minder naar de politieke en economische feiten. Ook blijft volgens de geïnterviewde het thema Europa als een cultuurgebied onderbelicht.

"Wat ik voornamelijk zie is dat het vanuit een economische en politieke dimensie wordt bekeken. Politiek, de eenwording met alle raden, commissies, Straatsburg en Brussel. Economisch, open grenzen, arbeidsmarkt, de euro. Wat ik mis, is Europa als cultuurgebied, denken we nu hetzelfde? Je kunt het zo uit de kranten halen, blijkbaar is er toch een scheiding tussen Noord- en Zuid-Europa of tussen West- en Oost-Europa? Daar wordt denk ik te weinig aandacht aan besteed."

De lerarenopleider beziet nieuwe ontwikkelingen in het thema binnen het aardrijkskundeonderwijs vooral op het gebied van standpuntbepaling en kritisch burgerschap. Hierbij moet de kennisbasis niet uit het oog verloren worden; dat is de basis waarop discussies mogelijk zijn.

"Er zal meer standpuntbepaling moeten zijn binnen het aardrijkskundeonderwijs. Met de aandacht gericht op het gebruik van verschillen en hierbij ook de normen- en waardendiscussie betrekken. Je moet met de leerlingen kijken: willen we die eenwording wel. Wil jij dat? Waarom wel of waarom niet? Ik denk dat dit meer bijdraagt aan bovenliggend doel van kritisch burgerschap. Maar daar heb je wel een kennisbasis voor nodig. Je moet wel weten wat Europa en wat de EU is. Maar daarbij moet het niet ophouden; het moet een stap verder gaan. Ik denk ook bij onderbouwleerlingen, dat die feitelijke politieke ontwikkelingen niet aanspreken en niet boeien."

Uwe Krause, lerarenopleider aan de Fontys Hogeschool in Tilburg, voorziet ontwikkelingen in de toekomst op het gebied van de EU/Europa in het onderwijs die te maken hebben met de internationalisering. Deze ontwikkeling vindt vooral plaats in het verschil in type scholen en het type leren.

"Er ontstaan aparte scholen die zich profileren op Europa. Dat zijn de Elosscholen. Sommige scholen bieden TTO (tweetalig onderwijs) en er zijn scholen die helemaal gericht zijn op 'European citizenship' en zich richten op Europa en internationalisering. Je ziet een ontwikkeling naar vernieuwende scholen met onderzoekend leren, het nieuwe leren, iPad- en tabletscholen; aan de andere kant zie je de profilering van Engels onderwijs, tweetalig onderwijs en internationalisering, Europa en 'European citizenship'."

Ook ziet deze lerarenopleider dat de begrippen EU/Europa in de praktijk vaak door elkaar worden gehaald.

“Europa en de Europese Unie zijn twee verschillende dingen, maar worden toch vaak door elkaar gehaald. Maar het is toch een continent met hele grote verschillen: met een deel van de landen hebben we besloten dat we samen iets willen doen.”

Voor de behandeling van het thema in de aardrijkskundeles zijn er volgens de opleider meer mogelijkheden dan wat er nu gedaan wordt. Vooral de focus op waarderende vragen zou volgens hem een goede toevoeging zijn om met elkaar in discussie te gaan. Ook hij benadrukt het belang van een kennisbasis over de EU/Europa, voordat leerlingen met elkaar kunnen discussiëren.

“Het is toch een continent met hele grote verschillen: met een deel van de landen hebben we besloten dat we samen iets willen doen. De hamvraag is dan ‘Welke dingen willen we samen doen?’, ‘Welke kanten willen we dat het opgaat?’ en ‘Hoe gaan wij om met die verschillen?’. Dat kunnen dan bijvoorbeeld verschillen in waarden zijn en wat belangrijke items zijn voor de toekomst. De kennis is belangrijk; anders kun je geen argumentatie opbouwen. Maar als je blijft hangen in het leren van die begrippen of het leren van het uitbreidingproces, dan is het heel erg beperkt. Ook die begrippen kunnen heel spannend zijn. Als je nu kijkt naar Griekenland, de eurocrisis – de begrippen en achtergrond heb je allemaal nodig. Maar wel ingebed in een vraag, die kan bijvoorbeeld zijn: ‘Is de euro wel zo’n goede constructie? Of is de eurocrisis ook een crisis van verschillende waarden in Europa?’”

Aardrijkskundedocenten

Arnold Aanen is van mening dat de huidige invulling te beperkt is: *“Ik vind dat daar meer ruimte aan gegeven zou mogen worden. De kennis over de EU is beperkt en de discussie wordt steeds meer gevoerd op grond van het onderbuikgevoel.”* Ook vindt de docent de verschuiving in de Tweede Fase opvallend. *“De EU heeft een minder belangrijke plek dan in de eerste periode van de Tweede Fase. Toen was de EU een onderdeel van het domein politiek en ruimte.”* Als de docent het voor het zeggen zou hebben, dan zou hij door middel van een feitelijke beschrijving de problemen die de EU veroorzaakt meer aan de orde brengen. *“Het aanbod zou een redelijk feitelijke omschrijving moeten geven van de voor- en nadelen van de EU. Hierbij stel je vragen aan de orde als: ‘Wat kost het en wat levert het op?’, ‘Wat zijn de gevolgen voor de deelnemende landen?’, ‘Wat zijn de consequenties voor migranten van buiten de EU?’ en ‘Waarom kiezen landen als Noorwegen en Zwitserland ervoor om geen lid te worden?’”*

Jos Hummelen vindt de EU een actueel onderwerp in het aardrijkskundeonderwijs en ook uitermate geschikt om te behandelen in de aardrijkskundeles. Dat komt door de verschuiving in schaalniveaus, dat een vaardigheid is die je alleen bij aardrijkskunde leert. Docent 2: *“Dit is een heel actueel thema. Kranten speculeren over de levensvatbaarheid van de EU. Dit onderwerp is bij uitstek geschikt voor het vak aardrijkskunde. Vooral voor politieke geografie, maar dat is wel een onderdeel van aardrijkskunde. Je schakelt tussen verschillende schalen: de natiestaat en de EU. Wat betekent dat voor elkaar? Het onderwerp is naast actueel ook relevant, omdat de EU een thema is dat vaardigheden bij aardrijkskunde oefent waarin schakelen tussen verschillende schalen centraal staat.”*

Hummelen vindt de huidige invulling prima, maar je moet volgens docent altijd scherp en kritisch blijven op de invulling van het curriculum. *“Ik vind dat goed: het onderwerp is in beweging en je moet er wel scherp op zijn. Dat kan bijvoorbeeld via Geobronnen. Je moet goed op de hoogte blijven. De inbedding vind ik stevig. Daar zit ook politiek Nederland achter: wij zijn erg*

pro-EU en de voordelen daarvan willen we ook aan onze jongste generatie duidelijk maken, denk ik."

Ook zal de docent geen aanpassingen willen in het curriculum voor het thema, eerder zou hij aandacht besteden aan waar docenten als vak voor staan. De EU is volgens Hummelen geen uniek thema voor de aardrijkskunde, maar kan door de koppeling aan de actualiteit wel interessant worden. *"Volgens mij is het voor aardrijkskunde het belangrijkste dat het als vak duidelijk uitwerkt waar het voor staat. In elk profiel zijn we een keuzevak. Maar ik heb zelf nooit gedacht: de EU in het aardrijkskundecurriculum, daar moeten we iets mee. De EU is wel een manier om het vak meer relevant te maken, het koppelt de actualiteit, dat is wel een manier om het vak interessant te maken. Maar andere vakken, zoals maatschappijleer, gaan er ook mee aan de haal, dus het is geen uniek thema. Hoe je het uniek voor aardrijkskunde kunt maken, is door te laten zien dat er geopolitieke spanningen kunnen ontstaan als er uitbreidingen naar het oosten zijn, wat je ziet gebeuren in Oekraïne. Of dat je ziet dat landen als Polen en Hongarije spookdorpen krijgen doordat mensen daar wegtrekken, omdat het westen heel aantrekkelijk is in de EU."*

Ook Olaf den Breeje vindt de Europese Unie een belangrijk thema in het aardrijkskundeonderwijs. *"Het is een belangrijk onderwerp, waarmee leerlingen in het dagelijks veel te maken krijgen."* Den Breeje is van mening dat het onderwerp te weinig aan bod komt. *"In het huidige curriculum komt het nauwelijks aan bod, hooguit in verband met andere onderwerpen, zoals transport en Nederland (tweede klas) en op de havo bij 'Landbouw in Europa', maar dit is een schoolexamenonderwerp."* De docent zou graag een andere invulling zien. *"Meer nadruk op de ontwikkeling en het belang van de Europese Unie. Iets wat verder gaat dan alleen open grenzen en het ontstaan ervan."*

Docente Monique Kompanje - van Kesteren vindt de EU een relevant thema *"dat bijna niet genoemd/behandeld wordt"*. Ook hij ziet aanpassingsmogelijkheden. *"Er mag iets meer aandacht komen voor problemen die spelen in de Europese Unie, bijvoorbeeld de crisis in Griekenland"*. Rodney Nanninga is van mening dat de EU binnen het aardrijkskundeonderwijs meer aandacht zou moeten krijgen in de bovenbouw. Hij zegt hierover: *"Het is juist interessant om de EU in de bovenbouw te behandelen."* Over de huidige invulling is de docent niet te spreken: *"Bij aardrijkskunde gaat het momenteel in de bovenbouw vooral over het Europees landbouwbeleid. Hoewel dat belangrijk is, is het niet het meest spannende onderwerp."* Volgens de docent moet er in het aardrijkskundecurriculum meer nadruk worden gelegd op regionale verschillen en gezamenlijke waarden en kenmerken van de EU.

Ook vindt Nanninga het belangrijk dat positieve berichten over de EU aan de orde komen in de aardrijkskundeles. Het kan een volgens de docent een tegenwicht bieden aan de negatieve berichtgeving. Nanninga: *"Ik denk dat het voor leerlingen belangrijk is om meer te weten over de EU."* Maar de docent is van mening dat de huidige invulling van het onderwerp in het curriculum beperkt is: *"Eigenlijk is dat nu zeer beperkt, al zal het vast bij maatschappijleer, geschiedenis en economie ook aan de orde komen."* Docent Tomas de Meulder ziet ook dat de EU weinig aan bod komt in de bovenbouw. *"Als ik het voor het zeggen had, zou ik het in de bovenbouw eindtermen zetten."* Volgens de docent is het een belangrijk onderwerp: *"Zeker in deze tijd, vol vragen over de toekomst van de EU."*

Rob Adriaens is van mening dat de invulling van het thema te mager is binnen het aardrijkskundeonderwijs. Over de invulling in de onderbouw zegt de docent: *"De kerndoelen in*

de onderbouw zijn algemeen geformuleerd. Dat biedt veel mogelijkheden voor scholen om zelf wat aan te bieden. De scholen varen vaak op wat methodes aanbieden. Wat ik daarvan heb gezien valt me nog wat tegen.” Over de invulling in de bovenbouw zegt Adriaens: “Eigenlijk is het onderwerp in de examenprogramma’s gewoon vergeten. Er is alleen wat aandacht voor landbouw (nu Oostenrijk-Nederland, wordt Polen-Nederland).”

Adriaens vindt het onderwerp essentieel in het vak aardrijkskunde. Vooral de culturele verschillen binnen de EU dienen volgens hem aandacht te krijgen in het aardrijkskundeonderwijs. *“Bij de Griekse discussie zagen we maar weer eens hoe belangrijk die verschillen eigenlijk zijn.”* Ook is het volgens de docent het een belangrijk onderwerp binnen de aardrijkskunde: *“Nederland is onderdeel van de EU. Voor onze handel zijn we voor een groot deel aangewezen op de EU-landen en politiek kunnen we op het wereldtoneel alleen meespelen als we dat in EU-verband doen.”* De docent zou het thema graag vakoverstijgend uitgewerkt zien worden. *“Met aandacht voor politieke, culturele en economische diversiteit, de voordelen van samenwerken en de positie van de EU in de wereld. Vooral dat laatste vind ik erg onderbelicht, de EU is een wereldmacht - ik heb vaak het idee dat we dat in Nederland proberen te ontkennen.”*

5.2.2 Aardrijkskundemethoden over de EU

Uit eerder onderzoek van Palings (2011) en de Onderwijsinspectie (2004) is duidelijk geworden dat het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs sterk vasthoudt aan de methode. Palings (2011) is tot ontdekking gekomen dat informatie die gegeven wordt over Europa eendimensionaal en onvolledig is. Maar waar halen de methodeschrijvers de informatie vandaan die zij verwerken in hun methoden? Wat vinden zij van de Europese Unie in de lesmethoden? Hoe geven zij dit thema vorm? Welke besluiten komen hierbij kijken? Dit gedeelte van het resultatenhoofdstuk geeft antwoord op deze vragen.

