

Matthias de Heer (385913)

Supervisor: Prof.dr. Maria Grever

Tweede lezer: Dr. Robbert-Jan Adriaansen

Master Thesis Maatschappijgeschiedenis (juli 2018)

Research Workshop History, Memory and National Identity (CH4134)

Europa als *contested issue* in de klas

***Europese eenwording in het Nederlandse
geschiedenisonderwijs sinds 2011***



Afbeeldingen opgehaald van Pexels Free Stock Photos (<https://www.pexels.com/>).

Inhoudsopgave:

Voorwoord	3
Hoofdstuk 1. Inleiding	4
1.1 <i>Inleiding</i>	4
1.2 <i>Theoretisch kader</i>	6
1.2.1 Nationale identiteit en narrative templates in schoolboeken	6
1.2.2 Europese identiteit in schoolboeken?	9
1.2.3 Narratieven en historische vaardigheden in het Nederlandse geschiedenisonderwijs	17
1.3 <i>Onderzoeksvraag en relevantie</i>	23
1.4 <i>Methode van onderzoek</i>	25
1.4.1 Schoolboekenonderzoek	25
1.4.2 Docenteninterviews	28
Hoofdstuk 2. Europese eenwording in de vier lesmethodes	32
2.1 <i>Inleiding</i>	32
2.2 <i>De plaats van Europese eenwording in de lesmethodes</i>	32
2.2.1 Memo	32
2.2.2 Sprekend Verleden	34
2.2.3 Geschiedeniswerkplaats	34
2.2.4 Feniks	35
2.3 <i>Resultaten thematische analyse hoofdteksten</i>	36
2.3.1 Thema (1): Europese samenwerking ontstaan uit politieke en economische noodzaak	36
2.3.2 Thema (2): Economisch progress narrative	38
2.3.3 Thema (3): Kritiek op EU als politiek project: decline narrative	40
2.4 <i>Resultaten kwantitatieve analyse vragen en opdrachten</i>	48
2.5 <i>Discussie en deelconclusies</i>	54
2.5.1 Nederland en Europese identiteit? Geen 'Nederlands-Europa'	54
2.5.2 'Ambivalent' en 'sceptisch' Europa: Europese eenwording als 'contested issue'	56
Hoofdstuk 3. Geschiedenisonderwijs over Europese eenwording in de praktijk: interviews met twee docenten	59
3.1 <i>Inleiding</i>	59
3.2 <i>Resultaten</i>	59
3.2.1 Historische vaardigheden en feitelijke kennisoverdracht in de klas	59
3.2.2 Europese eenwording in de klas: potentie en praktijk	62
3.3 <i>Discussie en deelconclusie</i>	66
Hoofdstuk 4. Conclusie	68
Lijst aan bronnen en secundaire literatuur	72
<i>Bronnen</i>	72
<i>Literatuur</i>	72

Voorwoord

Voor u ligt mijn thesis ter afronding van de Master Maatschappijgeschiedenis aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Over het onderwerp, de Europese eenwording in het Nederlandse geschiedenisonderwijs, bleek veel meer discussie te bestaan dan aanvankelijk gedacht - zowel in de internationale literatuur, alsook in de onderzochte schoolboeken en bij de geïnterviewde docenten.

Ik ben erg blij dat ik me in dit onderzoek kon richten op het domein waarin ik na het afronden van deze thesis werkzaam zal zijn: het geschiedenisonderwijs. Op die manier ligt deze thesis dicht bij mijn passie en interesses en ik hoop dat mijn woorden op dit papier dit ook overbrengen aan u als lezer.

Graag wil ik prof.dr. Maria Grever bedanken voor de enthousiaste en vakkundige begeleiding tijdens het schrijven van dit afstudeeronderzoek. De uitgebreide feedback en de vele mogelijkheden tot besprekingen over dit onderwerp hebben mij ontzettend geholpen. Ook wil ik de Research Workshop 'History, Memory and National Identity' bedanken, zowel dr. Robbert-Jan Adriaansen als de medestudenten. Tot slot wil ik mijn ouders bedanken, die mij de kans hebben gegeven om het vak te studeren wat het dichtst bij mij ligt.

Hoofdstuk 1. Inleiding

1.1 Inleiding

‘Dit zou er eigenlijk in onze schoolboeken over Europa moeten staan,’ zo kopte het online mediaplatform *De Correspondent* op 23 augustus 2017.¹ Volgens de auteur, Thomas Vanheste, is het onjuist om de Europese eenwording tussen natiestaten als een weldoordacht plan te beschouwen, voortkomend uit een gekoesterd ideaal en een langer en logisch historisch proces. De Europese Unie, die gezien kan worden als de uiteindelijke uitkomst van het proces van Europese integratie, is eerder het product van angst, chaos en toeval dan dat het voort is gekomen uit het ideaal van samenwerking door de tijd heen, aldus Vanheste. Het artikel wekt de suggestie dat met name dit laatste het beeld is dat in schoolboeken over Europa naar voren komt, wat volgens de auteur dus onjuist is. Hoe geeft het geschiedenisonderwijs precies betekenis aan (de totstandkoming van) Europese integratie?

Deze master thesis stelt de verbeelding van Europese eenwording in het Nederlandse middelbaar geschiedenisonderwijs centraal sinds circa 2011. De ‘Europese eenwording’ - synoniem voor ‘Europese integratie’ - wordt hier gezien als het proces vanaf 1945 dat in 1992 leidde tot het Verdrag van Maastricht en daarmee tot de oprichting van de Europese Unie een jaar later. Omdat sindsdien de EU alles behalve statisch is geweest (te denken valt aan het al dan niet aannemen van nieuwe wetten en verdragen en de toe- en uittreding van lidstaten) loopt het proces van Europese integratie tot de dag van vandaag door.

Wanneer gesproken wordt over geschiedenisonderwijs, behelst dit meerdere elementen: leerlingen die dit schoolvak op de middelbare school volgen, docenten die in dit vak lesgeven en hiertoe worden opgeleid, onderwijsmateriaal (met name schoolboeken) en de infrastructuur van het onderwijs (zoals het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en schoolbesturen). Deze thesis combineert een analyse van schoolboeken met de visie van enkele geïnterviewde geschiedenisdocenten.

Daarmee hanteer ik een bredere aanpak dan gangbaar is. Hoewel er uitvoerig schoolboekenonderzoek gedaan is in het onderzoeksveld naar geschiedenisonderwijs, richten dit soort onderzoeken zich namelijk vaak slechts op één kant van de onderwijspraktijk. Ten eerste wordt in dit soort studies meestal alleen stilgestaan bij de hoofdteksten in de schoolboeken (met hoofdteksten wordt hier de leesstof ofwel de leerteksten bedoeld uit de schoolboeken). Hier zullen naast de hoofdteksten ook de vragen en opdrachten uit de handboeken en opdrach-

¹ Thomas Vanheste, ‘Dit zou er eigenlijk in onze schoolboeken over Europa moeten staan’. Opgehaald van: <https://decorrespondent.nl/7202/dit-zou-er-eigenlijk-in-onze-schoolboeken-over-europa-moeten-%20staan/332257068-327cd479> (geraadpleegd op 19-01-2018).

tenboeken worden meegenomen in de analyse. Vragen en opdrachten laten volgens David Laverre (2008) namelijk zien op welke manier leerlingen aangezet worden om aan de slag te gaan met de aangeboden leerstof en welke kennis of vaardigheden dan vooral getoetst worden in de vragen/opdrachten.² Daarnaast spelen docenten een cruciale rol in hoe de kennis uiteindelijk bij de leerling terechtkomt: zij hebben in de woorden van Björn Wansink (2017) een *gatekeeper*-functie.³ Door zowel schoolboeken (hoofdtteksten en vragen/opdrachten) te onderzoeken alsook enkele docenten te interviewen, ga ik in deze thesis na hoe kennis over Europese eenwording wordt aangeboden aan middelbare scholieren in het Nederlandse geschiedenisonderwijs.

Het theoretisch uitgangspunt van dit onderzoek is metahistorisch: de wijze waarop historische kennis tot stand komt en verspreid wordt. Deze benadering wordt ook wel aangeduid met het begrip ‘historische cultuur’, door Maria Grever en Robbert-Jan Adriaansen (2017) opgevat als het onderzoeken van de academische als ook de populaire omgang met het verleden binnen de samenleving. Een belangrijk onderdeel van deze historische cultuur zijn middelbare scholen, waarin schoolboeken en docenten betekenis geven aan het verleden én dit overdragen op leerlingen.⁴

Zoals gezegd is in het onderzoeksveld naar geschiedenisonderwijs het doen van schoolboekenonderzoek een belangrijk domein. Daarom bespreek ik in het theoretisch kader (1.2) eerst belangrijk internationaal onderzoek naar schoolboeken. Met het begrip ‘schoolboeken’ verwijs ik in deze thesis steeds naar schoolboeken voor het vak geschiedenis op de middelbare school. Zoals nog zal blijken, tonen studies voornamelijk aan hoe schoolboeken bij kunnen dragen aan de constructie van *nationale* identiteit. Vervolgens bespreek ik een relatief nieuwe onderzoekstak, namelijk het onderzoeken van een mogelijke constructie van *Europese* identiteit in deze schoolboeken. Met deze thesis sluit ik aan bij enkele internationale studies die dit onderzocht hebben. Het theoretisch kader sluit af met de stelling dat het juist in de context van het Nederlandse geschiedenisonderwijs relevant is om het thema van Europese integratie te onderzoeken. Na het theoretisch kader wordt de onderzoeksvraag geformuleerd (1.3), gevolgd door een verantwoording van de onderzoeksmethode (1.4).

² David Laverre, ‘The quality of pedagogical exercises in U.S. history textbooks’, *The Social Studies* 99/1 (2008) 3.

³ Björn Wansink, *Between fact and interpretation. Teachers’ beliefs and practices in interpretational history teaching* (Utrecht 2017) 5.

⁴ Maria Grever and Robbert-Jan Adriaansen, ‘Historical culture: a concept revisited’ in Mario Carretero, Stefan Berger en Maria Grever (eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (Basingstoke 2017) 75, 84.

1.2 Theoretisch kader

In deze paragraaf worden de belangrijkste theoretische begrippen besproken. In 1.2.1 komt het begrip nationale identiteit aan bod, evenals *narrative templates* - beide in relatie tot schoolboeken. In 1.2.2 wordt uitgebreid over het begrip Europese identiteit in relatie tot internationaal schoolboekenonderzoek dat naar dit onderwerp gedaan is. Tot slot staat in 1.2.3 het begrip historische vaardigheden centraal in een debat binnen het Nederlandse geschiedenis-onderwijs.

1.2.1 Nationale identiteit en narrative templates in schoolboeken

Het schoolvak geschiedenis heeft een bijzondere politieke status in Europese samenlevingen. Schoolboeken voor dit vak - in Engelstalige wetenschappelijke literatuur vaak aangeduid met de term 'history textbooks' - worden namelijk gezien als dragers van nationale identiteit binnen een land. Voordat ik schoolboeken bespreek, moet daarom eerst worden stilgestaan bij theorieën en definities over nationale identiteit.

Aan het begrip nationale identiteit wordt stevast de theorie gekoppeld die Benedict Anderson formuleerde in zijn werk *Imagined communities* (1983). Anderson stelt dat een idee van nationale identiteit alleen bestaat binnen de verbeelding van bepaalde groepen, waardoor het een werkelijkheid op zichzelf wordt:

It is imagined because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion.⁵

Met andere woorden, volgens Anderson is nationale identiteit een sociale constructie. Nationale identiteit is daarmee niet een op zichzelf staande entiteit, maar het wordt actief gecreëerd in het sociale domein, zowel *bottom-up* als *top-down*.⁶ Andere invloedrijke denkers over dit thema zijn Ernest Gellner met zijn *Nations and nationalism* (1983) en Eric Hobsbawm met zijn *Nations and nationalism since 1780* (1990). In hun onderzoek naar Nederlandse identiteit citeren Maria Grever en Kees Ribbens (2007) uit deze twee standaardwerken wanneer zij natiestaten als *producten* van menselijke overtuigingen en loyaliteit definiëren. Op basis van Gellner en Hobsbawm wordt geconcludeerd dat natiestaten omschreven kunnen worden als 'uitvindingen op enig historisch moment.'⁷

⁵ Benedict Anderson, *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism* (Londen en New York 2006, 2^e herziene druk) 6.

⁶ *Ibidem*, 1-7.

⁷ Maria Grever en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007) 24.

Om deze verbeelde constructie tot stand te laten komen, is de verspreiding van ideeën, (nationale) mythes en narratieven van een gedeeld verleden essentieel.⁸ Grever en Ribbens noemen dit de ‘herinneringscultuur’ van een natiestaat: ‘Een herinneringscultuur articuleert de identiteit van een gemeenschap.’⁹ Jan Ifversen (2010) wijst ook op de noodzaak van een idee van een gedeeld verleden voor het vormen van een gemeenschap als hij schrijft: ‘Communities need history.’¹⁰ Hij gebruikt verderop de term ‘master narratives’ en haalt Paul Ricoeur aan door te stellen dat ‘narratieven’ identiteit construeren. Ricoeur (1983) beschouwt een narratief als een configuratie van het verleden, zodat het verleden - dat op zichzelf een discordante chaos is - betekenis krijgt en wordt omgevormd tot een coherent verhaal ofwel narratief. De bewuste keuzes in de selectie van historische gebeurtenissen die in dit ‘emplotment’-proces gemaakt worden, impliceren daarbij een bepaalde visie op het verleden en de identiteit van de gemeenschap: het plot werkt naar deze identiteit toe en dient ter bevordering van deze identiteit. Dit is wat Ricoeur de narratieve identiteit noemt.¹¹

Samenvattend kunnen narratieven binnen een herinneringscultuur door hun nationalistisch karakter leiden tot de constructie van nationale identiteit. Schoolboeken kunnen, als onderdeel van geschiedenisonderwijs, een belangrijke rol spelen in de verspreiding van deze nationale narratieven.

In de sociale wetenschap is die rol niet onopgemerkt gebleven. Stuart Foster (2011) schrijft bijvoorbeeld het volgende: ‘textbooks appear as powerful cultural artefacts because they contain the ideas, values, and knowledge that influential elements in society expect students to know and embrace.’¹² Tina van der Vlies (2017) is een zelfde mening toegedaan: ‘history textbooks have special prestige because they are supposed to contain knowledge that everyone ought to have and the learner or reader has a subordinate epistemological status.’¹³ Volgens Inari Sakki (2014) kunnen deze schoolboeken, als gevolg van deze status, daarom

⁸ *Ibidem*, 37.

⁹ *Ibidem*, 27-28.

¹⁰ Jan Ifversen, ‘Myth in the writing of European history’ in Stefan Berger en Chris Lorenz (eds.) *Nationalizing the past. Historians as nation builders in modern Europa* (Basingstoke en New York 2010) 452.

¹¹ *Ibidem*, 452-454; Paul Ricoeur, *Time and narrative I* (Chicago en Londen 1983) ix-x; Henry Venema, ‘Paul Ricoeur on refigurative reading and narrative identity’, *Symposium IV* (2000) 237-242.

¹² Stuart Foster, ‘Dominant traditions in international textbook research and revision’, *Education Inquiry* 2/1 (2011) 5.

¹³ Tina van der Vlies, ‘Echoing national narratives in English history textbooks’ in Mario Carretero, Stefan Berger en Maria Grever (eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (Basingstoke 2017) 245.

inderdaad gezien worden als een middel om leerlingen een bepaalde (nationale) identiteit aan te leren. Schoolboeken zijn daarmee dragers van nationale identiteit.¹⁴

Verschillende studies hebben dan ook aangetoond hoe gedurende de negentiende eeuw - de periode van het opkomend nationalisme en de vorming van natiestaten - het geschiedenisonderwijs bewust tot doel had om de nationale identiteit te promoten onder scholieren. In het midden van de negentiende eeuw werd geschiedenis voor het eerst een verplicht vak in veel westerse landen. Historici hebben aangetoond dat tot aan de Tweede Wereldoorlog dit schoolvak in verschillende landen vaak onderhevig was aan agressief nationalisme, diende als nationalistisch instrument en in sommige gevallen zelfs tot mobilisatie van scholieren in het leger.¹⁵ Foster (2011) beschrijft vervolgens wat hij 'de bemiddelende traditie' noemt. Hiermee worden verschillende initiatieven bedoeld van na de Tweede Wereldoorlog, georganiseerd door de Volkenbond, de Organisatie der Verenigde Naties voor Onderwijs, Wetenschap en Cultuur (UNESCO) en de Raad van Europa, om tot internationaal overleg te komen tussen onderwijzers, historici en producenten van schoolboeken van verschillende landen. Deze initiatieven hadden als doel het sterk nationalistische karakter van het geschiedenisonderwijs te doen afnemen en te komen tot een meer objectieve benadering van het verleden.¹⁶

Ondanks deze initiatieven laat hedendaags schoolboekenonderzoek zien dat het nationale kader in schoolboeken, en daarmee het geschiedenisonderwijs, dominant is gebleven. Een normatieve onderzoeksbenadering van schoolboeken die mythes, stereotyperingen en de constructie van nationalisme aankaart, is daarom nog steeds in sterke mate aan de orde binnen het onderzoeksveld.¹⁷ Onderzoek naar dit soort onderliggende (nationale) ideologieën noemt Foster (2011) 'de kritische traditie'.¹⁸ Een recent voorbeeld van een dergelijke kritische studie is die van Van der Vlies (2017). Zij vertrekt vanuit de dynamiek van narratieven in schoolboeken en laat zien dat een 'hardnekkig' *national template* steeds terugkomt in de behandeling van verschillende historische gebeurtenissen in Engelse schoolboeken. Hierbij verwijst zij naar het werk van James Wertsch (2004), waarin wordt gesteld dat specifieke sjablonen zoals 'voortgangdenken' en een 'strijd voor vrijheid' binnen nationale geschiedschrijving ge-

¹⁴ Inari Sakki, 'Social representations of European integration as narrated by school textbooks in five European nations', *International Journal of Intercultural Relations* 43/1 (2014) 36.

¹⁵ Maria Grever and Tina van der Vlies, 'Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbooks research', *London Review of Education* 15/2 (2017) 286-287.

¹⁶ Foster, 'Dominant traditions', 7-9; Thomas Nygren, 'UNESCO and Council of Europe guidelines, and history education in Sweden, c. 1960-2002', *Education Inquiry* 2/1 (2011) 37-38; , Yasemin Nuhoğlu Soysal, 'Locating Europe', *European Societies* 4/3 (2002) 271; Van der Vlies, 'Echoing national narratives', 244-247; Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 54-55.

¹⁷ Eckhardt Fuchs, 'Current trends in history and social studies textbook research', *Journal of International Cooperation in Education* 14/2 (2011) 19-20.

¹⁸ Foster, 'Dominant traditions', 9-11.

bruikt worden om verschillende gebeurtenissen dezelfde betekenis te geven: *national narrative templates*. Zo laat Van der Vlies terugkerende ‘echoënde’ sjablonen (*templates*) zien in de Engelse schoolboeken zoals ‘bedreiging van het thuisland’ en ‘Britse militaire macht’. De schrijvers van het onderwijsmateriaal maken hierbij tevens gebruik van elementen uit de populaire cultuur zoals gedichten en films, die eveneens een nationalistisch karakter hebben.¹⁹ Hoewel nationalisme niet altijd expliciet aanwezig is, laten diverse studies zien dat er wel degelijk sprake is van een impliciete constructie van een nationale narratieve identiteit door de schoolboeken heen, met name aan de hand van onderliggende *national narrative templates*.²⁰

Schoolboeken geven daarmee, zoals de geciteerde historici al stelden, een belangrijke en officiële betekenis aan het (nationale) verleden. Het woord ‘officiële’ verdient hierin extra aandacht. Foster (2011) en Grever en Van der Vlies (2017) stellen dat, hoewel de verhalen in schoolboeken beïnvloed zijn door een nationale ‘ideological bias’, er een sterke notie van objectiviteit bestaat in het selecteren en overbrengen van de ‘juiste’, ‘formele’ en ‘belangrijkste historische kennis’ binnen een land. In verschillende Europese landen, zoals Frankrijk en Duitsland, staat de inhoud van lesmethodes onder toezicht, waardoor de door overheden gekozen ‘officiële’ narratieven worden overgebracht op de leerlingen. Hoewel hier in Nederland geen sprake van is, kan gesteld worden dat de notie van objectiviteit ook in dit land terugkomt. De ‘verteller’ in de schoolboeken is namelijk vaak onzichtbaar en daarmee wordt de notie van de objectiviteit en onpartijdigheid van de kennis versterkt, terwijl de inhoud vaak gekenmerkt wordt door *national narrative templates*.²¹ Zo kunnen geschiedenisboeken gezien worden als ‘collective memory agents of the nation... They function as instruments for socialization and identity politics.’²² Foster (2011) verwoordt dit als volgt:

As these publications show, in countries accross the world textbooks remain potent vehicles to render a particular, “official”, version of the nation’s past to young people.²³

1.2.2 Europese identiteit in schoolboeken?

Hoewel het kader van nationale identiteit sterk aanwezig is gebleven in schoolboeken, neemt Eckhardt Fuchs (2011) in zijn literatuuroverzicht een verschuiving waar. Terwijl veel studies

¹⁹ Van der Vlies, ‘Echoing national narratives’, 243-244, 247-255; James Wertsch, ‘Specific narratives and schematic narrative templates’ in Peter Seixas (eds.), *Theorizing historical consciousness* (Toronto 2004) 50-51, 54-60.

²⁰ Grever and Van der Vlies, ‘Why national narratives are perpetuated’, 292-295.

²¹ *Ibidem*, 288-289; Foster, ‘Dominant traditions’, 12-14; Van der Vlies, ‘Echoing national narratives’, 245.

²² Grever and Van der Vlies, ‘Why national narratives are perpetuated’, 288.

²³ Foster, ‘Dominant traditions’, 12.

binnen het veld van schoolboekenonderzoek zich dus richten op de vorming van nationale identiteit en *national narrative templates* ontdekken, zijn er enkele voorbeelden van studies waarin de transnationale *Europese* identiteitsvorming centraal staat: ‘Identity research on the basis of textbooks reaches beyond the national dimension and is increasingly drawing upon Europe itself as a point of reference.’²⁴ Voordat de studies naar de beeldvorming van Europa in schoolboeken worden besproken, zal ik nu eerst het bredere vraagstuk van Europese identiteit behandelen.

Sakki (2014) stelt dat, net als bij natiestaten het geval is, de waardering van burgers van belang is voor het functioneren van een overkoepelend politiek orgaan als de Europese Unie. Volgens verschillende historici kampt de EU echter met een ‘identity deficit’.²⁵ Marco Antonisch (2008) beschrijft dat dit ‘identiteitstekort’ een van de uitdagingen voor de Europese Unie is:

The lack of a EUropean demos, i.e. of a collective sense of EUropean identity among EUropean citizens, is often quoted as one of the major obstacles for any further process of EUropean integration.²⁶

Volgens Stefan Berger (2009) tracht de EU daarom sinds de jaren 1980 om actief een Europese identiteit te creëren onder de bevolking van de lidstaten. Ook Aline Sierp en Jenny Wüstenberg (2015) zien dat de vorming van een Europese identiteit vanuit het oogpunt van de EU sinds de oprichting noodzakelijk wordt geacht. Nog steeds is dit een actief beleidspunt, hetgeen recente initiatieven als de oprichting van het House of European History bij het Europees Parlement in Brussel verklaart.²⁷ Ook in een recente bijeenkomst van de Europese Commissie, getiteld ‘Strengthening European identity through education and culture’, is het belang van het versterken van de Europese identiteit duidelijk benadrukt. Initiatieven als *Eur- onews* en het *Erasmus+ programme* voor samenwerking tussen Europese universiteiten, stonden in deze bijeenkomst hoog op de agenda.²⁸ Antonisch (2008) en Sharon Macdonald (2013)

²⁴ Fuchs, ‘Current trends’, 20.

²⁵ Tobias Theiler, ‘Does the European Union need to become a community?’, *Journal of Common Market Studies* 50/5 (2012) 783.

²⁶ Marco Antonisch, ‘The narration of Europe in “national” and “post-national” terms. Gauging the gap between normative discourses and people’s views’, *European Journal of Social Theory* 11/4 (2008) 506.