Methodeschrijvers/redacteuren

De methodeschrijvers en redacteuren zijn zich bewust van de sterke inbedding van de methoden in het Nederlandse onderwijs. De teksten in de methoden over de EU komen tot stand met behulp van de input van verschillende actoren uit het aardrijkskundeonderwijs. De auteur van de bovenbouw van De Geo, Jan Bulthuis, zegt hierover: *“Naar aanleiding van de syllabus Commissie van toetsing en Eindexamens (CvTE), KNAG, SLO worden kwesties betreffende de EU ingepast in de lesstof in studieboek en werkboek (en in toetsen). Een voorbeeld van een thema over de EU is: ‘Leven in Europa’, dat gaat over de landbouw.”* De methodeschrijvers houden zich aan deze richtlijnen, omdat die vanuit hogerhand zijn bepaald en de methode anders ook niet verkoopt. Michael van Veen, de methodeschrijver van de onderbouw, zegt hierover: *“Vanuit hogerhand, de SLO en het Ministerie van OCW, krijg je een syllabus of een handreiking, waarin geschreven staat wat de leerdoelen en kerndoelen zijn. Als methodeschrijver houd je daaraan, omdat je anders je boeken niet verkoopt.”* Ook vanuit didactisch oogpunt zijn er bepaalde strikte eisen opgesteld aan de omvang van de methode. *“De omvang van de methode is aan strikte eisen gebonden, uit kostenoverwegingen en uit didactisch oogpunt.”*

In de methode is er een onderverdeling gemaakt in het proces waarin een methode tot stand komt. Geert van den Berg, de redacteur van buitenLand: *“Het concept wordt bedacht door de eindredacteur. De auteurs vullen dit verder, na studie, in. De kopij gaat naar de uitgeverij die er schoolboeken/ict van maakt.”* Deze redacteurs bewaken de richtlijnen van de auteurs. De methodeschrijver van de onderbouw zegt hierover: *“Als we aan het schrijven zijn aan het boek,*

zit er één redacteur boven. Die heeft nauwe contacten met de uitgever. Die bewaakt het proces zeg maar wel en gaat na of zulke belangrijke thema's als de EU wel aan bod komen. Die houden wel het overzicht, want ik schrijf niet alle hoofdstukken. De redacteurs hebben een geografische/aardrijkskundige achtergrond en bewaken het overzicht."

De auteurs werken in teams en schrijven op die manier hun teksten. Het proces ziet er volgens de geïnterviewde methodeschrijver van de bovenbouw als volgt uit:

"De uitwerking: auteurs maken een tekst voor in het studieboek en ontwerpen daarbij opdrachten die een plek vinden in het werkboek. Werk- en studieboek vormen een onlosmakelijk geheel. De Geo werkt met hoofd- en deelvragen (onderzoeksvragen) en gaat er vanuit dat de leerling de stof benadert vanuit het opdrachtenboek, het werkboek."

De informatie voor de methoden halen de auteurs uit verschillende bronnen. Michael van Veen geeft aan: *"De informatie voor de boeken halen we uit verschillende bronnen. Deels uit boeken waarin eerder is geschreven over de EU, maar deels uit literatuur, bijvoorbeeld uit boeken van European Integration (cursus op de Universiteit Utrecht) en via het internet, bijvoorbeeld van officiële websites van de Europese Unie zelf. In de onderbouw is de informatie over de Europese Unie niet zo diepgaand dat je er een literatuurstudie over zou moeten doen."*

Opvallend is dat de auteurs veel vrijheid genieten in het samenstellen van de lesmethode. *"80 procent is eigen vrijheid, 20 procent inbreng van de uitgeverij met in acht nemen van wettelijke vereisten," vertelt de redacteur.* Dat de auteurs deze vrijheid genieten, blijkt ook uit de gesprekken met de methodeschrijvers. Deze ruimte wordt dan ook door de auteurs ingevuld. Opmerkelijk is ook dat ze zich weinig aan trekken van de geformuleerde kerndoelen. Van Veen: *"In de onderbouw hebben we vrij veel vrijheid waar we over schrijven en wat de onderwerpen zijn. Ik moet zeggen dat we niet naar de kerndoelen kijken. De kerndoelen zijn zo breed; wij letten daar niet vreselijk op. Ik moet zeggen dat de uitgever dat misschien wel doet. Maar ik als auteur heb me daar niet echt in verdiept."* Van den Berg sluit zich aan bij deze uitspraak van de methodeschrijver. Belangrijker is het voorkomen van geografische thema's: wat zegt de wetenschappelijke geografie hierover en levert de leerstof in de methode een bijdrage aan het functioneren van wereldburgerschap?

"Wij kijken maar zijdelings naar de kerndoelen voor de basisvorming. Veel belangrijker is wat wij vinden dat leerlingen moeten leren. Dat komt voort uit drie vragen: 'Welke grote geografische thema's spelen momenteel in de wereld?', 'Wat heeft de wetenschappelijke geografie daarover te melden?' en 'Wat is van wezenlijk belang voor de leerlingen om als goede wereldburger te kunnen functioneren?'"

In de totstandkoming van de methode is er echter wel een verschil tussen de onder- en bovenbouw. Dat heeft alles te maken met het feit dat de bovenbouw aan exameneisen gebonden is en de onderbouw aan kerndoelen. Van Veen zegt hierover: *"Docenten willen dat de boeken dekkend zijn voor het examen."* Bulthuis zegt ook dat hij tijdens de het schrijven van de methode niet verder kijkt dan de exameneisen. *"De bovenbouw richt zich sterk op de exameneisen. Extra stof wordt in het uitermate volle bovenbouwprogramma al snel gezien als ballast, zowel door leerling als door docent."* Zodoende zullen er in de bovenbouw weinig teksten over de EU te vinden zijn in de methode, omdat dit onderwerp niet in de exameneisen is opgenomen. De methodeschrijver van de bovenbouw zegt hierover: *"De stof over de EU moet absoluut relevant zijn, dus aansluiten op en passen in de eisen van de Tweede Fase."* Van den Berg heeft een

duidelijke verklaring voor het feit dat de EU weinig voorkomt in zijn methode voor de onder- en bovenbouw.

“In feite doen wij in buiteNland niets met de kerndoelen over de EU. Wij vinden de sociale en fysische geografie van Europa wel van belang. Wij zijn van mening dat de EU weliswaar een grote invloed heeft op de sociale geografie van Europa, maar hebben ervoor gekozen dit gremium niet te behandelen. Onder andere omdat het saai is.”

5.2.3 Brongebruik van de aardrijkskundedocent

Uit onderzoek van Van der Schee en Steenstra (2008) blijkt dat er geen gegevens bekend zijn over hoe docenten lessen vormgeven. Wordt er gebruikgemaakt van een leerlijn of -plan, opgesteld door de sectie? Wordt de methode hierbij gehanteerd of wordt er gebruikgemaakt van externe bronnen? Is er bij docenten behoefte aan nascholing over de EU, omdat het mogelijk als een complex onderwerp wordt gezien? Dit gedeelte van het resultatenhoofdstuk geeft antwoord op deze vragen.

Brongebruik en digitaal lesmateriaal

Alle ondervraagde docenten maken gebruik van externe bronnen. Belangrijke bronnen hiervoor zijn het internet, de kranten, het journaal, SchoolTv, websites als Edugis en Geobronnen, ‘Gapminder’, ‘Atlas of European Values’, ‘World factbook’, educatieve apps en documentaires. Maar ook YouTube of digitaal materiaal dat op de school voorradig is, wordt gebruikt. Ook wisselen de docenten af met het gebruik van digitaal lesmateriaal, omdat dat zorgt voor afwisseling in de lessen. Docent Jos Hummelen: *“Ik gebruik die filmpjes vaak samenvattend. Heel geweldig is dit bij mij nog niet, omdat het veel voorbereidingstijd kost.”*

Volgens de docenten zijn er verschillende kenmerken waaraan dit digitale lesmateriaal moet voldoen. Hummelen zegt: *“Het materiaal moet correct, makkelijk te bereiken en redelijk neutraal zijn over bijvoorbeeld politieke onderwerpen als de EU. En het moet aardrijkskundig zijn, er moeten kaarten inzitten en animaties.”* Aanen richt zich op dat het materiaal: *“Actueel, aansprekend, aansluitend bij het vak, ruimte voor niveaoverschillen en ruimte bieden om te differentiëren.”* Nanninga sluit zich aan bij de mening van Aanen: *“Het moet een meerwaarde hebben ten opzichte van traditioneel materiaal. Bijvoorbeeld kunnen differentiëren naar niveau of mogelijkheden bieden om leerlingen te laten excelleren.”* Olaf den Breeje stelt: *“Het materiaal moet vooral toegankelijk zijn voor de leerlingen.”* Den Breeje noemt: *“Digitaal lesmateriaal moet duidelijk, uitvoerbaar en een toevoeging zijn ten opzichte van het boek.”* Tomas de Meulder voegt hieraan toe: *“Digitaal materiaal moet een toegevoegde waarde hebben, niet digitaal zijn om het digitale.”*

De behandeling van lesmethode/leerlijn/leerplan

De behandeling van de methoden komen bij de verschillende docenten overeen. Alle docenten maken keuzes binnen de methoden van wat ze wel en niet willen behandelen. Nanninga: *“We maken een selectie. We proberen ons vooral te beperken tot geografisch relevante zaken.”* Docent de Meulder: *“We slaan soms onderwerpen over, die ze bijvoorbeeld al krijgen bij andere vakken. Op die manier krijgen we ruimte in het programma.”* Dat de methoden een belangrijke rol spelen in het onderwijs beaamt ook Adriaens. Om hiermee om te gaan zegt de docent: *“Eigenlijk moeten we beginnen met wat we willen aanbieden in plaats van de methode meteen open te slaan.”*

Ook is het opvallend dat geen van de ondervraagde docenten gebruikmaakt van de handleiding die verstrekt worden door de methoden. Aanen: *“Meestal kun je zonder die handleidingen ook prima uit de voeten.”* Hummelen: *“Ik zoek mijn eigen weg in het materiaal.”* Den Breeje: *“De handleidingen voegen vaak niet zoveel toe.”* Nanninga: *“Ik bepaal zelf waar ik les over wil geven en gebruik het boek in dienst daarvan. De docentenhandleiding vind ik vaak overkomen alsof de methode de enige manier is om les te geven.”* Adriaens: *“Ik vind de meerwaarde vaak beperkt.”*

Alle ondervraagde docenten gebruiken het leerplan. Maar in al deze leerplannen is geen of weinig ruimte voor de EU. In de school van Hummelen is er een leerlijn voor aardrijkskunde opgesteld. Deze is gebaseerd op de methode. Hummelen zegt: *“Er is een leerlijn, die is geijkt op het boek en daarin komt de EU voor. Dat is een doorlopende leerlijn van leerjaar 1 tot 5 of leerjaar 1 tot 6.”* Bij Aanen wordt deze leerlijn door de vaksectie opgesteld, maar ook die is gebaseerd op de methode: *“We maken elk jaar een planning van welke hoofdstukken en thema’s we per leerjaar en afdeling doen”.*

Uitvoerder of instrument

Alle geïnterviewde docenten zien zichzelf als een instrument dat over een handelingsrepertoire beschikt en vanuit daar lesgeeft: de instrumentaliteitmodus 2 volgens Wassink & Bakker (2013, p. 12). Zij zien zich dus niet als onderdeel van het systeem, zoals instrumentaliteitmodus 1. Aanen: *“Ik merk wel dat je je in de praktijk ook vaak laat leiden door de aanpak van de methode. Het is soms leuk om eigen lessenseries te maken en daaraan een eigen invulling te geven, maar het is anderzijds een enorme taakbelasting om alle lessen zelf te bedenken en uit te voeren.”* Hummelen: *“Ik zie mijzelf als een instrument, ik vind het wel lekker dat ik bepaalde richtlijnen hebt en niet hoeft te zwemmen en mezelf hoeft af te vragen wat ga ik nu doen. Een PTA (Programma van Toetsing en Afsluiting) vind ik heerlijk op zo’n moment.”* Den Breeje zegt over zijn rol als instrument: *“Er zijn richtlijnen vanuit de overheid die redelijk summier zijn, waardoor je veel tijd hebt om een eigen invulling te geven. Vanuit het schoolbestuur gelden er geen regels met betrekking tot de invulling van lesstof, daar wordt alleen gekeken naar cijfers en examenresultaten.”* Nanninga zegt hierover: *“Er blijven natuurlijk kaders, maar daarbinnen is er genoeg vrijheid te nemen.”* De Meulder: *“Ik heb natuurlijk eisen waaraan ik en mijn lessen moeten voldoen, maar binnen de marges heb ik veel vrijheid.”* Ook docent Adriaens herkent zich in dit beeld: *“Ik geef zelf vorm aan het onderwijs en voel daarin veel autonomie - zolang je het maar goed afspreekt met je collega’s.”*

Nascholing

Van de ondervraagde docenten heeft alleen Nanninga nascholing over de EU gehad, namelijk tijdens de KNAG-dagen. Waar hij vooral behoefte aan heeft, is uitdagend lesmateriaal over de EU. Volgens Nanninga is het onderwerp voor leerlingen *“een beetje taai en saai”*. Daarom ziet hij de moeilijkheden van het onderwerp in het lesgeven vooral op het gebied van de vakdidactiek: *“Hoe maak je het voor leerlingen interessant?”* Adriaens merkt ook dat vakdidactiek een lastig onderdeel is wanneer er les wordt gegeven over de Europese Unie. *“Het complexe spel van de Europese samenwerking terugbrengen tot de belevingswereld van leerlingen, daar gaat het om. Dat is eigenlijk hetzelfde probleem als je hebt bij het invullen van je lessen. Dat is gewoon moeilijk.”* Als er een nascholing zou plaatsvinden, zou die volgens docent Nanninga doordacht ingevuld moeten worden. *“Bijvoorbeeld met een workshop of een discussie, het liefst met mensen uit Brussel.”*

Hummelen merkt op dat sommige docenten behoefte hebben aan nascholing op het gebied van de EU. *"Ik als eerstegraads docent richt mij tot mijn eigen kenniskapitaal. Maar we hebben ook tweedegraads sectieleden, die niet weten wat er speelt."* Ook Aanen heeft geen behoefte aan nascholing. Hij merkt op dat dit in de toekomst kan veranderen. *"Tenzij het onderwerp weer een prominentere plek krijgt in de domeinisen."* Ook Den Breeje sluit zich aan bij de mening van Aanen, dat er wel behoefte aan nascholing is als het onderwerp een prominentere rol krijgt binnen het curriculum. Den Breeje vindt dat de moeilijkheden vooral zitten in de vakkennis over de EU. Als er nascholing zou plaatsvinden zou hij dit het liefste inhoudelijk zien worden ingevuld, met de vraag: *"Waar staat de EU nu en waar gaat het naartoe?"* Monique Kompanje - van Kesteren verklaart een behoefte aan nascholing te hebben. *"Voornamelijk voor een betere duiding van de economische achtergronden."* De Meulder geeft aan: *"De EU is een leuk onderwerp met veel mogelijkheden maar ook moeilijkheden."* *"Zóveel en zó wazig soms."* Adriaens zegt: *"Er is relatief veel aandacht voor staatsinrichting en poppetjes, dat is natuurlijk makkelijk."* De moeilijkheden zitten volgens Adriaens in de vakoverstijgende kennis: *"Om geopolitieke en economische voor- en nadelen van samenwerking tegen elkaar af te zetten en 'grip' te krijgen op de factor 'culturele verschillen'. En dat dan verbinden met de actualiteit."* Adriaens zou dan ook de nascholing multidisciplinair ingevuld zien worden.

5.2.4 Actualiteit in de les

De Europese Unie is een onderwerp dat zich leent voor actualiteit, doordat er verschillende thema's in de media aan bod komen. Uit onderzoek is gebleken dat docenten vasthouden aan de lesmethode. Maar is er ook ruimte voor actualiteit in de les? Dit gedeelte van het resultatenhoofdstuk geeft antwoord op deze vragen.

Aanen herkent zich in het beeld van Van der Schee en Steenstra (2008, p. 28) dat docenten geleefd worden door de alledaagse gang van zaken. Namelijk: *"Voor de havo-bovenbouwklassen is er een uitgebreid programma dat je voor de examendomeinen moet behandelen. Daar blijft weinig ruimte over voor andere creatieve, actuele onderwerpen. In de onderbouw en ook wel in de vwo-bovenbouw zit iets meer speelruimte en kun je ervoor kiezen om op bepaalde onderwerpen wat dieper in te gaan."* Hummelen herkent zich echter niet in dit beeld, namelijk: *"Er is voldoende tijd om actuele zaken te behandelen in de les."* Den Breeje deelt de opvatting van Hummelen, maar vermeldt wel dat andere onderwerpen ook aandacht vragen. Volgens De Meulder is er een verschil tussen de behandeling van actuele zaken in de onderbouw en bovenbouw: *"In de onderbouw zeker, in de bovenbouw minder. En als de tijd er is, is het examentechisch logischer om extra op een examenonderdeel in te gaan."*

Nanninga geeft ook aan dat er wel tijd is om actuele zaken te behandelen in de les. Ook omdat dit volgens Nanninga aansluit bij de methode. *"De methode is eigenlijk altijd verouderd. Bij de EU is het juist leuk om in te gaan op actualiteit."* De Meulder deelt deze mening over de methode: *"De informatie is inmiddels gedateerd, dus ik zoek liever zelf informatie voor de leerlingen"*. Wel geeft , Nanninga net als eerdere docenten, aan dat het de vraag is waar je de tijd voor gebruikt. *"Er zijn veel onderwerpen binnen het aardrijkskundeonderwijs en de EU is op zich natuurlijk een klein onderwerpje binnen het geheel. Voor actualiteit probeer ik altijd tijd te maken, al is het maar in de vorm van een dagopening of een kort onderwijsleergesprek."*

Adriaens herkent zichzelf ook in het beeld van Van der Schee en Steenstra (2008). Hij benadrukt wel: *"Docenten moeten geen negatieve energie aanwenden door te roepen dat we weinig tijd*

hebben.” De leerkracht wijst juist op de mogelijkheden die het vakgebied aardrijkskunde biedt en daar moet je volgens hem als docent kritisch op zijn. Vooral het toekomstperspectief zal volgens hem aan bod moeten komen binnen het vak aardrijkskunde. *“We moeten kijken waar binnen de mogelijkheden wel ruimte is. Een jaar aardrijkskunde is zo gevuld, maar als je kritisch kijkt, wat zou je dan echt moeten doen om leerlingen aan het denken te zetten? Daar moet je de ruimte gewoon voor maken. Leerlingen laten nadenken over toekomstscenario’s voor de EU. Dat zou erin moeten zitten.”*

5.2.5 Meningsuitdraging aardrijkskundedocent over de EU

De Europese Unie kan voor bepaalde thema’s een gevoelig onderwerp zijn. Hierbij kunnen controversiële zaken aan de orde komen, denk bijvoorbeeld aan migratiestromen. Hierbij kan meningsvorming een onderdeel vormen van de aardrijkskundeles. Biesta (2010) betoogt dat persoonsvorming één van de functies van onderwijs is. Maar als de docent niet expliciet is in zijn opvatting, kan dat conflicteren met de leerlingen. Dan kan de docent niet bijdragen aan de persoonsvorming van zijn leerling. Besteedt de docent aandacht aan deze controversiële zaken? Dit gedeelte van het resultatenhoofdstuk geeft antwoord op deze vragen.

De docenten zijn ervan overtuigd dat de Europese Unie een belangrijke organisatie is en zij zien het nut en de noodzaak ervan in. Deze mening dragen zij dan ook uit hun lessen. Aanen: *“Mijn mening is dat er te weinig kennis is over de EU. Dat de discussie gevoerd wordt door enerzijds Eurofielen en anderzijds Eurofoben. Dat werkt niet. De EU heeft voor- en nadelen en leerlingen mogen daar hun eigen mening over hebben, maar wel op grond van inhoudelijke argumenten.”* Hummelen voegt hieraan toe: *“Ik denk dat het heel belangrijk is om een pact te vormen, zowel in economisch opzicht als veiligheidstechnisch gezien. Het levert natuurlijk ontzettend veel op. Het is nu wel van erg van ‘Wilders’, ‘wat moeten we ermee’, ‘geen euro meer naar Griekenland’ en ‘terug naar de gulden’. Zulke sentimenten spelen gewoon en ik denk dat het belangrijk is om een tegengeluid te geven.”* Nanninga is van mening: *“Ik ben een groot voorstander van Europese samenwerking en integratie. Ik laat dat in de klas in zoverre blijken dat ik vind dat er vaak eenzijdig negatief over de EU wordt gesproken. Ik probeer ook een andere kant te laten zien.”* De Meulder zegt hierover: *“Pro-EU. Niet heel sterk, maar kan wel aan bod komen, de voordelen van de Europese Unie.”* Ten slotte is Adrianes van mening: *“Ik ben voor een vergaande samenwerking in de EU. Maar wel met strikte regels en acceptatie dat landen tijd nodig hebben om lid te kunnen worden. Dat is te naïef gegaan in het verleden. Draag ik dit uit? Waarschijnlijk wel, als is het niet altijd zo direct of bewust.”*

Ook docenten zijn kritisch over de EU en dragen dit uit hun in lessen. Hierin komen vooral de thema’s naar voren over de migratiepolitiek, bureaucratie en regelgeving. Aanen: *“Ik ben wel kritisch op bepaalde zaken. Ik weet niet of de huidige migrantenpolitiek ergens toe leidt. Ik vraag me dat wel eens hardop af.”* Hummelen: *“Ja, je moet altijd kritisch blijven. Vooral op het gebied van regionale hulp, met dit uitgavenbeleid moet er kritisch om worden gegaan, omdat dit zich op groot schaalniveau afspeelt.”* Den Breeje: *“Ja, de verspilling door de enorme bureaucratie, daar ben ik kritisch over. En dat landen vooral nog denken vanuit hun eigen belang.”* Nanninga: *“Ik probeer vooral kritisch te zijn over vreemde regels en corruptie.”* De Meulder: *“Ik ben kritisch over de Europese solidariteit en de macht van grote instituten (het parlement, de commissie, de raad van Europa): dat gaat allemaal zó traag.”* Adriaens: *“Als het gaat om het ontkennen van culturele verschillen of het onvermogen om als EU een politieke rol te spelen op het wereldtoneel door met één mond te spreken, ben ik daar kritisch over.”*

De docenten laten ook een tweezijdig perspectief in hun lessen zien. Hierbij besteden de docenten aandacht aan de voor- en nadelen van de Europese Unie. Ook benadrukken sommige docenten het pro-Europese geluid, omdat zij van mening zijn dat er een te negatief imago heerst in Nederland. Aanen: *"Ik probeer leerlingen dan toch te laten zoeken naar tegenargumenten bij meningen in de klas. Ik vind niet dat het mijn taak is om een EU-inburgeringscursus te verzorgen, maar ik vind het wel mijn taak om verschillende argumenten te bevragen."* Monique Kompanje - van Kesteren: *"Ik benoem de voordelen, maar ook de nadelen."* Hummelen wil vooral een pro-Europees geluid in zijn lessen verzorgen. Dit doet hij vanwege het negatieve imago dat gecreëerd wordt over de EU in de media. Maar hij voegt eraan toe altijd kritisch te blijven. *"Ik denk dat pro-Europees tegengeluid de eerste prioriteit is. Maar kritisch moet je altijd blijven op dat soort systemen. Bijvoorbeeld: wat moeten wij met die Grieken, dat moet wel heel duidelijk blijven."* Den Breeje probeert een tweezijdig perspectief in zijn lessen in te bouwen. *"Ik probeer de leerlingen zoveel mogelijk hun eigen mening te laten vormen, met hun voor- en tegenargumenten."* Maar hij is van mening dat het onderwerp te beperkt in het curriculum is ingebouwd. *"De Europese Unie is als onderwerp te klein om echt een goed perspectief te kunnen geven."* Nanninga vindt het vooral belangrijk dat er ruimte is voor leerlingen om hun mening over de EU te geven. *"Ik probeer neutraal te zijn, of ik probeer leerlingen te laten reageren op wat ik vind. Ik wil ruimte maken voor hun mening."* Adriaens zegt: *"Natuurlijk moet je altijd de voor- en nadelen van samenwerking benoemen. Een genuanceerd beeld: daar kunnen wij als aardrijkskundelodocenten aan bijdragen."*

Hoofdstuk 6: Conclusie en discussie

6.1 Conclusie

In dit hoofdstuk wordt de conclusie van dit onderzoek getrokken. Ook wordt er teruggeblikt op het onderzoeksproces en worden er aanbevelingen voor verder onderzoek voorgedragen. In dit onderzoek is er gebruikgemaakt van een tweeledige onderzoeksmethode, namelijk de inhoudsanalyse van lesmateriaal geproduceerd door de Europese Unie en het afnemen van interviews met actoren uit het aardrijkskundeonderwijs.

Dit onderzoek heeft voor een beeld van de plek die de Europese Unie binnen het aardrijkskundeonderwijs inneemt gezorgd. Het is een verkennend onderzoek, dat in gaat op de 'waarom', 'hoe'- en 'wat'-vragen. Per deelvraag zal daarom een conclusie worden getrokken. Dat mondt uit in een slotconclusie van de centrale vraag.

In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

- *In hoeverre en op welke manier besteedt de aardrijkskundedocent aandacht aan de Europese Unie in de lessen?*

De centrale vraag is met behulp van de volgende deelvragen beantwoord:

- Welke plaats heeft de Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs?
- Hoe komen de aardrijkskundemethoden die schrijven over de EU tot stand?
- Wat is de inhoud en het beeld van het door de Europese Unie geproduceerde digitale lesmateriaal?
- Welke bronnen gebruikt de aardrijkskundedocent om lessen vorm te geven?
- Maakt de docent gebruik van actualiteit in lessen over de EU?
- Welke mening heeft de aardrijkskundedocent over de EU en draagt hij of zij die uit in de lessen?