²⁷ Stefan Berger, ‘History and forms of collective identity in Europe: why Europe should not be built on history’ in Laura Rorato and Anna Saunders (eds.), *The essence and the margin. National identities and collective memories in contemporary European culture* (Amsterdam and New York 2009) 27-29; Sakki, ‘Social representations of European integration’, 35-36; Aline Sierp en Jenny Wüstenberg, ‘Linking the local and the transnational: rethinking memory politics in Europe’, *Journal of Contemporary European Studies* 23 (2015) 321-325

²⁸ European Commission, ‘Strengthening European identity through education and culture. The European Commission’s contribution to the leaders’ meeting in Gothenburg, 17 November 2017’. Opgehaald van:

beschrijven dat de invoering van symbolen als het Europese volkslied, het Europese paspoort, de 'Europadag' en de Europese vlag door de jaren heen gezien kan worden als poging om het Europese volksgevoel ('*demos*') in het dagelijks leven te integreren.²⁹ Macdonald (2013) noemt dit de 'EU invented traditions'.³⁰ De Europese geschiedenis, zoals op de website van de EU te vinden, is een laatste voorbeeld van een platform waar geschiedenis ingezet wordt voor identiteitsconstructie. Het teleologische idee van deze geschiedenis schetst namelijk een louter positief beeld van de Europese eenwording.³¹ Sierp en Wüstenberg (2015) moedigen historici dan ook aan om niet alleen naar identiteitsvorming binnen nationale kaders te kijken, maar ook naar narratieven die vanuit een Europees perspectief tot uiting komen in geschiedschrijving, musea en andere media:

What has been overlooked by many existing studies is the fact that the national arena is no longer the only place where memory politics are made and memory politics are formulated.³²

Welke ideeën over Europese identiteit, ofwel *European narrative templates*, worden precies (door de Europese instellingen) verspreid? Op basis van onderzoek van verschillende historici kunnen drie dominante ideologieën over Europese identiteit uiteengezet worden. Ten eerste stellen Berger (2009) en Henrik Elmersjö (2011) dat in dit soort *European narrative templates* afzonderlijke gebeurtenissen op het Europese continent in een gezamenlijk en gedeeld Europees kader geplaatst worden. Het teruggrijpen op de beschavingen van het Oude Griekenland en de Romeinen als grondleggers van Europa, de verspreiding van het christendom, het humanisme, de Verlichting en de Franse Revolutie worden op die manier gezien als stappen in de vorming van de huidige Europese identiteit.³³

Ten tweede is het succesverhaal van de geschiedenis van de Europese integratie een progressief en teleologisch narratief. Volgens Ifversen (2010) en Rolf Falter (2017) gaat dit perspectief er vanuit dat Europese integratie een cruciale rol heeft gehad in de wederopbouw van Europa en dat het ook in de toekomst essentieel zal zijn. Hoewel deze auteurs aantonen dat het ontstaan van de Europese integratie veel meer als (nood)oplossing diende voor de cha-

ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/communication-strengthening-european-identity-education-culture_en.pdf (geraadpleegd op 10-01-2018).

²⁹ Antonisch, 'The narration of Europe', 505-506, 509; Sharon Macondald, *Memorylands. Heritage and identity in Europe today* (Abingdon & New York, 2013) 35-36.

³⁰ Macdonald, *Memorylands*, 34.

³¹ European Union, 'The history of the European Union'. Opgehaald van: https://europa.eu/european-union/about-eu/history_en (geraadpleegd op 14-07-2018).

³² Sierp and Wüstenberg, 'Linking the local and the transnational', 323.

³³ Berger, 'History and forms of collective identity in Europe', 29-31; Henrik Aström Elmersjö, 'The meaning of Europe in Swedish history textbooks, 1910-2008', *Education Inquiry* 2/1 (2011) 63.

os in Europa na de Tweede Wereldoorlog, kunnen we in positieve *European narrative templates* de gedachte van het samenwerkingsideaal door de tijd heen ontwaren.³⁴ Berger (2009) gebruikt de beschrijving van ‘dark continent [towards] peace and prosperity’ om aan te duiden dat in dit narratief een duidelijke notie zit van vooruitgang sinds het begin van Europese integratie.³⁵ Eviatar Zerubavel (2003) typeert een dusdanig narratief met vooruitgangdenken door de tijd heen als een *progress narrative*.³⁶

In een laatste dominante visie wordt de geschiedenis van Europa beschouwd als een verzameling van de geschiedenissen van afzonderlijke natiestaten binnen het Europese continent, ‘the history of the nations in Europe’. Hierbij wordt ervan uitgegaan dat de verzameling van nationale identiteiten en de samenwerking daartussen de Europese identiteit vormt. Macdonald (2013) typeert dit als de ‘unity in diversity’-gedachte.³⁷ Naar deze *European narrative templates* zal verwezen worden bij de schoolboekenanalyse.

Gesteld kan worden dat het vraagstuk over Europese identiteitsvorming juist vandaag de dag relevant is, gezien de controverse over het begrip ‘Europa’ in de West-Europese politiek en samenleving. In hun recente studie wijzen John FitzGibbon, Benjamin Leruth en Nick Startin (2017) op het sterk opkomende Euroscepticisme binnen verschillende domeinen in West-Europese samenlevingen: ‘Euroscepticism continues to become an increasingly embedded phenomenon within party systems, non-party groups and within the media.’³⁸ De schrijvers zien het Brexit referendum en de politieke successen van anti-Europese nationalistische politici als Marine Le Pen en Geert Wilders als illustrerende voorbeelden van deze ontwikkeling.³⁹ Falter (2017) voegt hieraan toe dat, hoewel Europese eenwording vaak als een ‘vanzelfsprekend’ historisch proces is beschouwd om de vrede te bewaken na de Tweede Wereldoorlog, deze vanzelfsprekendheid door de recente ontwikkelingen onder druk is komen te staan: ‘Staat de Europese Unie op uiteenvallen?’⁴⁰ Zo is het te verklaren dat, bijvoorbeeld, de Nederlandse Tweede Kamerverkiezingen in maart 2017 vanuit internationaal oogpunt nauwlettend werden gevolgd. Hoewel Wilders’ PVV veel zetels won, werd de VVD van Mark Rutte

³⁴ Ifversen, ‘Myth in the writing of European history’, 458; Rolf Falter, *De geboorte van Europa: een geschiedenis zonder einde* (Antwerpen 2017) 7.

³⁵ Berger, ‘History and forms of collective identity in Europe’, 31-32.

³⁶ Eviatar Zerubavel, *Time maps: Collective memory and the social shape of the past* (Chicago 2003) 14-15.

³⁷ Elmersjö, ‘The meaning of Europe in Swedish history textbooks’, 63; Macdonald, *Memorylands*, 20.

³⁸ John FitzGibbon, Benjamin Leruth en Nick Startin (eds.), *Euroscepticism as a transnational and Pan-European phenomenon: the emergence of a new sphere of opposition* (Londen & New York, 2017) iii.

³⁹ *Ibidem*, 2.

⁴⁰ Falter, *De geboorte van Europa*, 7.

wederom de grootste partij, hetgeen in West-Europese media beschreven werd als ‘een stem voor Europa tegen het [nationalistische] extremisme.’⁴¹

Terwijl verscheidene studies hebben laten zien dat de natiestaat veelal gepromoot wordt in schoolboeken en dit onderwijsmateriaal daarmee gezien kan worden als drager van nationale identiteit, dient de de vraag zich aan in hoeverre hetzelfde gebeurt waar het dominante *European narrative templates* betreft. Ifversen (2010) verwoordt dit vraagstuk treffend:

Do the histories of Europe contribute to a European identity? Are the historians of Europe involved in producing myths similar to those made by their colleagues in national history writing?⁴²

Sakki (2016) omschrijft het belang van dit soort onderzoeken als volgt:

Therefore, the study of textbooks is crucial if we want to understand how teenagers, the future decision-makers of the European Union, are socialized and raised as European citizens.⁴³

Henrik Hartmann, Juliette Montlahuc, Aleksei Rozogin en Steven Stegers (2017) stellen dat onderzoek naar de beeldvorming van Europa en de EU in schoolboeken inzicht kan geven in ‘the role that education on European integration plays in the lack of internal cohesion within the EU.’⁴⁴ Hoewel Fuchs (2011) stelt dat dit soort onderzoek naar Europa en, in het bijzonder, de EU in schoolboeken schaars is,⁴⁵ zijn er enkele studies gedaan op dit gebied die nu besproken zullen worden.

Het eerste relevante onderzoek op dit gebied is dat van Yasemin Nuhoğlu Soysal (2002). Soysal signaleert een sterke aanwezigheid van het ‘idee’ van Europa in verschillende schoolboeken. Hoe Europa zich manifesteert in deze boeken verschilt echter per onderzocht land. Terwijl in Duitse schoolboeken Europa veelal centraal staat in narratieven omdat er met afstand wordt gekeken naar het eigen nationale verleden, wordt in Franse boeken de eigen centraal gepositioneerde natie juist vergeleken met abstracte universele Europese waarden. Deze abstractie ziet Soysal als een constante lijn in haar onderzoek. Met uitzondering van de ‘afstandelijke’ Duitse benadering, die te verklaren is vanuit een schuldgevoel na de Tweede Wereldoorlog, worden nationale identiteit en nationale geschiedenis in de regel duidelijk ge-

⁴¹ Steven Derix en Floris van Straaten, ‘Hoe het buitenland de Nederlandse uitslag ziet’. Opgehaald van: <https://www.nrc.nl/nieuws/2017/03/16/hoe-het-buitenland-de-nederlandse-uitslag-ziet-7401881-a1550520> (ge raadpleegd op 07-12-2017).

⁴² Ifversen, ‘Myth in the writing of European history’, 453.

⁴³ Inari Sakki, ‘Raising European citizens. Constructing European identities in French and English textbooks’, *Journal of Social and Political Psychology* 4/1 (2016) 445.

⁴⁴ Henrik Hartmann, Juliette Montlahuc, Aleksei Rozogin & Steven Stegers, *Teaching Europe to enhance EU cohesion* (Den Haag 2017) 4.

⁴⁵ Fuchs, ‘Current trends’, 20.

creëerd in schoolboeken. Daarentegen blijft Europese identiteit een onduidelijk afgebakende entiteit, die vooral beschreven wordt in abstracte universele en normatieve waarden zoals democratie, vooruitgang, gelijkheid en mensenrechten.⁴⁶ Soysal concludeert dat 'Europa' hooguit als aanvulling op de nationale identiteit gezien kan worden, aangezien de natie herhaaldelijk binnen dit universele idee van Europa geplaatst wordt:

Europe is a space for participation but it does not imply the existence of a European demos or polity in the conventional sense - based on consensus and uniformity... The nation then is still a source of pride and identification but is no longer unique or commanding.⁴⁷

Met het aankaarten van de promotie van de natiestaat in de door haar onderzochte schoolboeken, heeft de studie van Soysal raakvlakken met studies uit de vorige sectie, zoals dat van Van der Vlies (2017). Het abstracte idee van Europa, dat toegepast wordt op de natiestaat, is echter een nieuw inzicht dat Soysal aandient.

In twee publicaties van Sakki (2014 en 2016) komt eenzelfde relatie tussen het beeld van de natie en van Europa terug. In haar onderzoek uit 2014 richt Sakki zich via een combinatie van een kwantitatieve en een kwalitatieve analyse op de betekenis van het begrip Europese integratie in schoolboeken in Frankrijk, Engeland, Finland, Zweden en Duitsland. Hoewel deze benadering net als bij Soysal verschilt per land, ziet Sakki enkele overeenkomsten tussen de landen. De enkele keren dat er getracht wordt een Europese identiteit te formuleren, wordt dit gebaseerd op gedeelde waarden en herkomst: de abstracte universele waarden waar Soysal ook al op wees. Hoewel Franse en Duitse schoolboeken vooral een economisch perspectief hanteren en de economische samenwerking als een succes zien, bestaat er in de meeste landen een beeld van Europese politieke samenwerking als mislukking of zelfs als gevaar voor de eigen nationale identiteit. Vooral in Finland, Engeland en Zweden is de natiestaat het vertrekpunt waar Europa wordt bediscussieerd en wordt de EU op sceptisch en argwanende manier besproken.⁴⁸

All this indicates that the construction of social representations of European integration takes place in relation to the nation and is always related to the power position of the nation.⁴⁹

Europese identiteit wordt zelden besproken als een op zichzelf staande eenheid - hetgeen ook in de resultaten van Soysal terugkwam - maar wordt vaak beschreven als een bedreiging voor

⁴⁶ Soysal, 'Locating Europe', 274-278, 280-281.

⁴⁷ *Ibidem*, 281.

⁴⁸ Sakki, 'Social representations of European integration', 36-45.

⁴⁹ *Ibidem*, 45.

de nationale identiteit of juist een mogelijkheid voor natiestaten om transnationale macht te verkrijgen, hetgeen eerder concurrentie tussen natiestaten benadrukt dan Europese eenwording.⁵⁰

In haar artikel uit 2016 borduurt Sakki voort op dit onderzoek en zij richt zich daarin specifiek op een vergelijking tussen de beeldvorming van Europese identiteit in Franse en Engelse schoolboeken. De visie van beide landen lopen in de analyse sterk uiteen. Het Franse beeld typeert zij als ‘Frans-Europa’, waarin Europa opnieuw wordt gezien vanuit de eigen nationale identiteit. Het Engelse beeld is daarentegen te omschrijven als ‘ambivalent Europa’, waarin juist de diversiteit in Europa centraal staat en de Engelsen zich meer als ‘outsider’ positioneren en afstand bewaren in deze beeldvorming. Zo wordt een gedeelde Europese identiteit in Engelse schoolboeken juist tegengesproken.⁵¹

Dit laatste is ook terug te zien in de drie Duitse onderzoeken die Fuchs (2011) bespreekt. Deze studies stellen dat in de onderzochte Duitse schoolboeken geen sprake is van een constructie van een duidelijke transnationale identiteit, aangezien leerlingen in de schoolboeken aangezet worden tot bewustzijn over de diversiteit binnen Europa. In die zin wordt de constructie van één Europese identiteit juist afgedaan en wordt Europa bewust in termen van diversiteit, conflict en discussie beschreven:

The aim, therefore, cannot be to construct a supra-national historical master narrative or to establish a unified geographical area, but rather to sensitise pupils to the diversity of European memory and the interpretative patterns of neighbouring countries.⁵²

De drie conclusies die Hartmann et al. (2017) formuleren in een recent onderzoeksrapport van The European Association for History Educators (EUROCLIO) hebben raakvlakken met het voorgaande. Het rapport bespreekt analyses van geschiedenisboeken die uitgevoerd zijn door geschiedenisdocenten uit 28 lidstaten van de EU met behulp van een survey. Het is belangrijk te vermelden dat Nederland niet tot deze selectie behoort. Vragen in deze survey omvatten onder andere de beschrijving van de oorsprong van de Europese integratie, welke historische figuren in deze context worden besproken en hoe de EU gepresenteerd wordt ten opzichte van de natiestaat zelf. De analyse richt zich ten eerste op het creëren van een overzicht van visueel materiaal uit de schoolboeken zoals foto's, kaarten en cartoons. Daarnaast zijn veelvoorkomende beschrijvingen en woorden uitgelicht, zoals ‘Tweede Wereldoorlog’, ‘vrede’, ‘econo-

⁵⁰ *Ibidem*, 35.

⁵¹ Sakki, ‘Raising European citizens’, 451-465.

⁵² Fuchs, ‘Current trends’, 20-21.

mische samenwerking', 'welvaart', 'verdrag' en 'integratie'. Hieruit concluderen de auteurs allereerst dat het economische materiële belang van Europese eenwording voor de natiestaat meer wordt benadrukt dan idealen en waarden, een perspectief dat Sakki (2014) ook terugvond in Franse en Duitse schoolboeken. Dit noemen zij een 'economische materialistische visie' op de Europese eenwording. Hoewel de economische eenwording zo over het algemeen een positieve connotatie heeft, wordt deze integratie als een 'extern' en 'elite' proces gezien, wat wil zeggen dat het geen referentiekader voor leerlingen biedt. Zoals gezegd laten studies naar nationale identiteit juist zien dat schoolboeken wél een nationaal referentiekader bieden. Tot slot worden kenmerken als vrede en samenwerking als positieve gevolgen gezien van de Europese politieke eenwording, maar worden er, net als bij Sakki (2016) en Fuchs (2011), tegelijkertijd vraagtekens gezet bij hedendaagse uitdagingen voor de EU zoals migratie en spanningen tussen lidstaten.⁵³

Kortom, uit deze studies blijkt dat in schoolboeken na 1945 Europa, de Europese integratie en de EU meestal niet als op zichzelf staande entiteiten worden beschreven. Vaak worden de (economische) consequenties van Europa voor de natiestaat besproken, die al dan niet als negatief worden gezien: Europa wordt over het algemeen 'met afstand' gezien vanuit de eigen natiestaat. Wanneer het wel over de identiteit van Europa of de EU gaat, zijn beschrijvingen vaak vaag en in termen van universele waarden. Ook laten voorbeelden uit Engeland en Duitsland zien dat een gedeelde Europese identiteit juist wordt tegengesproken omdat er in verschillende schoolboeken uit deze landen bewust wordt gewezen op de diversiteit en verschillen tussen natiestaten. Hartmann et al. (2017) benadrukken dat, hoewel in hun analyse de economische Europese eenwording over het algemeen in positieve termen wordt besproken, er tegelijkertijd vraagtekens bij de bekwaamheid van de EU worden gezet gezien de hedendaagse politieke spanningen en uitdagingen. Waar de studies het over eens zijn, is dat er van een actieve constructie van een Europese identiteit, vergelijkbaar met de constructie van nationale identiteit, geen sprake is. Met andere woorden, de hierboven uiteengezette *European narrative templates* komen niet of nauwelijks terug. De schoolboeken laten eerder een ambivalent beeld van Europa zien: zowel positieve als negatieve aspecten worden benadrukt.

Een uitzondering op deze resultaten vormt het onderzoek van Elmersjö (2011). In zijn studie naar Zweedse schoolboeken vond hij juist wel een promotie van de Europese identiteit. Volgens Sakki (2014), daarentegen, bestond de Zweedse visie op de EU voornamelijk uit sceptische en kritische geluiden. Hoewel Elmersjö - die niet specifiek naar de EU kijkt maar in

⁵³ Hartmann e.a., *Teaching Europe*, 3-53.

meer abstracte termen naar het continent Europa - ook benadrukt dat binnen de schoolboeken de Europese identiteit onderhevig is aan debat, vindt er volgens hem wel degelijk actieve identiteitsconstructie plaats. *Othering* ten opzichte van ‘het Oosten’ is een belangrijk onderdeel van deze identiteit, evenals een Europees ideaalbeeld van samenwerking tussen lidstaten.⁵⁴ Zijn conclusie wijkt dan ook sterk af van de overige studies:

Therefore, it is safe to say that the mythologisation of “the European” and “Europe” is, to some extent, a feature of all textbooks produced since the beginning of the 20th century.⁵⁵

Een soortgelijk onderzoek in een Nederlandse context ontbreekt tot dusverre. In haar master thesis richt Suzanne de Visser (2007) zich op de verhouding tussen Nederlandse schoolboeken, docenten en leerlingen wat betreft de beeldvorming van Europa. Haar behandeling van schoolboeken richt zich echter op één onderwijsmethode, *Memo. Geschiedenis voor de Tweede Fase vwo* uit 2003, waardoor een breder perspectief op de beeldvorming van Europa in Nederlandse schoolboeken nog ontbreekt. Bovendien wordt de visie van slechts één geschiedenisdocent op dit vraagstuk behandeld.⁵⁶ In de volgende paragraaf wordt beargumenteerd waarom het verder onderzoeken van de beeldvorming van Europese eenwording in het geschiedenisonderwijs juist in de Nederlandse onderwijscontext relevant is, gezien vanuit de actuele discussie tussen het aanleren van narratieven enerzijds en een nadruk op het toepassen van historische vaardigheden anderzijds.

1.2.3 Narratieven en historische vaardigheden in het Nederlandse geschiedenisonderwijs

In deze paragraaf bespreek ik de betekenis van historische vaardigheden of historisch denken in het geschiedenisonderwijs. Om dit theoretische begrip te duiden zal ik eerst een korte context van de ontwikkeling van het Nederlandse geschiedenisonderwijs schetsen.

Arie Wilschut (2010) onderscheidt drie perioden in de vergelijkbare ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs in Duitsland, Engeland en Nederland. In de bijdrage van Carla van Boxtel en Maria Grever uit 2011 worden soortgelijke ontwikkelingen onderschreven. De studies concluderen dat in het Nederlandse geschiedenisonderwijs tot circa de jaren 1960 en 1970 de nadruk lag op nationale geschiedenis. Vervolgens kan er een tussenperiode van on-

⁵⁴ Elmersjö, ‘The meaning of Europe in Swedish history textbooks’. 61-62, 65-74; Foster, ‘Dominant traditions’, 15.

⁵⁵ Elmersjö, ‘The meaning of Europe in Swedish history textbooks’, 74.

⁵⁶ Suzanne de Visser, *Is Europe history? History education and students’ construction of meaning regarding Europe* (Rotterdam 2007).

geveer twintig jaar worden onderscheiden, waarin het onderwijs vooral de nadruk legde op het gebruik van *historische vaardigheden*. Het begrip historische vaardigheden wordt verder op gedefinieerd. Beide studies concluderen echter dat er sprake is van een zekere teruggang naar het nationale perspectief gedurende de jaren 1990 en 2000.⁵⁷ Deze drie fasen worden nu uitgebreid besproken.

Geschiedenis werd voor het eerst een verplicht werd op middelbare scholen in 1863 en op het gymnasium in 1876. Rond 1960 kreeg dit schoolvak de nodige kritiek te verduren. Deze kritiek behelst ten eerste wat hier eerder ‘de bemiddelende traditie’ binnen het schoolboekenonderzoek is genoemd: het geschiedenisonderwijs zou een te sterke nadruk leggen op het aanleren van narratieven met een nationaal karakter. Van Boxtel en Grever (2011) zetten echter kanttekeningen bij deze kritiek gezien de verzuilde structuur van het land wat leidde tot aparte schoolboeken voor katholieke, protestante en seculiere scholen. Desalniettemin bestonden er bedenkingen over een verouderde benadering van de geschiedenis in de schoolboeken, waar nationale helden, grote politieke gebeurtenissen en hoge cultuur centraal stonden. Deze benadering zou leerlingen namelijk niet voorbereiden op hun maatschappelijke rol na de middelbare school. Dit kritiekpunt over het nationale karakter, zo laat onderzoek uit de bemiddelende traditie zien waar Foster (2011) over schrijft, werd in West-Europa breed gedragen. Wilschut (2010) concludeert dat het aanwakken van een nationale identiteit een van de belangrijkste doelen van het geschiedenisonderwijs is geweest tot aan de jaren zestig. Wel voegt hij hier, in navolging van de Nederlandse didacticus Joep Toebe (1981), een kanttekening aan toe dat, in vergelijking met Engeland en Duitsland, het Nederlandse geschiedenisonderwijs in mindere mate nationalistisch is geweest.⁵⁸

Een tweede ontwikkeling om het hedendaagse geschiedenisonderwijs te kunnen duiden vond plaats in de jaren zestig. Tussen 1963 en 1968 werd het middelbaar onderwijs structureel veranderd met de Wet op het voortgezet onderwijs, beter bekend als de Mammoet Wet. In deze wet werd onder andere de hedendaagse structuur van mavo- (wat later in veel gevallen vmbo is gaan heten), havo- en vwo-klassen geformuleerd en werd bepaald dat geschiedenis slechts in de onderbouw (dat een leeftijdscategorie van ongeveer 12-15 jaar kent) een verplicht vak werd en in de bovenbouw als keuzevak gekozen kon worden. Daarnaast werd het

⁵⁷ Arie Wilschut, ‘History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries’, *Journal of Curriculum Studies* 42/5 (2010) 693-694, 717-718; Carla van Boxtel and Maria Grever, ‘Between disenchantment and high expectations: History education in the Netherlands, 1968-2008’ in Elisabeth Erdmann and Wolfgang Hasberg (eds.), *Facing, mapping, bridging diversity. Foundation of a European discourse on history education. Part 2* (Schwalbach 2011)

⁵⁸ Wilschut. ‘History at the mercy of politicians and ideologies’, 702-703; Van Boxtel and Grever, ‘History education in the Netherlands’, 88; Grever en Ribbens, ‘Nationale identiteit’, 55-56.

vak maatschappijleer ingevoerd, dat gezien kan worden als een onderwijskundige concurrent van het vak geschiedenis. De structuur zoals in de jaren zestig gedefinieerd, is over het algemeen nog kenmerkend voor de dag van vandaag. Daaraan kan worden toegevoegd dat in sommige gevallen, met name in de onderbouw van vmbo-scholen, een breder vak, mens en maatschappij, wordt gedoceerd. Het betreft een clustervak van geschiedenis, aardrijkskunde en economie.⁵⁹ Kort gezegd, de Mammoetwet had tot gevolg dat het vak geschiedenis een minder vanzelfsprekende positie in het Nederlandse onderwijs kreeg en er werd zelfs overwogen om tot afschaffing van het vak over te gaan: ‘History had lost its once self-evident respect and status. History educators and historians had to defend history as school subject.’⁶⁰ Volgens Wilschut (2010) kende het geschiedenisonderwijs in Duitsland en Engeland een soortgelijke crisis in de jaren zestig.⁶¹

Om het geschiedenisonderwijs betekenisvol en eigentijds te maken, hebben verschillende organisaties en verenigingen zoals de Vereniging Geschiedenisleraren Nederland (VGN) zich sindsdien gebogen over vernieuwingen binnen het schoolvak.⁶² Van Boxtel en Grever onderscheiden twee van deze vernieuwingen die invloedrijk zijn geweest voor het geschiedenisonderwijs gedurende de periode 1980-2000. Ten eerste ontstond er een nieuwe focus op historische subdisciplines zoals sociale en economische geschiedenis, mentaliteitsgeschiedenis, koloniale geschiedenis en vrouwengeschiedenis. Deze subdisciplines doorbraken de nadruk op grote nationale gebeurtenissen en historische personen: ‘In the 1980s political history and the “great man”-view of the past had lost their primacy in history textbooks.’⁶³

Ten tweede werden in toenemende mate historisch denken en historische vaardigheden onderdeel van het curriculum. Deze benadering van het geschiedenisonderwijs heeft zich voornamelijk in Angelsaksische landen ontwikkeld. Leerlingen worden aangespoord om bijvoorbeeld kritisch te reflecteren op de totstandkoming van historische kennis en hoe verschillende individuen het verleden kunnen interpreteren. Peter Seixas (2017) definieert historisch denken als een combinatie tussen het hanteren van een historisch perspectief en historische methoden.⁶⁴ Op die manier werd het gebruik van begrippen als continuïteit en discontinuïteit, bedoelde en onbedoelde gevolgen, multiperspectiviteit en het plaatsen van een gebeurtenis of bepaalde waarden en ideeën in een tijdscontext in Nederland onderdeel van toetsen. Hetzelfde

⁵⁹ Van Boxtel and Grever, ‘History education in the Netherlands’, 86-89, 93-96.