Plaats EU in het aardrijkskundeonderwijs

De verschillende actoren zijn overtuigd van het belang van de Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs. Toch zetten verschillende actoren vraagtekens bij de invulling van het thema binnen de onderwijspraktijk. De actoren vinden de huidige invulling te beperkt of niet geschikt en zouden hier veranderingen in willen brengen, het onderwerp is actueel en biedt mogelijkheden voor het aardrijkskundeonderwijs.

De SLO vraagt zich hardop af of hoe het heeft kunnen gebeuren dat het thema zomaar uit het examen is gehaald. Nu dit in het verleden wel gebeurd is, stelt de medewerker voor om er meer aandacht aan te besteden in de schoolexamens. Maar de SLO beseft dat er in de praktijk wordt vastgehouden aan de methoden en de focus op het centraal schriftelijk examen. Doordat de kerndoelen breed zijn opgesteld en zodoende veel vrijheid genereren, worden ze opgevuld door de methode. Dat is niet de verkeerde keuze, maar de SLO beveelt aan om als sectie ook je eigen keuzes te durven maken.

Het KNAG ziet het belang van gebiedsspecifieke kennis en relaties tussen gebieden dichtbij in het aardrijkskundeonderwijs. Dat geldt dus ook voor de EU-landen en de rol van de EU in de wereld. Het KNAG is wel van mening dat het jammer is dat het schaalniveau Europa wat onderbelicht blijft in het eindexamenprogramma, maar dit heeft alles te maken met het maken van keuzes. In ieder geval is er in de onderbouw aandacht voor het thema. Het KNAG ziet voor het onderwerp EU/Europa mogelijkheden. Zo is het een geschikt thema voor toekomstgericht onderwijs, zoals in de module 'Geo Future School', die kan gaan over 'de toekomst van Europa'.

De Onderwijsraad ziet het belang van Europa en de Europese Unie in het onderwijs. Volgens de raad is het erg belangrijk om in het onderwijs les te geven over de EU en Europa en hierover kennis over te dragen. Vooral leerlingen bewust maken dat ze opgroeien in een context die meer is dan Nederland is belangrijk. De Onderwijsraad staat aan de vooravond van een advies waar ze in 2015 aan gaan beginnen en dat gaat over de oriëntatie van het onderwijs op Europa en de EU.

Volgens de methodeschrijvers en -uitgevers van De Geo zijn de begrippen 'Europa' en 'de EU' vanzelfsprekend in het aardrijkskundeonderwijs. Het onderwerp zou tot de basiskennis van elke leerling moeten behoren. Het is niet zo dat er in de methode een apart hoofdstuk aan de Europese Unie besteed wordt. In de onderbouw is er in de methode aandacht voor Europa, voornamelijk gericht op de toepassing van het schaalniveau Europa. In de bovenbouw komt het onderwerp in de methode aan bod bij het thema over het landbouwbeleid, omdat dat gebonden is aan de eisen van de Tweede Fase.

Als een thema in de bovenbouw in de methode aan bod komt, gelden hiervoor bepaalde eisen die kostentechnisch en didactisch van aard zijn. De methode buitenLand laat het onderwerp EU buiten beschouwing. De fysische en sociale geografie van Europa worden echter wel behandeld. De reden om het thema Europese Unie niet in de methode te behandelen is omdat het als 'saai' wordt gezien.

De lerarenopleider is van mening dat de aandacht van de EU binnen het huidige aardrijkskundeonderwijs beperkt is. Ook vinden zij dat de begrippen EU en Europa ten onrechte door elkaar gebruikt worden. Dat levert volgens hem problemen op voor de leerling. Wel zien de lerarenopleiders dat er aandacht is voor Europa en de EU in de onderbouw bij aardrijkskunde. Maar daarvan wordt een rooskleurig beeld geschetst, met vooral nadruk op de positieve aspecten en de economische eenwording. Ondanks het feit dat het geen onderdeel vormt van het examenprogramma, kan er in de bovenbouw meer aandacht worden besteed aan het onderwerp binnen het domein 'Wereld'. Verschillende thema's worden nu vanuit een Nederlands perspectief bekeken in plaats van vanuit een Europees perspectief. De lerarenopleiders zien nieuwe kansen voor het thema op het gebied van kritisch burgerschap, standpuntbepaling en de dimensie 'Europa als cultuurgebied'. Wel moet de huidige kennisbasis bewaard blijven, want dit is de basis waarmee de discussie mogelijk is.

De docenten zijn van mening dat de Europese Unie en Europa belangrijke thema's zijn binnen het aardrijkskundeonderwijs. Het onderwerp is niet weg te denken uit het vakgebied en leerlingen hebben er dagelijks veel mee te maken. Binnen het thema kunnen de docenten veelal gebruik maken van de actualiteit, bijvoorbeeld van de berichtgeving over de problemen waar de Europese Unie nu mee kampt. Maar binnen het curriculum is hier geen aandacht voor, wat de docenten als een gemis ervaren. Ook biedt het thema aanknopingspunten voor het aanleren van geografische vaardigheden als het verschuiven in schaalniveaus, zoals de natiestaat en de EU. In de onderbouw is daar aandacht voor, beamen de docenten. Maar het thema 'Landbouwbeleid in de EU', dat nu aan de orde komt in de bovenbouw, stuit op verzet van de docenten. Ze noemen dit onderwerp saai. Juist in deze groep kan er gekeken worden naar de voor- en nadelen van de Unie, cultuurverschillen binnen de EU en kan er met leerlingen gekeken worden naar de toekomst van de EU.

Totstandkoming aardrijkskundemethoden die schrijven over de EU

De methodeschrijvers en redacteuren zijn zich bewust van de sterke inbedding van de methoden in het Nederlandse onderwijs. Zij zijn zich bewust dat de methode de functie als leerplan op zich neemt. Dit gegeven beaamt de aardrijkskundedocenten nog eens tijdens de gevoerde gesprekken in dit onderzoek.

De teksten in de methoden over de EU komen tot stand met de input van verschillende actoren uit het aardrijkskundeonderwijs. Voor de boven- en onderbouw geldt dat methodeschrijvers zich moeten houden aan de richtlijnen die zijn opgesteld door hogerhand. Dit zijn voor de bovenbouw de syllabus Commissie van Toetsing en Eindexamens, het KNAG en de SLO. Voor de onderbouw zijn dat de SLO en het Ministerie van OCW. Het verschil tussen de onder- en bovenbouw heeft alles te maken met een binding aan de exameneisen tegenover de kerndoelen. De docenten willen dat de boeken dekkend zijn voor het examen. De methodeschrijver in de bovenbouw kijkt ook niet verder dan de exameneisen. Dat heeft ermee te maken dat extra stof in het uitermate volle bovenbouwprogramma al snel wordt gezien als ballast, zowel door leerlingen als door docenten. Extra stof over de EU krijgt alleen een plaats in de methode als het past in de eisen van de Tweede Fase. De methodeschrijver moet zich vooral in de bovenbouw aan striktere didactische eisen houden, anders verkoopt de methode niet.

De auteurs ervaren veel vrijheid in het schrijven van de lesmethoden. Een redacteur geeft aan dat er ongeveer 80 procent eigen vrijheid is en 20 procent inbreng van de uitgeverij, met inachtneming van de wettelijke vereisten. Vooral in de onderbouw is er veel vrijheid onder de auteurs. Hierbij bepalen zij zelf de onderwerpen en waar ze over schrijven. De auteurs letten weinig op de kerndoelen, omdat ze zo breed geformuleerd zijn. Ook de redacteur trekt zich weinig van de kerndoelen aan. Belangrijker bij het schrijven van een methode zijn de volgende drie vragen: 'Welke grote geografische thema's spelen momenteel in de wereld?', 'Wat heeft de wetenschappelijke geografie daarover te melden?' en 'Wat daarvan is van wezenlijk belang voor de leerlingen om als goed wereldburger te kunnen functioneren?'

Binnen de methode is er een onderverdeling gemaakt in het proces waarmee een methode tot stand komt. De eindredacteur bedenkt het concept, waarna de auteurs in teams dit, na studie, verder invullen. De auteurs maken een tekst voor in het studieboek en ontwerpen daarbij opdrachten, die een plaats in het werkboek krijgen. Werkboek en studieboek vormen een onlosmakelijk geheel. De auteurs halen hun informatie uit verschillende bronnen. Deels uit eerdere edities van het lesboek, deels uit literatuur (boeken van 'European Integration', een cursus op de Universiteit Utrecht) en deels via internet, bijvoorbeeld van officiële websites van de Europese Unie. Voor de onderbouw is de informatie niet zo diepgaand dat de methodeschrijvers er een literatuurstudie van hoeven te maken. De eindredacteur bewaakt de richtlijnen van de auteurs en onderzoekt of thema's als de EU wel in de schoolboeken aan bod komen. Deze eindredacteur heeft nauw contact met de uitgever die uiteindelijk van de kopij schoolboeken maakt.

Inhoud en het beeld van het door de Europese Unie geproduceerde digitale lesmateriaal

Geen van de ondervraagde docenten wist af van het bestaan van het lesmateriaal dat geproduceerd is door de Europese Unie. De docent aan wie het materiaal is voorgelegd vindt het materiaal onbruikbaar en een hoog 'Wikipedia-gehalte' hebben. Het lesmateriaal bestaat eigenlijk alleen uit feitelijke informatie over de EU. De docent moet de didactiek zelf verzinnen om de leerlingen uit te dagen.

Het lesmateriaal dat geproduceerd is door de Europese Unie is kwalitatief ondermaats. De twaalf lesmaterialen die zijn onderzocht kunnen worden gebruikt voor de onderbouw van de middelbare school. De Europese Unie heeft lesmateriaal in vijf verschillende thema's geproduceerd, namelijk: 'Alles over de EU', 'Energie en milieu', 'Economie en handel', 'De EU investeert!' en 'Landbouw en visserij'. Het lesmateriaal varieert van brochures en strips tot interactieve websites. Het lesmateriaal kan gebruikt worden in de aardrijkskundeles, want de

geografische perspectieven 'Mens-natuur', 'Relaties in gebieden' en 'Genese-planning' zijn in het lesmateriaal aanwezig. Maar deze voorkomende perspectieven in het lesmateriaal zijn sterk informatief van aard en het taalgebruik is meestal te moeilijk voor de beoogde doelgroep.

De lesmaterialen staan los van elkaar, er zitten dan ook geen verwijzingen naar andere materialen in. Ook bestaan de lesmaterialen uit verschillende samenstellingen. Slechts drie lesmaterialen bestaan uit leerlingmateriaal en een bijbehorende docentenhandleiding, terwijl ander materiaal verwijst naar een algemene website over het landbouwbeleid van de EU. In maar één van de twaalf lesmaterialen staat een lesdoel vermeld.

De helft van het geanalyseerde lesmateriaal schetst een positief beeld over de EU; de andere helft is neutraal. Het positieve materiaal is sterk door een 'roze' bril geschreven en benadrukt telkens 'hoe goed' de EU wel niet is op het gebied van de vijf thema's waar het lesmateriaal over gaat. Het lesmateriaal zet geen kritische noot bij het beleid van de EU. Het lesmateriaal is dan ook niet geschikt voor het verkleinen van het 'democratic deficit'.

Brongebruik aardrijkskundedocent

De docenten maken gebruik van externe bronnen in hun lessen. Belangrijke bronnen hiervoor zijn het internet, de kranten, het journaal, SchoolTv, websites als Edugis en Geobronnen, 'Gapminder', 'Atlas of European Values', 'World factbook', educatieve apps, documentaires, YouTube of digitaal materiaal dat op school voorradig is. Dit materiaal zorgt voor afwisseling naast het gebruik van de reguliere lesmethode. Het materiaal uit deze bronnen moet volgens de docenten aan verschillende kenmerken voldoen. Het moet actueel en aansluitend bij het vak zijn, zorgen voor differentiatie, een meerwaarde hebben ten opzichte van het traditionele materiaal en duidelijk uitvoerbaar en toegankelijk zijn voor leerlingen.

De docenten erkennen de dominante rol van de lesmethode binnen het aardrijkskundeonderwijs. Elke docent kiest zijn eigen weg binnen de methode: wat wel of niet te behandelen. Hierbij wordt met een 'geografische bril' naar de methode gekeken, omdat de leerlingen sommige onderwerpen al bij andere vakken krijgen. Opvallend is ook dat geen van de ondervraagde docenten gebruikmaakt van de geleverde docentenhandleiding bij de methode. Dit sluit aan bij het beeld van de eerder geconcludeerde resultaten, dat de docent liever zijn eigen weg kiest binnen de lesmethode. Wel blijkt dat de leerlijnen en leerplannen voor het vakgebied opgesteld zijn op basis van de methode. Het onderdeel over de EU in het leerplan is dan ook gebaseerd op wat er in het boek over wordt geschreven. De docenten hebben behoefte aan nascholing als het thema EU een prominentere rol krijgt binnen het aardrijkskundeonderwijs.

Actualiteit in de lessen over de EU

Docenten herkennen zich in het beeld van Van der Schee en Steenstra (2008, p. 28): dat de docenten geleefd worden door de alledaagse gang van zaken. In de bovenbouw is er weinig ruimte voor creatieve, actuele onderwerpen. Dit komt doordat het programma voor de examendomeinen behandeld moeten worden. Er kan geconcludeerd worden dat de 'everyday geography' weinig aan bod komt in de les. Terwijl dit volgens Caitling & Willy (2009) wel leidt tot meer motivatie bij leerlingen. Toch is er volgens de docenten altijd wel ruimte om actuele zaken omtrent de EU te behandelen. De beweegredenen voor de docenten om actuele zaken te behandelen is de gedateerde informatie over de EU in de methoden. Maar er zijn meer onderwerpen die de aandacht vragen. Wanneer er wel ruimte is voor actuele onderwerpen over de EU, geven de docenten er de voorkeur aan om examenonderwerpen te behandelen.

Meningsuitdraging aardrijkskundedocent

De docenten zien zichzelf als een instrument dat over een handelingsrepertoire beschikt en vanuit daar lesgeeft: de instrumentaliteitmodus 2 volgens Wassink & Bakker (2013, p. 12). Ze vinden zichzelf een normatieve professional, een oordelend en bepalend subject. Ze staan namelijk altijd voor bepaalde keuzes in bepaalde situaties. De docenten erkennen dat ze in de praktijk moeten kiezen welke kennis ze centraal stelen in de les en welke andere relevante onderwerpen ze achterwege moeten laten.

De docenten zien het belang van de Europese Unie en de onderlinge samenwerking en integratie tussen de verschillende lidstaten in. Volgens de docenten is er te weinig kennis over de EU en worden er vaak vanuit 'de onderbuik' negatieve uitspraken gedaan. De docenten zien het dan ook als hun taak om een compleet en genuanceerd beeld over de EU in de lessen te geven, de kwalificatie. Dit komt erop neer dat ze aandacht besteden aan de voor- en nadelen van de Europese Unie. Ze benadrukken in hun lessen vooral de positieve kanten van de Unie, omdat ze merken dat er in Nederland een (te) negatief imago heerst over de EU. Dit draagt bij aan de socialisatie van de leerlingen tijdens de les. De docenten proberen de voor- en nadelen aan de leerlingen aan te reiken, zodat ze zelf hun mening kunnen vormen, de persoonsvorming van leerlingen. Maar de docenten zijn ook kritisch over de EU. Dit gaat voornamelijk over de thema's migratiepolitiek, bureaucratie en regelgeving. Zodoende blijkt uit dit onderzoek dat de docenten bijdragen aan de door Biesta (2010, p. 34) onderscheiden kwalificatie, personificatie en socialisatie van de leerlingen.

Dit onderzoek heeft aangetoond dat er binnen de aardrijkskundeles door verschillende docenten aandacht wordt besteed aan de Europese Unie. In de onderbouw wordt voornamelijk de methode gevolgd, maar in deze leerjaren is wel meer ruimte om de lessen in te vullen met actualiteit over de EU. In de bovenbouw is hier minder ruimte voor. Het EU-onderwerp dat in de bovenbouw aan de orde komt, is op de havo het landbouwbeleid van de EU. Dat wordt door docenten als 'saai' ervaren.

Ook kan geconcludeerd worden dat de methodeschrijvers veel vrijheid hebben in het schrijven van methoden die door docenten gebruikt worden als leerlijn of -plan. De docenten proberen in de lessen een genuanceerd beeld te geven van de Europese Unie. Hierbij staan ze stil bij de voor- en nadelen van de EU. Ze vinden het voornamelijk van belang om ook een positief beeld van de EU te schetsen, omdat de EU volgens hen een te negatief imago heeft in Nederland.

Het geanalyseerde lesmateriaal, geproduceerd door de Europese Unie, is kwalitatief ver onder de maat. Er zit geen lijn in het materiaal en het bevat geen didactische aanknopingspunten. Ook schetst het materiaal een rooskleurig beeld van de EU en plaatst het geen kritische kanttekeningen voor leerlingen of docenten. De verschillende ondervraagde actoren in dit onderzoek, de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), het Koninklijk Aardrijkskundig Genootschap (KNAG), de Onderwijsraad, methodeschrijvers en redacteurs, lerarenopleiders en aardrijkskundeleraren, vinden de EU een belangrijk thema in het aardrijkskundeonderwijs. Het verschaft leerlingen kennis van de context waarin zij opgroeien en zorgt voor geografische kennis en vaardigheden. Vooral de SLO en de lerarenopleiders zijn van mening dat er te weinig aandacht voor het thema is binnen het aardrijkskundeonderwijs. Een oplossing hiervoor is om er aandacht aan te besteden in het schoolexamen. De onderzochte actoren zien mogelijkheden voor de Europese Unie in de toekomst, bij het vak aardrijkskunde in de thema's burgerschap, standpuntbepaling, het cultuurgebied Europa en de toekomst van Europa.

6.2 Discussie

Dit onderdeel van het hoofdstuk zal reflecteren op het onderzoeksproces en aanbevelingen geven voor vervolgonderzoek.

Reflectie

Dit onderzoek heeft een breed veld aan actoren binnen het aardrijkskundeonderwijs onderzocht. Er is stilgestaan bij de 'aardrijkskundevormende omgeving': het KNAG, de SLO, de Onderwijsraad, methodeschrijvers, uitgevers en lerarenopleiders. Ook is de aardrijkskundespraktijk aan bod geweest met behulp van interviews met aardrijkskundedocenten. Vervolgens is er ook gekeken naar het lesmateriaal dat geproduceerd is door de Europese Unie. In dit onderzoek zijn twee verschillende onderzoeksmethoden gehanteerd.

Uit al deze facetten is veel informatie voortgekomen. Mijn onderzoek is begonnen met de inhoudsanalyse van het lesmateriaal dat geproduceerd is door de EU. Hierbij heb ik zowel gekeken naar de geografische bruikbaarheid als naar de algemene bruikbaarheid. Dit bleek een aardige klus, maar heeft geleid tot interessante constatering. Ik heb enkel een deel, het lesmateriaal wat gemaakt is voor door onderbouw, geanalyseerd. Daardoor kan ik alleen over dit gedeelte van het lesmateriaal uitspraken doen.

De interviews met de verschillende actoren waren ook een tijdrovende klus. Vooral het transcriberen van de interviews vergde veel tijd. Als onderzoeker ben ik me ervan bewust dat ik alleen docenten van 'reguliere' middelbare scholen heb geïnterviewd. Ook beseft ik dat ik een beperkt aantal aardrijkskundedocenten heb geïnterviewd, welke voornamelijk eerstegraads docenten zijn. Het aantal en de scheve verhouding tussen het opleidingsniveau van de docenten zou een vertekend beeld kunnen geven van de werkelijkheid en zodoende geen representatief beeld geven van de aardrijkskundedocent. Maar dan als nog geeft dit onderzoek een inkijk in hoe een aantal docenten over de thematiek rondom de EU in het aardrijkskundeonderwijs denken. Het kan een aanzet geven tot een eventueel vervolgonderzoek dat zich alleen op de docenten richt en zodoende meer docenten kan ondervragen. Ook heb ik niet stilgestaan bij internationale scholen of Elosscholen. Misschien dat vervolgonderzoek ook aandacht zou kunnen besteden aan deze scholen.

Aanbevelingen

De dominantie van de lesmethoden was al bekend van eerder onderzoek van onder andere Palings (2011), maar blijkt ook weer uit dit onderzoek. In de onderwijswereld van aardrijkskunde speelt de discussie waar 'we' als vakgebied willen staan. Uit dit onderzoek blijkt dat leerlijnen en -plannen voor het vakgebied aardrijkskunde vaak gebaseerd zijn op de methode. Dat zet aan tot denken. Allereerst: hoe doorbreken we deze traditie? Of is daar geen behoefte aan? Dit soort vragen zou centraal kunnen staan in een vervolgonderzoek. Een hulpmiddel en uitgangspunt om deze trend van dominantie te doorbreken, noemde een docent treffend in een interview: *"Eigenlijk moeten we beginnen met wat we willen aanbieden in plaats van de methode meteen openslaan."*

Uit dit onderzoek blijkt dat verschillende actoren pleiten voor de komst van 'meer EU' in het aardrijkskundecurriculum. Een opzet hiervoor zou het onderwerp 'Toekomstperspectief'

kunnen zijn. Het onderwerp EU is hiervoor een geschikt thema. Een docent noemde in een interview: *“Leerlingen laten nadenken over toekomstscenario’s voor de EU”*. Volgens de docent zet je hiermee leerlingen echt aan het nadenken. Onderzoeken zouden kunnen analyseren in hoeverre er al aandacht is voor toekomstperspectieven in het onderwijs met betrekking tot het onderwerp EU en hoe die er inhoudelijk uit zouden moeten zien.

Uit dit onderzoek blijkt dat het lesmateriaal dat de Europese Unie geproduceerd heeft kwalitatief ondermaats is. Een aanbeveling zou een herziening van dit materiaal kunnen zijn. Deze herziening zal zich moeten richten op de volgende criteria: consistent lesmateriaal, geschreven voor de juiste doelgroep, zowel leerling- als docentmateriaal en met ruimte voor de voor- en nadelen van de Europese Unie. Ook worden de interessante thema’s nu juist uit de weg gegaan: uit dit onderzoek blijkt dat de docenten behoefte hebben aan materiaal over migratieproblematiek, bureaucratie en regelgeving.

Literatuurlijst

- Banks, J. (2004). Democratic citizenship education in multicultural societies. In *Diversity and Citizenship Education*: 3-15.
- Béneker, T. (2002), *Onderwijs laat buurlanden links liggen*. KNAG: Geografie, maart.
- Béneker, T. & R. van der Vaart (2000), *Derde Wereld ver weg in school-aardrijkskunde*.
- Béneker, T. (2003), *Burgerschapsvorming: kansen voor het aardrijkskundeonderwijs*. Geografie, 12 (3), pp. 28-31.
- Béneker, T. (2013), *Aardrijkskunde vecht*. KNAG: Geografie, juni.
- Berg, van de G. (2009) *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*, Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Biesta G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Big Think (2011), *United diagrams of Europe* [online]. <http://bigthink.com/strange-maps/505-united-diagrams-of-europe> [geraadpleegd 04-03-2015].
- Bijlsma, A. & J. Mur (2009). *Handboek digibord en didactiek*. Bodegraven: Instruk.
- Blankmann, M. (2012), *Learning to teach geography in primary education* [online]. <http://www.inholland.nl/NR/rdonlyres/334D60B5-A6E2-4BF0-81A5F9FDC06F40F2/0/paperIGU2012MB230812pdf.pdf> [geraadpleegd 09-04-2015].
- Bryman, A. (2008), *Social Research Methods*. Oxford: University Press.
- Butt, G. (ed.) (2011), *Geography, Education and the Future*. New York: Continuum.
- Catling, S. & Willy, T. (2009), *Teaching Primary Geography*. Exeter: Learning Matters.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2015), *Begrippen: Europese Unie* [online]. <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/begrippen/default.htm?conceptid=477> [geraadpleegd 12-05-2015].
- 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.
- Crang & Cook (2007), *Doing Ethnographies*. Londen: SAGE Publications Ltd.
- Dinan, D. (2005), *Economic Integration: growth and competitiveness*. In: Dinan, D., *Ever Closer Union*. Houdmills: Palgrave, pp. 387-446.
- Dolejšová, D. (2009), *Introduction: Europe, citizenship and young people*. In: Dolejšová, 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.
- Europese Unie (2015a), *Algemene informatie over de Europese Unie* [online]. http://europa.eu/about-eu/index_nl.htm [geraadpleegd 12-05-2015].

Europese Unie (2015b), Europa voor leerkrachten [online]. http://europa.eu/teachers-corner/index_nl.htm [geciteerd 14-01-2015].

Evers, J. (2007), *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*. Hoofdstuk 2-4. Boom Lemma: Den Haag.

Geo Future School (2015), *geofutureschool* [online]. <http://www.geofutureschool.nl/#> [geraadpleegd 29-04-2015].

Graves, N. & Murphy, B. (2000) Research into geography textbooks, in: Kent, A. (ed.) *Reflective Practice in Geography Teaching*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Hamann, B. (2005) Das "Weltbild" US-amerikanische Schüler, *Praxis Geographie* 5, p. 45-47.

Hay, I. (2010), *Qualitative Research Methods in Human Geography*. Oxford: University Press.

Hong, Won-Pyu (2009) Reading School Textbooks as a Cultural and Political Text, *Journal of Curriculum Theorizing*, Volume 25, no. 1.

Iiyoshi, T. & M. S. V. Kumar (2008), *Opening Up Education: The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge*. Hong Kong: SNP Best-set Typesetter Ltd.

International Geographical Union (2013), *Rome Declaration on Geographical Education in Europe* [online]. <http://www.igu-cge.org/Rome-Declaration-2013.htm> [geraadpleegd 29-04-2015].

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.

KNAG Commissie Aardrijkskunde Tweede Fase (2003). *Gebieden in perspectief, natuur en samenleving, nabij en veraf*. Utrecht: Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap.

KNAG Commissie Aardrijkskunde VMBO (2008). *Kijk op een veranderende wereld*. Utrecht: Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap.

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.