⁶⁰ *Ibidem*, 88.

⁶¹ Wilschut, ‘History at the mercy of politicians and ideologies’, 703, 710-711.

⁶² *Ibidem*, 708-710; Van Boxtel and Grever, ‘History education in the Netherlands’, 91.

⁶³ Van Boxtel and Grever, ‘History education in the Netherlands’, 90.

⁶⁴ Peter Seixas, ‘Historical consciousness and historical thinking’ in Mario Carretero, Stefan Berger en Maria Grever (eds.) *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (Basingstoke 2017) 63-64.

geldt voor andere geschiedwetenschappelijke concepten als bronnen, objectiviteit, bias en interpretatie. Wilschut (2010) voegt hier aan toe dat ook meer algemene vaardigheden onderdeel werden van het geschiedenisonderwijs, zoals argumenteren, debatteren, het vormen van een eigen mening en tekstanalyse. Terwijl in de onderbouw van middelbare scholen de nadruk bleef liggen op meer feitelijke kennis van verschillende periodes, werd in de bovenbouw het aanleren van deze historische vaardigheden meer van belang.⁶⁵ Seixas (2017) benadrukt dat deze benadering van geschiedenisonderwijs leerlingen bewust maakt van het gebruik en totstandkoming van historische narratieven - en daarmee ook de onderliggende *narrative templates* -, terwijl hen in een eerder stadium dit soort narratieven juist werden aangeleerd:

[Historical thinking] makes students understand the function of historical narratives for individual orientation in life and shows them how different actors in society use history as a means to influence people's perception of the past, their orientation in the present and, subsequently the future.⁶⁶

Wilschut (2010) stelt echter dat er vanaf de jaren negentig een vernieuwde interesse is ontstaan in nationale geschiedenis die tot op zekere hoogte vergeleken kan worden met het nationale karakter in het geschiedenisonderwijs gedurende de negentiende en het begin van de twintigste eeuw.⁶⁷ Grever en Ribbens (2007) beschrijven de vernieuwde roep van politici en beleidsmakers om een meer nationale benadering van het geschiedenisonderwijs in het afgelopen decennium⁶⁸ en nemen de volgende paradox waar:

De paradox is dat, terwijl het oude nationale kader in de geschiedwetenschap als ideologisch instrument ontmaskerd is en natiestaten overvleugeld worden door de globalisering, steeds meer landen de nationale identiteit in ere herstellen.⁶⁹

Vanuit die context is het ontwerp van de tien tijdvakken van de commissie van Rooy in 2001 en de invoering daarvan in 2008 te begrijpen. Deze aanpak zorgde namelijk voor een verschuiving naar een chronologische benadering van het geschiedenisonderwijs. Elk tijdvak heeft een overkoepelende titel met daarin een tijdsaanduiding, zoals 'Tijdvak 2: Grieken en Romeinen (3000 v.Chr- 500 n.Chr)'. Naarmate deze tijdsperiodes recenter worden, neemt de duur van het tijdvak af. Zo kent het vierde tijdvak, 'Steden en Staten' een periode van een halve eeuw (1000-1500), terwijl het vijfde tijdvak 'Ontdekkers en Hervormers' slechts een eeuw behelst (1500-1600). De laatste twee tijdvakken, 'Wereldoorlogen' en 'Televisie en

⁶⁵ Van Boxtel and Grever, 'History education in the Netherlands', 91-93; Wilschut, 'History at the mercy of politicians and ideologies', 708-709.

⁶⁶ Seixas, 'Historical consciousness and historical thinking', 64.

⁶⁷ Wilschut, 'History at the mercy of politicians and ideologies', 712, 715-717.

⁶⁸ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 19.

⁶⁹ *Ibidem*, 80.

Computer’ duren vervolgens ongeveer een halve eeuw. Elk tijdvak wordt bijgestaan door een aantal van drie tot acht ‘kenmerkende aspecten’, waarmee ontwikkelingen worden bedoeld die de leerling, vaak uit het hoofd, in ieder geval moet kennen per periode. In totaal zijn er 49 kenmerkende aspecten opgesteld. Zo is ‘De Europese overheersing, slavenhandel en de opkomst van het abolitionisme’ een kenmerkende aspect bij het zevende tijdvak ‘Pruiken en Revoluties’ (1700-1800) en hoort ‘de industriële revolutie’ bij ‘Tijdvak 8: Burgers en Stoommachines’ (1800-1900). In het kader van dit onderzoek is belangrijk te vermelden dat ‘De eenwording van Europa’ het 47^{ste} kenmerkende aspect is uit het tiende tijdvak ‘Televisie en Computer’. De tijdvakken bezien de geschiedenis vanuit een sterk nationaal en West-Europees perspectief.⁷⁰ In een recent rapport van Stichting Leerplan Ontwikkeling (2016) wordt dit als volgt beargumenteerd:

Het tijdvakkenkader met tien tijdvakken en de daarbij behorende kenmerkende aspecten is onmiskenbaar geënt op de Nederlandse en Europese geschiedenis. Dit is een bewuste (didactische) keuze geweest van de commissie [Van Rooy]. Een universeel systeem voor een benadering van de gehele wereldgeschiedenis is ofwel weinig zeggend, ofwel buitengewoon onoverzichtelijk en daarom om didactische redenen af te raden. Er moest gekozen worden voor één samenhangende benadering.⁷¹

Hoewel de tijdvakken in beginsel als referentiekader dienen voor de leerling, vinden diverse historici dat het nationaal-Europese perspectief te nadrukkelijk aanwezig is in de schoolboeken. Dit roept de vraag op in hoeverre *European narrative templates*, en daarmee Europese identiteitsconstructie, onderdeel zijn van dit nationaal-Europese perspectief. Termen als anachronistisch, deterministisch en eurocentristisch kenmerken de kritiek op het systeem van de tien tijdvakken. EUROCLIO heeft bijvoorbeeld het gebrek aan niet-westerse geschiedenis in de tijdvakken aangekaart. Van Boxtel en Grever schrijven dan ook over een terugkerende behoefte aan de nadruk op nationale geschiedenis in het onderwijs in het afgelopen decennium. Hieruit is ook de vorming van een nationale canon in 2006 te begrijpen. De invloed van de tijdvakken en, in mindere mate, van de nationale canon kan volgens de auteurs negatieve gevolgen hebben voor het geschiedenisonderwijs.⁷²

Despite all the attention in the mass media for history, in schools the subject is weak in terms of its permissive position. Regarding this vulnerable situation, the imposing of specific contents of national history by the government [de tien tijdvakken en de canon] therefore threatens the quality of history teaching and particularly undermines the acquirement of skills such as historical reasoning.⁷³

⁷⁰ Van Boxtel and Grever, ‘History education in the Netherlands’, 97-100.

⁷¹ Albert van der Kaap en Alderik Visser, *Geschiedenis. Vakspecifieke trendanalyse 2016* (Enschede 2016) 13.

⁷² Van Boxtel and Grever, ‘History education in the Netherlands’, 101-103, 113-114.

⁷³ *Ibidem*, 114.

Bjorn Wansink, Sanne Akkerman, Jan Vermunt, Jacques Haenen en Theo Wubbels (2017) stellen echter dat sinds 2012 een nieuw opgerichte commissie pleit voor het leggen van meer nadruk op historische vaardigheden.⁷⁴ Historische vaardigheden maken sinds een aantal jaar dan ook deel uit van de eindtermen voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.⁷⁵ Hieruit is het te verklaren dat, sinds circa 2016, Nederlandse schoolboeken enkele pagina's in hun introductie besteden aan de betekenis van historisch denken en de manier waarop deze vaardigheden door de auteurs verwerkt zijn in het schoolboek. Zij verwijzen onder andere naar vaardigheden als het recht doen aan verschillende interpretaties (multiperspectiviteit), het voeren van discussie en de interpretatie van bronnen.

Geschiedenisdocenten zoeken volgens Van Boxtel en Grever (2011) nu naar een nieuwe balans tussen het aanleren van narratieven vanuit een nationaal-Europees perspectief enerzijds en het benadrukken van historische vaardigheden anderzijds.⁷⁶ Bjorn Wansink et al. (2017) hanteren hierbij de term 'epistemological tensions' en beamen:

The curriculum developments show that there is recurrent tension between objectives of history education that represent the past as factual [feitelijke narratieven] and objectives that represent the past as interpretive [historische vaardigheden].⁷⁷

Verschillende didactici zoals Keith Barton (2009) en Wilschut (2013) zijn het erover eens dat juist dit laatste de nadruk verdient in het geschiedenisonderwijs. Op die manier is het vak geschiedenis namelijk het meest betekenisvol voor leerlingen omdat zij dan vaardigheden leren die ook buiten het historische domein van toepassing zijn. Barton stelt dat deze aanpak het aanleren van (nationale) identiteit wil beproeven en dat het inzetten van kritische historische vaardigheden voor leerlingen inzichtelijk maakt hoe en waarom historische kennis tot stand komt, daarbij gebruik makend van 'a critical use of evidence and the consideration of multiple perspectives'.⁷⁸ Volgens Van Boxtel en Grever (2011) is het dan ook van belang het debat over het 'spanningsveld' tussen feitelijke narratieven en historische vaardigheden te voeren

⁷⁴ Björn, Wansink Sanne Akkerman, Jan Vermunt, Jacques Haenen and Theo Wubbels, 'Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education', *The Journal of Social Studies Research* 41/1 (2017) 13-14.

⁷⁵ Maria Grever en Carla van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum 2014) 121-124.

⁷⁶ Van Boxtel and Grever, History education in the Netherlands', 113-114.

⁷⁷ Wansink e.a. 'Epistemological tensions', 14.

⁷⁸ Keith Barton, 'The denial of desire: how to make history education meaningless' in Linda Symcox and Arie Wilschut (eds.), *National history standards. The problem of the canon and the future of history teaching* (Charlotte 2009) 273.

onder professionals in het onderwijs.⁷⁹ Ook volgens Grever en Van der Vlies (2017) is het onderzoeken van de omgang van schoolboeken door docenten een van de huidige uitdagingen binnen het onderzoeksveld naar geschiedenisonderwijs.⁸⁰ Wansink et al. (2017) sluiten zich hierbij aan door het volgende te stellen:

It is striking that history teachers, have, to date, not been involved that much in the debate on different epistemological stances, although they can be considered central actors in realising history education, as teachers provide pupils access to specific educational experiences through their daily choices of content, methods and epistemological representations.⁸¹

De studie van Wansink et al. (2017) is daarmee meteen een van de weinige onderzoeken die de betekenisgeving van geschiedenisonderwijs bij docenten centraal stellen in Nederland. Dit onderzoek laat zien hoe geschiedenisdocenten in opleiding verschillende opvattingen hebben over ‘history as factual’ (het leren van bepaalde narratieven) enerzijds en ‘history as interpretive’ (het aanleren van historische vaardigheden) anderzijds. Veel toekomstige docenten geven hierbij aan dat zij als docent meer de nadruk leggen op het aanleren van feiten, terwijl zij als historicus de geschiedenis eerder interpretatief zouden benaderen. Dit dilemma bevestigt het eerder genoemde spanningsveld tussen het leren van bepaalde narratieven enerzijds en vaardigheden anderzijds in het onderwijzen van geschiedenis.⁸²

Mijn thesis sluit aan bij Wansink et al. (2017) omdat ik zal nagegaan in hoeverre docenten eenzelfde spanningsveld ervaren bij het lesgeven over Europese eenwording in het bijzonder. Met andere woorden, deze thesis richt zich op de omgang met Europese eenwording in Nederlandse schoolboeken én bij geschiedenisdocenten uit het Nederlandse middelbaar onderwijs. Op die manier sluit mijn onderzoek aan bij de suggesties van onder anderen Foster (2011) en Grever en Van der Vlies (2017).