Leendertse, M. (2009), *Kennisnet: Bruikbaar digitaal leer materiaal* [online]. <https://kennisnetonderzoek.wordpress.com/inleiding/voldoen-aan-de-vraag/> [geraadpleegd 18-03-2015].

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.

McNeill, D. (2004), *New Europe: Imagined Space*. Londen: Hodder Education.

Marsden, W. (2001) The school textbook, Geography, History and Social Studies. London: Woburn Press.

Martin, F. (2005), The relationship between beginning teachers' prior conceptions of geography, knowledge and pedagogy and their development as teachers of primary geography. Coventry: Unpublished PhD thesis.

Martin, F. (2006a), Ethno-Geography: A future for Primary Geography? GTE Conference, Brighton [online]. <http://www.geography.org.uk/> [geraadpleegd 15-04-2015].

Martin, F. (2006b), Everyday Geography: Re-visioning Primary Geography for the 21st Century. Geographical Education 19, 31-36.

Nanninga, S. (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. Universiteit Utrecht: Igitur.

Nederlands Dagblad (2015), Angst voor crisis en uiteenvallen EU 03-01-2015.

Nello (2009), The European Union. Economics, Policies and History. Berkshire: McGraw-Hill Education.

Noordhoff Uitgevers (2015), Terra [online]. <http://www.noordhoffuitgevers.nl/wps/portal/wnvo/terra/methodeinformatie/tweedefase> [geciteerd 04-03-2015].

NRC Handelsblad (2014), Europese verzoening is nog niet voltooid 19-09-2014.

Onderwijsinspectie (2004), Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: 'Werk aan de basis' [online]. <http://www.onderwijsinspectie.nl/publicaties/2008-en-ouder/vakrapporten-werk-aan-de-basis.html> [geraadpleegd 13-05-2015].

Onderwijsraad (2004a), Onderwijs en Europa: Europees Burgerschap. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2004b), Onderwijs en Europa: Europese invloeden in Nederland. Den Haag: Onderwijsraad.

Oonk, G.H. (1997), Europa en het onderwijs, handboek. Alkmaar; Stichting voor het Nederlandse Onderwijs.

Palings, H. (2011), Op zoek naar een geografisch wereldbeeld: Een onderzoek naar het beeld van de wereld in vier Nederlandse aardrijkskundemethoden.

Pater, de B. (2009), West-Europa: Hoofdlijnen van geografie en ruimtelijke planning. Assen: Van Gorcum.

Paul, L. & B. de Pater (2010), Midden- en Oost-Europa: Geografie van een transitiezone. Assen: Van Gorcum.

Rijksoverheid (2015), Europese Unie: welke landen horen bij de Europese Unie? [online]. <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/europese-unie/vraag-en-antwoord/welke-landen-behoren-tot-de-europese-unie-eu-en-de-europese-economische-ruimte-eer.html> [geraadpleegd 23-04-2015].

Schee, J. van der & C. Steenstra (2008), *Leerlijnen in het aardrijkskundeonderwijs van basisschool tot eindexamen: Waar vandaan en waar naartoe?* Amsterdam: Onderwijscentrum VU.

Schee, J. van der (2009), *Aardrijkskunde, wat is dat voor een vak?* In *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde* (pp. 7-30). Amsterdam: Vrije Universiteit.

Schee, J. van der & T. Béneker (2012), *Aardrijkskundeonderwijs onderzocht*. Amsterdam: LEMM.

Schee, van der J. (2014), *Wat zijn de kernen van een schoolvak of leergebied? Een uitwerking voor aardrijkskunde*.

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.

Senegacnik, J. (2010), *The extent and content of the presentation of the geography of Europe in school textbooks in European countries*. Slovenië: *Acta geographica* (50-1).

SLO (2007), *Concretisering van de kerndoelen Mens en Maatschappij, Kerndoelen voor de onderbouw VO*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.

SLO (2009a), *De canon in de onderbouw VO*.

SLO (2011), *Vakdossier Aardrijkskunde*. Enschede: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.

Standish (2008), *Changing Perspectives in High School World Geography: 1950–2005*. *Journal of Geography* 107: 121–130.

Telegraaf, de (2014), *Brexit is ernstig risico'; Britse bedrijven in grote onzekerheid over toekomst in EU* 15-12-2014.

Timmermans, S. (2012), *Levende Talen Magazine: Niet nieuw, wel interactiever*, (8), pp. 4-9.

Trouw (2014), *EU speelt geen rol bij de conflicten van deze tijd* 18-08-2014.

Vaart, R. van der (2001), *Kiezen en delen. Beschouwingen over de inhoud van het schoolvak aardrijkskunde*. Utrecht: Faculteit Ruimtelijke Wetenschappen Universiteit Utrecht.

Vaart, R. van der (2006), *Wat is aardrijkskundige basiskennis? Presentatie op studiedag van tweedegraads lerarenopleiding aardrijkskunde*, 8 juni 2006, Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

Volkskrant, de (2014), *Eerste prioriteit van EU-landen is het binnenharken van geld* 06-11-2014.

Wassink, H. & Cok Bakker (2013), *Op zoek naar balans: Instrumentele en normatieve professionalisering*. *MESO magazine* 191: pp. 9-13.

Wester, F. (2006), *Inhoudsanalyse: theorie en praktijk*. Deventer: Kluwer.

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

Wikiwijs (2015), Wikiwijsleermiddelenplein [online]

<http://www.wikiwijsleermiddelenplein.nl/> [geraadpleegd 13-05-2015].

Wolfs, R. & M. Tholey (1993), Kwaliteit Europa-onderwijs valt mee. Geografie Educatief, vol 2 (4), pp. 41-43.

Bijlagen

Bijlage 1: Interview met actoren in het aardrijkskundeonderwijs

In dit onderzoek zijn verschillende actoren binnen het aardrijkskundeonderwijs geïnterviewd. Voor het SLO is met de leerplanontwikkelaar van aardrijkskunde gesproken. Vanuit het KNAG is een medewerker vanuit het onderwijs geïnterviewd. Ook is er met de directeur, secretaris van de Onderwijsraad gesproken. Voor de actor methodeschrijvers-uitgevers zijn er verschillende auteurs van zowel bovenbouw als onderbouw geïnterviewd. Deze auteurs en uitgeverij zijn werkzaam bij toonaangevende methoden, De Geo en BuiteNLand, in het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs. Ook heeft er een gesprek plaatsgevonden met een hoofduitgever van een aardrijkskundemethode in de Nederlandse onderwijspraktijk. Vanuit de actor lerarenopleiders hebben er gesprekken plaatsgevonden met verschillende lerarenopleiders binnen het Nederlands onderwijsland, van zowel de Fontys Hogeschool Tilburg, Hogeschool Utrecht als de Universiteit Utrecht. Tot slot is er gesproken met verschillende aardrijkskundedocenten. De docenten die hebben meegewerkt zijn werkzaam bij het Metis Montessori Lyceum, Johannus Fontanus College, Het Streek, Leidsche Rijn College en Anna van Rijn College.

Opzet voor interviewvragen

“In hoeverre en op welke wijze besteedt de aardrijkskundedocent aandacht aan de Europese Unie in zijn lessen?”

- **Welke plaats heeft de Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs?**
 - **Hoe komen de aardrijkskundemethoden die schrijven over de EU tot stand?**
 - **Welke bronnen gebruikt de aardrijkskundedocent om zijn lessen vorm te geven?**
 - **Maakt de docent gebruik van actualiteit in zijn lessen over de EU?**
 - **Welke mening heeft de aardrijkskundedocent over de EU en draagt zij die uit in haar lessen?**
-

Vragen aan docenten

Algemene informatie

- Man / Vrouw
- Leeftijd:
- Eerstegraads / Tweedegraads

De EU binnen het aardrijkskundeonderwijs

De Europese Unie wordt voornamelijk behandeld in de onderbouw van de middelbare school. Alleen in kerndoel 45 wordt expliciet aandacht aan de Unie besteedt. Voor de vernieuwing van de Tweede Fase was er voor het onderwerp ook nog ruimte ingebouwd in de bovenbouw. Maar wat vinden docenten van deze ontwikkelingen? Uit rapportage van het SLO (2011) blijkt dat de docenten tegen het schrappen van de EU uit het examenprogramma waren? Denken ze hier nog steeds zo over? Ook kan de EU een controversieel onderwerp zijn. Denk aan migratiestromen of eenzijdige beeldvorming als ‘Grieken profiteren alleen maar van Europa’. Vragen bij dit onderwerp zijn:

- Wat vindt u van het onderwerp EU binnen het aardrijkskundeonderwijs?
- Wat vindt u van de huidige invulling van het onderwerp binnen het curriculum?
- Als u het voor het zeggen had, welke veranderingen zou u hierin willen brengen?

- Wat is uw mening over de EU, draagt u dit uit in de les?
- Bent u kritisch over de EU in de klas? Zo ja, op welke vlakken?
- Geeft u uw leerlingen een tweezijdig perspectief? Of blijft u neutraal over de EU in de lessen?
- Vindt u de EU een lastig onderwerp om les in te geven?
- Als deze moeilijkheden er zijn, is dit op het gebied van vakkennis ('wat ga ik onderwijzen?'), vakdidactiek ('hoe ga ik dat onderwijzen?') of vakmotivatie (waarom ga ik dat op deze manier onderwijzen?)?
- Hebt u weleens nascholing over de EU gehad?
- Hebt u behoefte aan nascholing op dit gebied?
- Hoe ziet u deze nascholing ingevuld worden?

Betreffende de behandeling van lesmethoden/leerlijnen/leerplan

Het merendeel van de docenten volgt de lijnen die het schoolboek biedt. Niet is bekend of hoe docenten in leerkrachtenteams op de basisschool of in vaksecties aardrijkskunde in het voortgezet onderwijs de gewenste leerlijn aardrijkskunde voor leerlingen met elkaar bespreken. Van der Schee & Steenstra (2008, p. 28) veronderstellen dat docenten vakinhoudelijke keuzes moeten maken vanwege de beperkte tijd die hen ter beschikking staat en zodoende moeten nadenken over een leerlijn aardrijkskunde. Palings (2011, p. 6) geeft aan dat docenten in de Nederlandse praktijk dikwijls gehecht zijn aan de lesmethode. Maar hoe gebruiken de leraren deze methode, zijn ze hier kritisch op?

Wanneer de docent een eigen curriculum opstelt, vanuit zijn eigen visie, leidt dit volgens Béneker (2013, p.62) tot goede en betekenisvolle aardrijkskunde. Maar is de docent met zijn sectie vormgever van het curriculum? Vragen hierbij zijn:

- Worden alle hoofdstukken van het schoolboek behandeld over de EU/Europa of worden bepaalde delen overgeslagen en welke delen zijn dat dan en waarom?
- Maakt u gebruik van docentenhandleidingen? Waarom wel of niet?
- Vraagt u zich af of de methode wel de juiste en actuele informatie weergeeft over de EU?
- Wanneer dit niet het geval is, tot welke bron(nen) richt u zich dan om deze informatie aan te vullen?
- Is er genoeg tijd om actuele zaken, de eigen omgeving, verdiepingstof en/of verschillende regionale toepassingen te behandelen?
- Voelt u zich als docent een uitvoerder van een systeem, dat door de overheid (in de vorm van kerndoelen) en schoolbestuur (regels, bepaalde invulling van lesstof) aan u wordt opgelegd?
- Of voelt u zich als docent een instrument dat over een handelingsrepertoire beschikt en vanuit hier in lesgeeft?
- Worden in de jaarplanning excursies en/of veldwerken opgenomen met betrekking tot de EU/ Europa en op welke basis wordt daartoe besloten? Zo ja, hoe zien deze excursies/veldwerken eruit?
- Hoe leren leerlingen in de schoolperiode optimaal aardrijkskunde (over de Europese Unie)?
- Heeft de school waar u lesgeeft een eigen leerplan voor aardrijkskunde?
- Zo ja, is in dit leerplan aandacht voor de Europese Unie?
- Uit onderzoek van Van der Schee & Steenstra (2008, p. 28) blijkt dat docenten worden geleefd door de alledaagse gang van zaken inclusief schoolboek en toetsen. Herkent u zich in dit beeld?

Gebruik digitaal lesmateriaal

Europese Unie (2015b) ontwikkelt digitaal lesmateriaal. Maar wordt hiervan gebruik gemaakt door de docenten? Gebruiken docenten ander digitaal lesmateriaal? Of maken ze zelf lesmateriaal? Wat vinden zij waar dit lesmateriaal aan moet voldoen? Vragen hierbij zijn:

- Bent u bekend met het digitale lesmateriaal van de EU?
- Zo ja, welke mening heeft u hier over?
- Zo nee, hoe komt dit?
- Maakt u gebruik van digitaal lesmateriaal in uw lessen?
- Welke bronnen gebruikt u hiervoor?
- Waar moet dit digitale lesmateriaal volgens u aan voldoen?

Vragen over digitaal lesmateriaal geproduceerd door de Europese Unie.

Aan 1 docent zijn deze vragen nog extra gesteld ten behoeve van de beantwoording van deelvraag 3: Wat is de inhoud en het beeld van het door de Europese Unie geproduceerde digitale lesmateriaal?