1.3 Onderzoeksvraag en relevantie

Geïnspireerd door het actuele debat onder historici, didactici en sociale wetenschappers over het leren van bepaalde narratieven dan wel historische vaardigheden, onderzoek ik in hoeverre de behandeling van Europese eenwording in het Nederlandse geschiedenisonderwijs geënt is op feitelijke narratieven (die mogelijk ideeën van nationale of Europese identiteit bevatten) dan wel historisch denken. De centrale onderzoeksvraag van deze thesis is:

⁷⁹ *Ibidem*, 265-275; Van Boxtel and Grever, ‘History education in the Netherlands’; Arie Wilschut, ‘De betekenis van geschiedenisonderwijs’ in Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen (eds.), *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2013, 2^e herziene druk) 36-39.

⁸⁰ Grever and Van der Vlies, ‘Why national narratives are perpetuated’, 295.

⁸¹ Wansink e.a., ‘Epistemological tensions’, 12.

⁸² *Ibidem*, 16-21.

Onderzoeksvraag. Hoe krijgt de eenwording van Europa betekenis in het Nederlandse geschiedenisonderwijs sinds 2011?

De centrale onderzoeksvraag is opgedeeld in twee deelvragen. De eerste richt zich op het onderzoeken van schoolboeken en zal beantwoord worden in hoofdstuk twee. De discussie tussen het aanleren van narratieven enerzijds en het toepassen van historische vaardigheden, zoals uiteengezet in paragraaf 1.2.3 komt in deze deelvraag terug. Hierbij wordt er vanuit gegaan dat feitelijke narratieven in de vorm van onderliggende *European narrative templates* ideeën van Europese identiteit kunnen bevatten:

Deelvraag 1. Hoe behandelen Nederlandse schoolboeken voor het vak geschiedenis het thema Europese eenwording?

- In hoeverre vindt er in de behandeling van Europese eenwording identiteitsconstructie plaats (op nationaal dan wel Europees niveau) in de vorm van feitelijke *narrative templates*?
- In hoeverre is het kritisch gebruik van historische vaardigheden een onderdeel van de behandeling van Europese eenwording in de schoolboeken?

In de tweede deelvraag die beantwoord wordt in hoofdstuk 3, staan de interviews met twee geschiedenisdocenten centraal:

Deelvraag 2. Hoe geven geschiedenisdocenten betekenis aan Europese eenwording en hoe brengen zij dit over in hun lessen?

Onderzoek naar de beeldvorming van Europese eenwording in de context van het Nederlandse geschiedenisonderwijs is wetenschappelijk relevant. Ten eerste heeft schoolboekenonderzoek zich tot op heden voornamelijk gericht op onderzoek naar nationale identiteit. In verschillende studies, zoals die van Sierp en Wüstenberg (2015), kwam echter naar voren dat identiteitsvorming niet alleen op nationaal maar ook op Europees niveau plaatsvindt. Onderzoekers zoals Soysal (2002), Sakki (2014 en 2016), Elmersjö (2016) en Hartmann et al. (2017) zijn daarom nagegaan of, net zoals bij nationale identiteit het geval is, schoolboeken uit verschillende landen de vorming van een *Europese* identiteit in de hand werken. Hoewel via deze studies schoolboeken in een groot aantal EU-lidstaten onderzocht zijn over dit thema, ontbreekt een soortgelijk onderzoek in de Nederlandse context tot dusverre.

Het onderzoeken van de Europese beeldvorming is ook relevant in de context van het Nederlandse geschiedenisonderwijs omdat didactici, producenten van lesmateriaal en docenten bezig zijn met - in de woorden van Van Boxtel en Grever (2011) - het zoeken naar ‘een nieuwe balans’ tussen het aanleren van narratieven enerzijds en historische vaardigheden an-

derzijds.⁸³ Wansink et al. (2017) noemden dit ‘epistemological tensions... between historical knowledge as factual or interpretive.’⁸⁴ Het vraagstuk van Europese eenwording, dat uit het voorgaande een complex begrip is gebleken en sterk ter discussie staat, leent zich uitstekend binnen deze discussie. Bovendien wordt in deze thesis gekeken naar schoolboekenmateriaal uit de afgelopen zeven jaar, terwijl de hiervoor genoemde studies zich veel vaker richten op materiaal uit de twintigste eeuw en het begin van de eenentwintigste eeuw. Daarnaast betreft dit onderzoek, in tegenstelling tot de meeste onderzoeken in dit onderzoeksveld, ook de vragen/opdrachten uit de schoolboeken én de betekenisgeving van docenten. Deze combinatie van het onderzoeken van hoofdtteksten, vragen/opdrachten en de meningen van docenten zal het veld van schoolboekenonderzoek verrijken aangezien het een unieke en brede aanpak is.

Omdat de discussie over (de macht van) Europa en de EU juist in de afgelopen jaren aan de orde van de dag is en studies als FitzGibbon et al. (2017) schrijven over een nieuw anti-Europees populisme, kies ik hier bewust voor een recente tijdsafbakening. Hierdoor sluit deze thesis aan bij deze actuele discussie over Europese samenwerking, wat dit onderzoek ook vanuit maatschappelijk oogpunt relevant maakt.

1.4 Methode van onderzoek

In deze paragraaf wordt de methode van onderzoek behandeld. Eerst komt de methode van het schoolboekenonderzoek aan bod in 1.4.1, waarin wordt uitgeweid over het geselecteerde onderzoeksmateriaal en de analyse van zowel de hoofdtteksten als de vragen/opdrachten. In 1.4.2 komt vervolgens de methode van interviews met docenten aan de orde.

1.4.1 Schoolboekenonderzoek

Omdat de onderzoeksvraag van deze thesis een recente tijdsafbakening heeft, heb ik schoolboekenmateriaal geselecteerd dat gepubliceerd is sinds 2011. Voor dit jaartal is gekozen omdat vanaf 2011 de lesmethodes zijn begonnen met het publiceren van hun meest recente uitgaven, zoals ook terug te zien is in tabel 1. Er is daarnaast bewust materiaal geselecteerd dat bestemd is voor de bovenbouw van het vwo. In deze hoogste jaarlagen wordt er namelijk het diepst op de leerstof ingegaan, wat leidt tot meer en rijker onderzoeksmateriaal over het thema Europese eenwording.

In een onderzoek uit 2017 zette de NOS de Nederlandse schoolboekenmarkt voor het vak geschiedenis uiteen. In het bijgaande filmpje wordt gesteld dat er vier belangrijke uitgevers

⁸³ Van Boxtel and Grever, ‘History education in the Netherlands’, 114.

⁸⁴ Wansink e.a., ‘Epistemological tensions’, 11.

zijn, namelijk Zwijsen (voor het basisonderwijs), ThiemeMeulenhoff, Noordhoff Uitgevers en Malmberg (allen voor het basisonderwijs, voortgezet onderwijs, MBO en HBO).⁸⁵ Een uitgever die materiaal publiceert voor het voortgezet onderwijs is door de NOS echter niet meegenomen, namelijk WalburgPers Educatief. Deze wordt hier wel meegenomen in het onderzoeksmateriaal om een zo volledig en breed mogelijke analyse uit te voeren. Uitgeverij Zwijsen, die zich alleen richt op het basisonderwijs, valt af. De vier uitgeverijen ontwikkelen elk hun eigen lesmethode voor het vak geschiedenis (*Geschiedeniswerkplaats*, *Feniks*, *Memo* en *Sprekend Verleden*) en hebben sinds 2011 in totaal negen schoolboeken uitgebracht voor de bovenbouw van het vwo (met uitzondering van enkele examen- en themakaternen, zie ook 2.2.4). De lijst met onderzoeksmateriaal ziet er dan als volgt uit:

Tabel 1: Onderzochte schoolboeken, met name uit de History Didactics Collection (Erasmus Universiteit Rotterdam)

Titel	Naam lesmethode	Uitgever	Jaar
<i>Geschiedeniswerkplaats. Tweede fase. Vwo Handboek historisch overzicht</i>	<i>Geschiedeniswerkplaats</i>	Noordhoff	2012
<i>Geschiedeniswerkplaats. Tweede fase. Vwo Opdrachtenboek historisch overzicht</i>	<i>Geschiedeniswerkplaats</i>	Noordhoff	2013
<i>Feniks. Geschiedenis voor de bovenbouw vwo. Overzicht van de geschiedenis</i>	<i>Feniks</i>	Thieme-Meulenhoff	2012
<i>Memo boek vwo bovenbouw</i>	<i>Memo</i>	Malmberg	2016
<i>Memo leer/opdrachtenboek vwo bovenbouw</i>	<i>Memo</i>	Malmberg	2011
<i>Sprekend verleden. Bovenbouw. Vwo activiteitenboek 4/5/6</i>	<i>Sprekend Verleden</i>	WalburgPers Educatief	2012
<i>Sprekend verleden. Bovenbouw. Vwo activiteitenboek 4/5/6 : met historische contexten</i>	<i>Sprekend Verleden</i>	WalburgPers Educatief	2016
<i>Sprekend verleden. Bovenbouw. Vwo handboek 4/5/6</i>	<i>Sprekend Verleden</i>	WalburgPers Educatief	2012
<i>Sprekend verleden. Bovenbouw. Vwo handboek 4/5/6: met historische contexten</i>	<i>Sprekend Verleden</i>	WalburgPers Educatief	2016

Het is hierbij belangrijk te vermelden dat *Sprekend Verleden* en *Geschiedeniswerkplaats* er voor kiezen om aparte uitgaven te maken voor tekstboeken en opdrachtenboeken. In *Memo* en *Feniks* zijn beide geïntegreerd binnen één uitgave.

⁸⁵ NOS, 'Wie bepaalt wat er onze geschiedenisboeken staat?' Opgehaald van: <https://nos.nl/op3/artikel/2188539-wie-bepaalt-wat-er-in-onze-geschiedenisboeken-staat.html> (geraadpleegd op 14-07-2018).

De analyse van deze schoolboeken presenteer ik in twee stappen. Ten eerste worden de hoofdtteksten uit de schoolboeken waarin het thema Europese eenwording wordt behandeld kwalitatief geanalyseerd. De schoolboeken waarin slechts vragen/opdrachten staan en derhalve geen hoofdtteksten bevatten, worden in dit gedeelte van de analyse logischerwijs niet meegenomen. De analyse van de hoofdtteksten beslaat daarom zes schoolboeken. Als richtlijn voor de kwalitatieve analyse is gebruik gemaakt van het methodologische onderzoek van Jason Nicholls (2003). Nicholls stelt dat, door de grote variatie in onderzoeksvragen en -onderwerpen er nauwelijks sprake is van één generieke methode om schoolboeken kwalitatief te onderzoeken. Daarom laat hij in zijn artikel verschillende *best practices* zien.⁸⁶ Een daarvan is een onderzoek naar de beeldvorming van de atoombomgeschiedenis in Engelse en Amerikaanse schoolboeken. Op basis van de vragen die voor dat onderzoek voorafgaand aan de analyse opgesteld zijn,⁸⁷ heb ik de volgende analysevragen geformuleerd:

1. welke verklaringen worden gegeven voor het tot stand komen van de Europese eenwording?
2. in welke bredere context wordt de ontwikkeling van de Europese eenwording geplaatst?
3. worden belangrijke beslissingen in het eenwordingsproces in twijfel getrokken of bekritiseerd?
4. in hoeverre bestaat het narratief uit meerdere perspectieven?
5. in hoeverre is er sprake van onderliggende *national narrative templates* of *European narrative templates*?
6. wordt er voldoende achtergrondinformatie aangediend voor leerlingen om een eigen mening te vormen omtrent de ontwikkelingen?