- Wat is uw algemene indruk van dit lesmateriaal?
- Wat is uw mening van het leerlingmateriaal 'Europa in een notendop'?
- Wat is uw mening over de docentenhandleiding 'Europa in een notendop'?
- Vindt u dit lesmateriaal bruikbaar voor de aardrijkskundeles?
- Denk u dat dit lesmateriaal geschikt is voor de doelgroep (onderbouw)?

Vragen aan lerarenopleiders

De lerarenopleiders zijn dagelijks bezig met het opleiden van toekomstige docenten en staan dicht bij de ontwikkeling van het vak aardrijkskunde. De vakopleiders leren de toekomstige docenten vakdidactische, vakinhoudelijke kennis en vaardigheden en vakmotivatie aan. Volgens Blankman (2012) (in Van der Schee & Béneker, 2012, p. 123) zijn dit de drie belangrijke componenten om een aardrijkskundeles vorm te geven.

Vragen die aan hen gesteld worden zijn:

- Wat vindt u van de huidige kerndoelen over de EU binnen het aardrijkskundeonderwijs?
- Welke ontwikkelingen beziet u voor de EU binnen het vakgebied van de aardrijkskunde?
- Hoe leidt u uw docenten op om over de EU les te geven?
- Zijn er bepaalde vakken over de EU tijdens de opleiding die de docenten kunnen volgen?
- Welke vakdidactische handvatten worden hiertoe bereikt?
- Ervaren de lerarenopleiders dat de toekomstige docenten moeite hebben met het thema EU/Europa?
- Als deze moeilijkheden er zijn, is dit op het gebied van vakkennis ('wat ga ik onderwijzen?'), vakdidactiek ('hoe ga ik dat onderwijzen?') of vakmotivatie (waarom ga ik dat op deze manier onderwijzen?)?

Vragen aan de methode-uitgevers/methodeschrijvers

De Nederlandse onderwijspraktijk is sterk gehecht aan de lesmethoden. De keuzes die de methode-uitgevers en schrijvers maken zijn van grote invloed op wat er in de les aan de orde komt over Europa. Vragen hierbij zijn:

- Voor welke methode werkt u?
- Hoe komen de teksten over de over de EU in de methode tot stand?
- Welke keuzes maakt u binnen dit proces?
- Hoe komt de uitwerking van een kerndoel tot stand?
- Wie zijn hierbij betrokken?
- Hoeveel vrijheid heeft u in het vormgeven van de methode?
- Gaat u verder dan de kerndoelen? De huidige kerndoelen, over de Europese Unie, kunnen toch als saai en weinig ambitieus bestempeld worden. Of bent u het met deze uitspraak oneens?

Vragen aan het SLO

Kerndoelen

Het SLO houdt zich bezig met het opstellen van kerndoelen voor het onderwijs. Aardrijkskunde valt onder het thema 'mens en maatschappij'. Het SLO heeft één kerndoel opgesteld dat gaat over de Europese Unie, namelijk kerndoel 45, welke gaat over Europese samenwerking. Centraal hierbij staat dat: "de leerling leert de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld." Hierbij benadrukt het SLO (2007) dat bij de behandeling van dit kerndoel het voor de leerlingen duidelijk moet worden waarom dat er na de Tweede Wereldoorlog samenwerking ontstond in Europa. Daarnaast moeten zij de ontwikkeling kunnen aangeven van EGKS naar EEG en, uiteindelijk, de EU.

- Zijn de kerndoelen over de EU niet achterhaald?
- Moet er ook niet aandacht besteed worden in de kerndoelen aan recentere zaken die spelen binnen de EU? Bijvoorbeeld de crisis? Spanningen omtrent de Euro? Geopolitieke spanningen tussen Zuid- en West-Europa? Migratiestromen?
- Welke plaats dicht u de EU binnen het aardrijkskundeonderwijs toe?

Europees burgerschap

Burgerschap is een onderwerp dat recent aan terrein wint binnen de geografie (Béneker, 2013, p. 64). Het 'Europees voelen' wordt vormgegeven in het Europees Burgerschap. Eén van de zaken waar het SLO onderzoek naar doet is het Europees Burgerschap (SLO, 2009b). Volgens het OfSTED's (2008) onderzoek (in Butt, 2011, p. 36) wordt dit onderwerp onvoldoende behandeld binnen het aardrijkskundeonderwijs. Evenals de connectie van 'globale dimensie', waarin Europa een belangrijk onderdeel van is, met de eigen leefwereld blijft onderbelicht.

- Hoe ziet het SLO het thema (Europees) burgerschap vormgegeven worden binnen de aardrijkskunde?
- Doet zij hier onderzoek naar? Zo ja, op welke wijze?

Toekomst voor EU in aardrijkskundeonderwijs

Onderzoek naar vakdidactiek (Béneker, 2013; Van de Vaart, 2000; Van der Schee, 200) wijst uit dat leerlingen meer samenwerkend en onderzoekend moeten leren. Centraal in het toekomstgerichte onderwijs is dat vraagstukken en oplossingen minder vastliggen, maar onderdeel vormen van de dialoog en onderzoek.

- Welke rol kan het onderwerp de Europese Unie in het aardrijkskundeonderwijs spelen?
- Zijn er toekomstige ontwikkelingen binnen de EU die noodzakelijk zijn voor de behandeling binnen de aardrijkskunde?

Vragen aan de Onderwijsraad

De Onderwijsraad (2015) is een onafhankelijk adviescollege die de regering en de Kamer adviseert. Dit advies gaat over de hoofdlijnen van het beleid en wetgeving omtrent het onderwijs. De Onderwijsraad heeft zich in het verleden gebogen over het vraagstuk Europa/ EU in het onderwijs. Dit blijkt uit publicaties uit 2003 en 2004. Deze publicaties behandelden de volgende aspecten: de Europese richtpunten voor het Nederlandse onderwijs, het Europees Burgerschap en de Europese invloeden in het onderwijs van Nederland. In 2004 concludeerden de Onderwijsraad (2004) dat: *“scholen hebben een belangrijke taak bij het bevorderen van de Nederlandse én de Europese identiteit. De oriëntatie op Europa moet daarom in de meeste onderwijsprogramma's groter worden.”* Vragen aan de Onderwijsraad zijn:

- Wat vindt de Onderwijsraad van de oriëntatie in het onderwijs, in het bijzonder het aardrijkskundeonderwijs, op de Europese Unie?
- Welke ontwikkelingen beziet de Onderwijsraad in de toekomst voor de EU in het aardrijkskundeonderwijs?

Vragen aan het KNAG

Bij het KNAG (2013): *“staat de promotie van het vakgebied, dienstverlening voor leden en het fungeren als ontmoetingsplatform voor het uitwisselen van ideeën, informatie en ervaringen. Het KNAG vormt het belangrijkste netwerk voor geografen en geografie in Nederland.”* Vragen aan het KNAG zullen zijn:

- Welke plaats dicht u de EU binnen het aardrijkskundeonderwijs toe?
- Wat vindt u van de kerndoelen die gaan over de EU?
- Staat u achter de beslissing van destijds (2007), tijdens de vernieuwing van de Tweede Fase, dat de EU uit het examencurriculum is geschrapt?
- Hoe kijkt u aan tegen de huidige aandacht van de EU binnen het aardrijkskundeonderwijs?
- Merkt u dat dit thema speelt binnen de genootschap?
- Zo ja of nee, waar blijkt dit uit?
- Is er binnen de genootschap behoefte aan nascholing?
- Denkt het KNAG dat het thema Europa (Europese Unie) niet een versterking kan opleveren van de positie van het aardrijkskundeonderwijs? Juist omdat het een maatschappelijke relevant thema is, en zodoende een duidelijke meerwaarde voor het vak uitstraalt.

Bijlage 2

In deze bijlage worden er drie voorbeelden gegeven van de inhoudsanalyse die heeft plaatsgevonden op het lesmateriaal wat geproduceerd is door de Europese Unie (leeftijd 12-15). Dit materiaal is toegankelijk via de website http://europa.eu/teachers-corner/12_15/index_nl.htm. De onderstaande tabel 2.1 geeft een overzicht van de geanalyseerde lesmaterialen in dit onderzoek. De dikgedrukte lesmaterialen zijn als voorbeeld opgenomen in deze bijlage.

Tabel 2.1: lesmateriaal van EU, 12-15 jarige

Thema	Naam lesmateriaal	Type lesmateriaal	Bestaat uit
Alles over de EU	Europa in een notendop	Boekje	Leerling-boekje & docentenhandleiding over ontstaansgeschiedenis, betekenis, nut en wat doet Europa.
	Toporopa	Website	Topografische quizen
	Geografie van de Europese Unie	Website	Basisgegevens van elke lidstaat. Brochure met landkaart en reistips. EU-kaart met vlaggen van de lidstaten
	All u need is space	Brochure	Strip voor leerlingen over ruimtevaart
Energie en milieu	De awakeners	Website	Informatie op website, YouTube filmpjes, consumptiegids over duurzaamheid
Economie en handel	De eurozone	Kaart	Kaart van de eurozone
	Prijsstabiliteit: waarom is dat belangrijk voor jou?	Instructiekit	Animatiefilm, leerling-brochure, & docentenhandleiding over prijsstabiliteit
De EU investeert!	Op weg naar de overwinning	Stripboek	Strip voor leerlingen over de EU-begroting
	Partners	Stripboek	Strip voor leerlingen over het regionaal beleid
Landbouw en visserij	Samen zorgen voor onze roots	Website	Website over landbouwbeleid
	Het verhaal van drie generaties boeren	Boekje	Boekje over landbouwbeleid
	Gekweekt in de EU	Website	Website & docentenhandleiding over aquacultuur

Bron: Auteur

Het lesmateriaal is geanalyseerd aan de hand van het geografisch analysemodel van Van der Schee (2000, p. 23). Hierbij staan drie aspecten centraal die in onderstaande tabel 4.1 zijn beschreven. Ook is het materiaal geanalyseerd aan de hand van 10 vragen die in het onderstaande analyseschema zijn opgenomen. Tot slot wordt er een samenvatting gemaakt van het lesmateriaal. De uitkomsten uit deze inhoudsanalyse hebben de input gevormd voor de resultaten van de inhoud en het beeld van het lesmateriaal geproduceerd door de EU die in hoofdstuk 5 zijn beschreven.

Analyse:

- *Wat is de titel en de datum van publicatie van het lesmateriaal?*
- *Waaruit bestaat het lesmateriaal?*
- *Wat is het onderwerp?*
- *Bruikbaar voor aardrijkskunde?*
- *Welk beeld komt naar voren over de Europese Unie?*
- *Worden problemen rondom de Europese Unie aangedragen?*
- *Worden verschillende gezichtspunten van onderwerpen behandeld?*
- *Is het lesmateriaal kritisch?*
- *Vormt het lesmateriaal één geheel?*
- *Is het lesmateriaal door één auteur geschreven? En/of onder leiding van een redactie?*

	Indicator	Code	Aanwezig
Mens - Natuur	In het lesmateriaal gaat het over de relatie mens-natuur die er op verschillende plekken in Europa en in de loop der tijd steeds anders uitziet. Mens en natuur bepalen de inrichting van gebieden in Europa. De dimensies op de mens zijn economisch, politiek of sociaal-cultureel. Die op de natuur worden onderverdeeld in bodem, flora & fauna en klimaat.	MN	
Relaties in gebieden	In het lesmateriaal wordt Europa gezien als een gebied dat niet los te zien is van zijn omgeving. Relaties tussen Europa en andere gebieden, externe relaties, als ook de relaties tussen lidstaten onderling, de interne relaties.	R	

Genese - Planning	In het lesmateriaal wordt gekeken hoe de situatie in een bepaald gebied in Europa is ontstaan (genese) en wat de toekomstplannen zijn (planning).	GP	
-------------------	---	----	--

Tabel 4.1: analyse lesmateriaal

Lesmateriaal: Samenvatting op het geanalyseerde materiaal.

Lesmateriaal 1:

'Alles over de EU'

Alles over de EU



Europa in een notendop

Boekje

Deze korte, beknopte folder is gericht op de grondbeginselen: Waar gaat Europa over? Hoe heeft de EU zich ontwikkeld? Wat doet de EU nu? In „Europa in een notendop” worden de hoofdlijnen beschreven, waarbij geografische, historische, culturele en politieke gezichtspunten worden gecombineerd, en elk deel wordt weergegeven op één pagina zodat u dit eenvoudig kunt afdrukken. Bij de folder hoort een handleiding voor leerkrachten.

2014

[Download Europa in een notendop](#) || [Download Docentenhandleiding](#)

Analyse:

- *Wat is de titel en de datum van publicatie van het lesmateriaal?* Europa in een notendop, juli 2014
- *Waaruit bestaat het lesmateriaal?* Boekje, Leerling-materiaal en docentenhandleiding
- *Wat is het onderwerp?* Europa in een notendop: ontstaansgeschiedenis, betekenis, nut en wat doet Europa.
- *Bruikbaar voor aardrijkskunde?* Ja, geografische gezichtspunten worden aangehaald.
- *Welk beeld komt naar voren over de Europese Unie?* Positief

	Indicator	Code	Aanwezig
Mens - Natuur	In het lesmateriaal gaat het over de relatie mens-natuur die er op verschillende plekken in Europa en in de loop der tijd steeds anders uitziet. Mens en natuur bepalen de inrichting van gebieden in Europa. De relatie in het lesmateriaal kan ook eenzijdig gericht zijn op de mens of de natuur. De dimensies op de mens zijn economisch, politiek of	MN M(E, P, S/C) N (B, K, F/F)	Ja

	sociaal-cultureel. Die op de natuur worden onderverdeeld in bodem, flora & fauna en klimaat.		
Relaties in gebieden	In het lesmateriaal wordt Europa gezien als een gebied dat niet los te zien is van zijn omgeving. Relaties (horizontale relaties) tussen Europa en andere gebieden, de interne en externe relaties. Als ook de relaties tussen menselijke en natuurlijke factoren (verticale relaties).	R	Ja
Genese - Planning	In het lesmateriaal wordt gekeken hoe de situatie in een bepaald gebied in Europa is ontstaan (genese) en wat de toekomstplannen zijn (planning).	GP	Ja

Lesmateriaal: Richt zich op de ontwikkeling en ontstaansgeschiedenis van Europa. Op een beschrijvende manier wordt dit weergegeven. Heeft aandacht voor alle 3 de geografische aspecten. Maar in deze leseenheid staat vooral de relatie van de mens in de Europese Unie centraal. Voornamelijk ligt de nadruk op de economische en politieke dimensies van de EU in het lesmateriaal.

Lesmateriaal 8:

De EU investeert!



Op weg naar de overwinning
Stripboek

Aangemoedigd door hun leerkracht bekostigt een klas studenten uit Bratislava een trip door Europa om erachter te komen hoe de EU-begroting wordt besteed. Van Slowakije tot Spanje, met tussenstops in andere EU-landen, leren ze hoe EU-geld bijdraagt aan de stimulering van cultuur, de opbouw van infrastructuur en de reactie op natuurrampen en milieuproblemen.

2014

Download Op weg naar de overwinning

★★★★★ [2] [Opmerkingen over dit product](#) [Laat hier een opmerking achter](#)

Analyse:

- *Wat is de titel en de datum van publicatie van het lesmateriaal?* 'Op weg naar de overwinning', 2014
- *Waaruit bestaat het lesmateriaal?* Stripboek
- *Wat is het onderwerp?* Leerlingen uit Bratislava ontdekken de EU-begroting en waar deze voor gebruikt wordt met een schoolreis door Europa

- *Bruikbaar voor aardrijkskunde?* Ja, de strip is een leuke manier voor leerlingen om meer over de EU-begroting te weten te komen. Doordat het verhaal door ‘de ogen’ van leeftijdsgenoten uit Bratislava verteld wordt, kunnen leerlingen zich verplaatsen in de strip.

- *Welk beeld komt naar voren over de Europese Unie?* Positief, er wordt een kritische kanttekening geplaatst. Blijkt uit het stripfragment: *“Mijn vader vindt Europa pure geldverspilling”, “Er is inderdaad veel kritiek op Europa.”* Maar gelijk wordt positief beeld hier tegen over gesteld: *“Maar er wordt heel goed in de gaten gehouden waar het geld naartoe gaat. Jaarlijks gaat het om zo’n 280 000 projecten. Toch is er minder dan 1 % fraude.”*

	Indicator	Code	Aanwezig
Mens - Natuur	In het lesmateriaal gaat het over de relatie mens–natuur die er op verschillende plekken in Europa en in de loop der tijd steeds anders uitziet. Mens en natuur bepalen de inrichting van gebieden in Europa. De relatie in het lesmateriaal kan ook eenzijdig gericht zijn op de mens of de natuur. De dimensies op de mens zijn economisch, politiek of sociaal-cultureel. Die op de natuur worden onderverdeeld in bodem, flora & fauna en klimaat.	M/N M(E, P, S/C) N (B, K, F/F)	Ja
Relaties in gebieden	In het lesmateriaal wordt Europa gezien als een gebied dat niet los te zien is van zijn omgeving. Relaties (horizontale relaties) tussen Europa en andere gebieden, de interne en externe relaties. Als ook de relaties tussen menselijke en natuurlijke factoren (verticale relaties).	R	Ja
Genese - Planning	In het lesmateriaal wordt gekeken hoe de situatie in een bepaald gebied in Europa is ontstaan (genese) en wat de toekomstplannen zijn (planning).	GP	Nee

Lesmateriaal: Stripboek waarin de begroting van de EU centraal staat. Hierbij wordt toegelicht dat EU-geld gebruikt wordt ten behoeve van cultuur, opbouw van infrastructuur en wordt gebruikt voor hulp na natuurrampen. Bezien door het geografisch analysemodel wordt in dit lesmateriaal, vooral de economische mens relatie benadrukt (namelijk draait het om het geld van de EU en waar dit onder andere gebruikt voor wordt). Ook is in de strip de mens-natuur

relatie aanwezig, namelijk gaat het in het verhaal over geld van de EU wat gebruikt wordt voor herstelwerkzaamheden in Italië na een aardbeving. Ook gaat de strip over relaties in gebieden, zo worden natuurlijke factoren gekoppeld aan menselijke factoren (aardbeving zorgt voor financiële schade in een toeristisch gebied in Italië). Ook wordt door de strip duidelijk dat Europa uit verschillende landen bestaat (door bezoek van de leerlingen aan verschillende landen die met elkaar de begroting beheren, op hun reis tussen Slowakije en Spanje. Nadeel is dat het alleen informatief materiaal is en er geen opdrachten bijgevoegd zijn. De docent zal deze zelf moeten bedenken.

Lesmateriaal 11:



Het verhaal van drie generaties boeren
Boekje

Dit boekje vertelt het verhaal van drie generaties landbouwers. Het legt uit hoe landbouw is veranderd sinds de Tweede Wereldoorlog, en hoe de EU landbouwers heeft gesteund.

2014

[Download Het verhaal van drie generaties boeren](#)

★★★★★ [0] [Opmerkingen over dit product](#) [Laat hier een opmerking achter](#)

Analyse:

- *Wat is de titel en de datum van publicatie van het lesmateriaal?* 'Het verhaal van drie generaties boeren', 2014
- *Waaruit bestaat het lesmateriaal?* Boek
- *Wat is het onderwerp?* Ontwikkelingen van landbouwbeleid van de EU aan de hand van drie generaties boeren.
- *Bruikbaar voor aardrijkskunde?* Ja, geografische perspectieven komen voor in het boekje. Als duurzaam gebruik van landbouwgrond, manieren om duurzaam om te gaan met natuurlijke hulpbronnen en omgaan met klimaatveranderingen (zie onderstaande afbeelding).



Afbeelding: duurzaam gebruik van natuurlijke hulpbronnen

Dit materiaal kan een uitgangspunt zijn om leerlingen te leren over het landbouwbeleid van de Europese Unie en wat het gebracht heeft. De docent zal echter wel zelf opdrachten erbij moeten verzinnen. Het boekje is informatief en geeft geen opdrachten of vakdidactische mogelijkheden aan de docent.

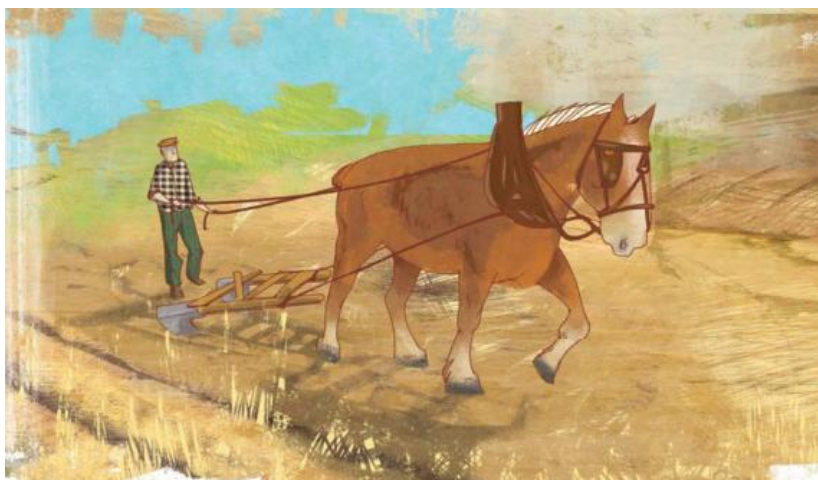
- Welk beeld komt naar voren over de Europese Unie? Positief. Blijkt uit volgende passages uit het boekje: *“Elke familie heeft haar verhaal. Dit is het onze. Het beschrijft hoe de afgelopen vijftig jaar zijn verlopen — in het begin zwaar, maar nu gaat alles beter. De boerenstiel was op sterven na dood. Europa schoot ons ter hulp. De EU gaf ons de nodige stimulansen en voorzag een financieel opvangnet.”* En: *“Maar dan, in de jaren zestig, begon het tij te keren. De EU voorzag subsidies en een gegarandeerde prijs voor wat we produceerden.”* En: *“We konden geen dieren of zuivelproducten meer verkopen. Dat kostte ons een smak geld, maar de EU hielp ons met de betaling van een aantal extra kosten, en vergoedde ons gedeeltelijk voor het verlies. Zonder die steun zou ons landbouwbedrijf over de kop zijn gegaan.”* En: *“Aangezien ons werk er ook in bestaat om te zorgen voor het milieu en verstandig om te springen met natuurlijke hulpbronnen, is het nogal wies dat we ervoor betaald worden. De EU betaalt ons omdat niemand anders het doet.”* Er is echter één passage in het boekje wat de negatieve kant van het landbouwbeleid laat zien, namelijk: *“In de jaren zeventig kwamen wij, landbouwers, zwaar in de problemen te zitten. We produceerden genoeg voedsel voor iedereen — meer dan genoeg zelfs. Het resultaat daarvan waren steeds grotere overschotten, en de opslag en uitverkoop ervan kostten de Europese belastingbetaler handenvol geld.”*

	Indicator	Code	Aanwezig
Mens - Natuur	In het lesmateriaal gaat het over de relatie mens–natuur die er op verschillende plekken in Europa en in de loop der tijd steeds anders uitziet. Mens en natuur bepalen de inrichting van gebieden in Europa. De relatie in het lesmateriaal kan ook eenzijdig gericht zijn op de mens of de natuur. De dimensies op de mens zijn economisch, politiek of sociaal-cultureel. Die op de natuur worden onderverdeeld in bodem, flora & fauna en klimaat.	M/N M(E, P, S/C) N (B, K, F/F)	Ja

Relaties in gebieden	In het lesmateriaal wordt Europa gezien als een gebied dat niet los te zien is van zijn omgeving. Relaties (horizontale relaties) tussen Europa en andere gebieden, de interne en externe relaties. Als ook de relaties tussen menselijke en natuurlijke factoren (verticale relaties).	R	Ja
Genese - Planning	In het lesmateriaal wordt gekeken hoe de situatie in een bepaald gebied in Europa is ontstaan (genese) en wat de toekomstplannen zijn (planning).	GP	Ja

Tabel 4.1: analyse lesmateriaal

Lesmateriaal: Bestaat uit boek wat het verhaal vertelt van drie generaties boeren in Europa. Het materiaal moet nog door de docent bewerkt worden om bruikbaar te zijn voor gebruik in de klas. Het boekje is enkel informatief en er zijn geen allerhande opdrachten bijgeleverd. In het lesmateriaal wordt er vanuit het geografisch analysemodel aandacht besteed aan de mens/natuur relatie. Namelijk boerenbedrijven die de inrichting van het landschap bepalen en door middel van verbouwen van gewassen een economische voorziening voor henzelf creëren, zie onderstaande afbeelding.



Afbeelding: Situatie voor boeren in Europa na de Tweede Wereldoorlog

Ook is de mens/natuur relatie terug te zien in het boekje in de volgende passage: *“Maar er waren voor de jeugd weinig vooruitzichten op lange termijn. Overal rondom ons verlieten de jongeren het platteland, op zoek naar een beter leven in de stad.”* Uit deze passage wordt vanuit het analysemodel duidelijk dat de landbouw niet genoeg economische en sociaal-culturele perspectieven kan bieden aan de jeugd op het platteland.

Tevens komen vanuit het geografisch analysemodel gezien de interne relaties binnen Europa in het materiaal voor. Namelijk heeft een boer heeft via een uitwisselingsproject van een

hogeschool in Frankrijk zijn Poolse vrouw ontmoet. Waarbij ook aandacht wordt gegeven aan de veranderingen in de landbouwsector van Midden- en Oost-Europa toen deze landen zich aansloten bij de Europese Unie.

Het hele boekje staat stil bij de ontwikkeling van het landbouwbeleid van de Europese Unie in een gepersonaliseerd verhaal van drie generatie van een boerenfamilie in Frankrijk. Er wordt in het verhaal stilgestaan bij de ontwikkelingen die in het verleden hebben plaatsgevonden, de huidige ontwikkelingen en er worden vragen de toekomst van de landbouwsector in Europa.