Daarnaast heb ik deze bronnen onderzocht in hoeverre meer algemene *narrative templates* voorkomen zoals Zerubavel (2003) die heeft gedefinieerd. Zerubavel stelt dat in geschiedenisverhalen bepaalde achterliggende ideologieën verscholen gaan, zoals vooruitgangdenken, denken in termen van achteruitgang en nostalgie.⁸⁸

Uit de kwalitatieve analyse kwamen drie thema's naar boven die de inhoud van de hoofdtteksten uit de schoolboeken karakteriseren: '(1) Europese samenwerking ontstaan uit politieke en economische noodzaak', '(2) Europese eenwording als economisch succes' en '(3) Kritiek op de EU als politiek project'. Deze thema's worden uitvoerig behandeld in de resultatensectie in het volgende hoofdstuk.

Het tweede deel van de schoolboekenanalyse behelst de vragen/opdrachten. Ook hier worden zes schoolboeken geanalyseerd. De vragen/opdrachten zijn op een kwantitatieve methode geanalyseerd zoals Lavere (2008) dit voorschrijft in zijn onderzoek naar Amerikaanse

⁸⁶ Jason Nicholls, 'Methods in school textbook research', *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 3/2 (2003) 1-4.

⁸⁷ *Ibidem*, 13.

⁸⁸ Zerubavel, *Time maps*, 11-36.

schoolboeken. Ten eerste koppelt Lavere verwante vragen/opdrachten aan elkaar en komt hij zo tot verschillende categorieën. In mijn analyse ben ik op eenzelfde manier te werk gegaan: elke afzonderlijke vraag/opdracht is in eerste instantie voorzien van een code, waarna verwante codes gegroepeerd zijn tot één categorie. Hieruit volgden 11 categorieën, waarvan de volgende vier dominant zijn gebleken: ‘Feitelijke informatie Europese eenwording’, ‘Europese eenwording ontstaan uit economische en politieke noodzaak’, ‘Kritiek op Europese eenwording’ en ‘Aanzetten tot reflectie op kritiek op Europese eenwording’.

Daarnaast maakt Lavere een onderscheid tussen het ‘recall’- en ‘historical inquiry’-type van vragen/opdrachten. In het Nederlands zou dit vertaald kunnen worden als reproductieve vragen/opdrachten (leerlingen worden getoetst op feitelijke kennis die uit de hoofdtekst te halen valt) en productieve vragen/opdrachten (waarin het gebruik van historische vaardigheden belangrijk is).⁸⁹ Eenzelfde onderscheid is hier ook gemaakt in mijn analyse.

In de discussie aan het slot van de resultatensectie worden de kwalitatieve analyse van de hoofdteksten en de kwantitatieve analyse van de vragen/opdrachten met elkaar vergeleken. Vervolgens bediscussieer ik de conclusies hieruit aan de hand van de internationale literatuur uit het theoretisch kader.

1.4.2 *Docenteninterviews*

Naast het schoolboekenonderzoek komen in hoofdstuk 3 semigestructureerde diepte-interviews aan bod. Hoewel idealiter het aantal respondenten oploopt totdat saturatie bereikt is en er zodoende geen nieuwe informatie meer uit de interviews verkregen wordt, is binnen deze thesis de tijdtechnische beslissing gemaakt om *twee* eerstegraads docenten in het vak geschiedenis te interviewen. De docenten - die anoniem blijven binnen dit onderzoek - zijn geselecteerd op basis van hun uitvoerige werkervaring in het eerstegraads domein.⁹⁰ Er is gesproken met één vrouwelijke docent geschiedenis (Docent 1) met achttien jaar werkervaring in het geschiedenisonderwijs. Zij is een gepromoveerd historicus. De andere respondent (Docent 2) heeft elf jaar ervaring in het geschiedenisonderwijs en is tevens decaan op zijn school. Beide respondenten zijn werkzaam op scholen in de stadsregio Rotterdam. Allebei de docenten werken met de lesmethode *Feniks* in de bovenbouw. De relevante achtergrondinformatie van de respondenten is verwerkt in tabel 2.

⁸⁹ Lavere, ‘The quality of pedagogical exercises’, 3-5.

⁹⁰ Björn Wansink, Sanne Akkerman and Theo Wubbels, ‘Topic variability and criteria in interpretational history teaching’, *Journal of Curriculum Studies* 49/5 (2017) 644-645.

Tabel 2: Achtergrondinformatie geïnterviewde docenten

	Docent 1	Docent 2
Geslacht	Vrouw	Man
Universiteit van Masteropleiding	Erasmus Universiteit Rotterdam (tevens hier gepromoveerd)	Erasmus Universiteit Rotterdam en Universiteit Leiden
Ervaring in geschiedenisonderwijs	18 jaar	11 jaar
Stadsregio school	Rotterdam	Rotterdam
Oorsprong school	Protestants-christelijk	Protestants-christelijk
Gehanteerde lesmethode	<i>Feniks</i>	<i>Feniks</i>

Uit de tabel blijkt dat er veel overeenkomsten zijn tussen beide docenten en de scholen waarop zij werken. In de conclusie zal hierop gereflecteerd worden.

De diepte-interviews hebben als doel de ervaring van deze docenten in hun werkgebied te achterhalen door hier met hen het gesprek over aan te gaan.⁹¹ In dit geval gaat het hierbij vooral om ervaring in het lesgeven over de Europese eenwording als eerstegraads docent geschiedenis. Hierbij moet opgemerkt worden dat Docent 1 veel ervaring heeft met het lesgeven over Europese eenwording bij het vak geschiedenis in de bovenbouw. Docent 2 heeft hierin slechts beperkte ervaring. Wel doceert deze docent veel over dit onderwerp bij het vak geschiedenis in de examenklas van mavo 4 en bij het vak maatschappijleer in andere klassen. Het is belangrijk om deze kanttekening mee te nemen in de resultatensectie.

Diepte-interviews worden ook wel semigestructureerd genoemd, omdat gesprekken per respondent sterk kunnen verschillen en thema's in het ene interview meer naar voren komen dan in het andere, hetgeen bekend staat als de 'travel metaphor'.⁹² De lijst met gespreksthema's en voorbeeldvragen die gebruikt is tijdens de interviews is gepresenteerd in tabel 3. Het is belangrijk te vermelden dat de interviews hebben plaatsgevonden *nadat* de analyse, zoals beschreven in 1.4.1, al voltooid was. Op die manier konden de resultaten uit het schoolboekenonderzoek ook besproken worden met de docenten.

⁹¹ *Ibidem*, 644-645; Katrin Kello, 'Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society', *Teachers and Teaching: theory and practice* 22/1 (2016) 39-40.

⁹² Robin Legard, Jill Keegan and Kit Ward, 'In-depth interviews' in Jane Ritchie and Jane Lewis (eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (London etc. 2003) 139.

Tabel 3 Gespreksthema's en voorbeeldvragen bij de docenteninterviews

Gespreksthema	Voorbeeldvragen
<i>Persoonlijk</i>	• Vragen naar persoonlijke gegevens / informatie. • Hoeveel ervaring heeft u als docent geschiedenis in het eerstegraads domein? • Welke lesmethode wordt bij jullie gebruikt in de bovenbouw? Waarom is er voor die lesmethode gekozen?
<i>Historische vaardigheden in het geschiedenis- onderwijs</i>	• Binnen het geschiedenisonderwijs gaan er veel stemmen op om voornamelijk historische vaardigheden aan te leren aan leerlingen om zo geschiedenisonderwijs betekenisvol te maken. • Wanneer is een onderwerp volgens u voor uw leerlingen betekenisvol? • Hoe zet u het gebruik van historische vaardigheden in uw lessen in? • Hoe komt het gebruik van historische vaardigheden terug in de door u gehanteerde lesmethode? • Belangrijke historische vaardigheden zijn multiperspectiviteit, discussie en het vormen van een eigen mening. Welke onderwerpen uit het curriculum vindt u hier het meest geschikt voor?
<i>Beeldvorming Europese eenwording in hoofdstek- sten</i>	• Mijn onderzoek richt zich op de beeldvorming van Europese eenwording in het Nederlandse geschiedenisonderwijs. 'De eenwording van Europa' is een van de kenmerkende aspecten die leerlingen moeten weten voor het eindexamen. Hoe komt dit kenmerkende aspect terug in uw lessen? • Ziet u Europese eenwording als een belangrijk onderwerp binnen het curriculum? • Wat zijn volgens u de belangrijkste aspecten van dit onderwerp die de leerlingen moeten leren? • Hoe ervaren de leerlingen uit uw klassen dit onderwerp (betekenisvol, spannend, saai?) • In hoeverre gebruikt u dit thema in discussies in de klas? • Bespreken van onderzoeksresultaten schoolboekenonderzoek met de respondenten.
<i>Beeldvorming Europese eenwording in vra- gen/opdrachten</i>	• Worden de vragen/opdrachten intensief gebruikt in uw lessen? Waarom wel / niet? • Wat is uw mening over de voorbeelden van vragen/opdrachten (bijlage van vragenlijst)? • Helpt het gebruik van dit soort opdrachten om de lesstof over Europese eenwording betekenisvol te maken? • Bespreken van onderzoeksresultaten schoolboekenonderzoek met de respondenten.
<i>Afsluitend</i>	• Ruimte voor toevoegingen.

De interviews duurden elk ongeveer een uur. Beide docenten hebben toestemming gegeven voor het opnemen van de geluidsopnames en voor de citaten die in deze thesis vermeld zijn. Ten behoeve van de intersubjectieve betrouwbaarheid van mijn analyse zijn de opnames tevens beluisterd door de begeleider van deze thesis.

De analyse resulteerde in twee thema's uit de onderwijspraktijk die in het derde hoofdstuk besproken worden. Het eerste thema, 'Historische vaardigheden en feitelijke kennisoverdracht' is meer algemeen van aard. Het tweede thema, 'Potentie en praktijk van Europese eenwording in de klas', richt zich specifiek op het onderwerp de Europese eenwording in het geschiedenisonderwijs. Deze thema's worden uiteengezet en besproken aan de hand van internationale literatuur om zo tot een deelconclusie te komen.

Hoofdstuk 2. Europese eenwording in de vier lesmethodes

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staat de eerste deelvraag centraal: hoe krijgt het thema Europese eenwording betekenis in Nederlandse schoolboeken? Bij deze deelvraag zijn twee subvragen gesteld. De eerste gaat na in hoeverre er in de behandeling van Europese eenwording sprake is van identiteitsconstructie binnen de narratieven, op zowel nationaal als Europees niveau, aan de hand van feitelijke *narrative templates*. Met behulp van de tweede subvraag wordt hier gekeken in hoeverre het kritisch gebruik van historische vaardigheden onderdeel is van het onderwerp Europese samenwerking in de schoolboeken.

In het eerste en meest uitgebreide deel van dit hoofdstuk (2.2 tot en met 2.4) komen de hoofdtteksten uit de verschillende methodes aan bod. Van elke methode schets ik eerst een korte karakteristiek om vervolgens na te gaan welke plaats het onderwerp van Europese integratie krijgt in het schoolboek. Daarna behandel ik de drie thema's die gevolgd zijn uit de kwalitatieve analyse en waar nodig worden de verschillen tussen de methodes besproken.

In het tweede deel (2.5) komen de opdrachten en vragen uit de lesmethodes ter sprake. Uit de kwantitatieve analyse volgden 11 categorieën aan vragen/opdrachten, waarvan vier prominent aanwezig zijn. Deze resultaten zullen worden vergeleken met de resultaten uit de kwalitatieve analyse.

Het hoofdstuk sluit af met een vergelijking tussen de gevonden thema's en de internationale literatuur uit het theoretisch kader. In deze discussie wordt deelvraag 1 beantwoord.

2.2 De plaats van Europese eenwording in de lesmethodes

2.2.1 Memo

Van de lesmethode *Memo* zijn zowel de uitgave uit 2011 als 2017 onderzocht. De onderstaande tabel geeft inzicht in de hoeveelheid tekst die in beide methodes aan dit onderwerp besteedt wordt.

Tabel 4 Plaats Europese eenwording in *Memo* (2011) en (2017)

	2011	2017
Totaal aantal tekstpagina's	377	383
Totaal aantal hoofdstukken	14	14
Aantal pagina's met Europese eenwording in hoofdtekst	12	8
Hoofdstukken met Europese eenwording als onderdeel	2 (H13 + H14)*	2 (H13 + H14)**

*Hoofdstuk 13: *De wereld na 1945*; Hoofdstuk 14: *Vrijheid en democratie*.

**Hoofdstuk 13: *Europa en de wereld 1945-1989*; Hoofdstuk 14: *Europa en zijn pluriforme samenlevingen*.

Zoals blijkt uit deze tabel, vooral wanneer gekeken wordt naar de verschillende hoofdstuktitels, verandert de plaats van de Europese eenwording in beide uitgaven. Dat geldt ook voor het bredere narratief en dan met name wanneer het politieke aspect van Europese samenwerking wordt behandeld.

In *Memo* uit 2011 heeft het thema van Europese eenwording een duidelijk afgebakende positie en wordt het als onderdeel van de laatste twee hoofdstukken besproken. In hoofdstuk dertien, 'De wereld na 1945', staat de eenwording van Europa centraal in de paragraaf 'De Europese eenwording'. Op die manier wordt de eenwording van Europa besproken als een op zichzelf staand narratief. In het veertiende hoofdstuk, 'Vrijheid en democratie', staat de ontwikkeling van de Nederlandse politieke stelsel vanaf de negentiende eeuw centraal. Enkele pagina's richting het einde van dit hoofdstuk bespreken de gevolgen van de Europese eenwording voor de Nederlandse politiek, namelijk in drie kleine paragrafen van elk één pagina: 'Samenwerking in Europa', 'Europa breidt zich uit' en 'Europa in zwaar weer'. Hier komt de eenwording van Europa aan bod vanuit een Nederlands perspectief, terwijl een gedeelte van de tekst nagenoeg identiek is aan de paragraaf uit het vorige hoofdstuk.

De auteurs van *Memo* (2017) hebben opvallend genoeg voor een andere aanpak gekozen. De laatste twee hoofdstukken (13 en 14) van het boek, waarin Europese eenwording terugkomt, zijn ditmaal getiteld: 'Europa en de wereld 1945-1989' en 'Europa en de wereld na 1989'. Hiermee lijken de auteurs op het eerste oog nadrukkelijker ruimte vrij te maken voor het onderwerp Europa en Europese eenwording. Het tegendeel blijkt waar. Het narratief over Europese eenwording - met name het gedeelte over de totstandkoming van de EU - krijgt hier géén aparte paragraaf zoals wel het geval was bij *Memo* (2011). Europese eenwording is ditmaal geïncorporeerd in een breder narratief over globalisering, multiculturele samenlevingen en de spanningen die dit meebrengt in de samenleving. Van der Vlies (2017) stelt dat de positie van een historische gebeurtenis in een bepaald narratief invloed heeft op de betekenis van die gebeurtenis in het grotere geheel.⁹³ Bert Vanhulle (2009) bevestigt dat de historische gebeurtenis of ontwikkeling niet op zichzelf staat, maar een bepaald groter narratief binnen het schoolboek dient.⁹⁴ Bovendien is het Nederlandse perspectief in *Memo* (2017) afwezig. Zoals in de resultatensectie zal blijken, versterkt deze veranderde positie in *Memo* (2017) het pessi-

⁹³ Van der Vlies, 'Multidirectional war narratives', 314.

⁹⁴ Bert Vanhulle, 'The path of history: narrative analysis of history textbooks – a case study of Belgian history textbooks (1945–2004)', *History of Education* 38/2 (2009) 281.

mistische narratief wanneer het gaat over politieke eenwording in Europa, dat al bestond in *Memo* (2011).

2.2.2 *Sprekend Verleden*

In tegenstelling tot *Memo*, bestaat bij de twee onderzochte uitgaven van *Sprekend Verleden* (2012 en 2016) weinig verschil. De bespreking van Europese samenwerking is binnen beide uitgaven nagenoeg identiek, waardoor *Sprekend Verleden* (2012) en *Sprekend Verleden* (2016) veel meer als één geheel gezien kunnen worden dan bij de twee uitgaven van *Memo* het geval is.

Tabel 5 Plaats Europese eenwording in *Sprekend Verleden* (2012) en (2016)

	2012	2016
Totaal aantal tekstpagina's	307	343
Totaal aantal hoofdstukken	15	16
Aantal pagina's met Europese eenwording in hoofdtekst	5	5
Hoofdstukken met Europese eenwording als onderdeel	1 (H13)*	1 (H11)**

*Hoofdstuk 13: *De tijd van de Koude Oorlog*.

**Hoofdstuk 11: *De tijd van de Koude Oorlog*.

Het thema Europese eenwording wordt in beide uitgaven besproken in het hoofdstuk 'De tijd van de Koude Oorlog'. Hoewel de opzet van dit hoofdstuk in de uitgave van 2016 wel dege-lijk enkele verschillen kent met die van 2012, heeft dit geen invloed op de laatste paragraaf van het hoofdstuk waar Europese eenwording centraal staat, namelijk de paragraaf 'Steeds meer economische samenwerking in Europa'. De tekst van deze paragraaf is in beide uitgaven nagenoeg identiek. Omdat het hele hoofdstuk, zoals de hoofdstuktitel ook al illustreert, in het kader van de Koude Oorlog valt, staat het begin van de paragraaf over Europese eenwording in deze context: als een van de voornaamste motieven om tot samenwerking te komen wordt de dreiging van de Sovjet-Unie genoemd. Hierna wordt echter de ontwikkeling van de Europese eenwording als een op zichzelf staand onderwerp behandeld.

2.2.3 *Geschiedeniswerkplaats*

Terwijl van de lesmethodes *Memo* en *Sprekend Verleden* elk twee uitgaven onderzocht zijn, kon voor *Geschiedeniswerkplaats* alleen de uitgave uit 2012 bestudeerd worden. Deze editie is namelijk de meest recente lesuitgave voor de bovenbouw.

Tabel 6 Plaats Europese eenwording in *Geschiedeniswerkplaats* (2012)

Totaal aantal tekstpagina's	199
Totaal aantal hoofdstukken	10
Aantal pagina's met Europese eenwording in hoofdtekst	3
Hoofdstukken met Europese eenwording als onderdeel	1 (H10)*

*Hoofdstuk 10: *De tijd van televisie en computer*.

In vergelijking met de andere twee lesmethodes, blijft *Geschiedeniswerkplaats* het dichtst bij de tien tijdvakken. Het tiende hoofdstuk is namelijk getiteld 'De tijd van televisie en computer' en 'de Europese eenwording' wordt in een aparte paragraaf met die naam besproken. Naast de paragraaftitel wordt het hierbij behorende kenmerkende aspect genoemd. Zulke verwijzingen naar het kader van de tien tijdvakken ontbreken in de vorige twee lesmethodes.

2.2.4 *Feniks*

Net als bij *Geschiedeniswerkplaats*, is er voor de methode *Feniks* slechts één uitgave onderzocht. Ook hier is de uitgave uit 2012 het meest recente handboek. Hoewel *Feniks* in 2014 voor de bovenbouw van de havo en vwo een speciaal themakatern met de naam *Ontstaan en groei van de Europese Unie* heeft uitgebracht, heb ik dit katern bewust niet gebruikt voor de analyse. In tegenstelling tot de andere (reguliere) schoolboeken richt dit themakatern zich immers veel nadrukkelijker op de Europese eenwording. Dit zou een vertekend beeld geven van de resultaten in het algemeen. Juist de hoofdteksten over Europese eenwording in de overzichtsboeken worden onderzocht om te kijken hoe dit thema betekenis krijgt binnen een schoolboek waarin alle tijdvakken naar voren komen.

Net als *Geschiedeniswerkplaats* is hoofdstuk 10 in *Feniks*, waarin Europese eenwording terugkomt, getiteld 'Tijd van televisie en computer': ook *Feniks* blijft daarmee dicht bij het kader van de tien tijdvakken. Europese eenwording komt terug in de derde paragraaf met een titel die een positieve connotatie bevat: 'Europa: van verdeeld naar één'.

Tabel 7 Plaats Europese eenwording in *Feniks* (2012)

Totaal aantal tekstpagina's	347
Totaal aantal hoofdstukken	10
Aantal pagina's met Europese eenwording in hoofdtekst	5
Hoofdstukken met Europese eenwording als onderdeel	1 (H10)*

*Hoofdstuk 10: *Tijd van televisie en computer*.

Uit de analyse zal blijken dat deze positieve connotatie nauwelijks weerklink vindt in de daadwerkelijke tekst.

2.3 Resultaten thematische analyse hoofdteksten

2.3.1 Thema (1): *Europese samenwerking ontstaan uit politieke en economische noodzaak*

In het theoretisch kader zijn enkele *European narrative templates* naar voren gekomen over de ontstaansgeschiedenis van de Europese eenwording. In die narratieven, onder andere verspreid door Europese instellingen zelf, bestonden er duidelijk ideeën over het samenwerkingsideaal door de tijd heen, gedeelde Europese idealen, normen en waarden en een gedeelde Europese geschiedenis. Met andere woorden, deze eerder genoemde narratieven over de totstandkoming van Europese integratie bevatten een bepaald idealistisch idee van Europese identiteit. Het is daarom van belang na te gaan hoe deze totstandkoming in de onderzochte schoolboeken wordt beschreven: bevatten die narratieven hier eenzelfde idee van Europese identiteit?

In tegenstelling tot de genoemde idealistische ideeën over het ontstaan van Europese samenwerking, kunnen de narratieven in de lesmethodes over deze geschiedenis het beste bestempeld worden als realistisch en pragmatisch. Hieruit volgt het eerste thema, '(1) Europese samenwerking ontstaan uit politieke en economische noodzaak'. Hoewel de bekende toespraak van Robert Schuman uit 1950 - waarin hij oproept tot het herstellen van de relatie tussen Frankrijk en Duitsland om tot een verenigd Europa te komen - zowel in *Memo, Feniks* als in *Geschiedeniswerkplaats* wordt aangehaald om het begin van de samenwerking te illustreren, wordt deze Schuman-toespraak niet als idealistisch beginpunt, of 'founding father',⁹⁵ gezien. In de onderzochte schoolboeken bestaat dan ook niet het idee dat Europese samenwerking ontstaan is vanuit een ideaal. Veel meer onderschrijven de schoolboeken dat door de economische en politieke chaos van na de Tweede Wereldoorlog het noodzakelijk was voor West-Europese landen om tot samenwerking te komen. Deze noodzakelijkheid komt terug in alle onderzochte methodes en uit zich in de volgende motieven die worden gegeven om tot samenwerking te komen. Het eerste motief is het bewaren van vrede na de Tweede Wereldoorlog. Dit motief kan weliswaar als idealistisch gezien worden, maar uit hoe de schoolboeken dit motief beschrijven blijkt een realiteitszin. *Geschiedeniswerkplaats* benadrukt bijvoor-

⁹⁵ European Union, 'The history'.

beeld de tegenstellingen tussen Frankrijk en Duitsland aan de vooravond van de EGKS waar- door de samenwerking het karakter krijgt van een noodoplossing:

De Europese eenwording begon rond 1950 met Frans-Duitse samenwerking. Frankrijk en Duitsland waren door de wereldoorlogen sterk verzwakt. Een gevaar voor de ander vormden zij niet meer, maar verzoend met elkaar waren ze nog lang niet. De ‘moffen’ werden in Frankrijk gehaat. Maar de Franse regering begreep ook dat ze met de voor- malige aartsvijand moest samenwerken. Dat was nodig voor de verdediging tegen de Sovjet-Unie, voor het economisch herstel in Europa, voor het versterken van de nog zwakke democratische krachten in Duitsland en daarmee ook voor het behoud van de vrede.⁹⁶

Feniks doet dit op eenzelfde manier wanneer gesteld wordt dat de ‘Frans-Duitse tegenstelling ... uit de wereld [moest] geholpen worden’ om tot samenwerking te komen.⁹⁷ Op die manier wordt het bewaren van vrede na de Tweede Wereldoorlog niet gezien als ideaal, maar als noodzakelijk voor de wederopbouw van West-Europa en het bieden van politiek tegenwicht tegen de Sovjet-Unie in de context van de Koude Oorlog. *Memo* (2011) onderstreept specifiek de angst in dit motief:

Schumans verklaring maakte duidelijk dat de Europese samenwerking mede is ont- staan uit een directe angst voor een nieuwe grote oorlog. Vooral bij de Fransen leef- de wantrouwen jegens Duitsland... Daar kwam de dreiging van de Koude Oorlog nu bij.⁹⁸

Naast dit politieke motief komt in het hiervoor genoemde citaat uit *Geschiedeniswerkplaats* ook al een duidelijk economisch motief naar voren, namelijk het ‘economisch herstel’⁹⁹ of het ‘stimuleren van economische groei’¹⁰⁰. Dit economische motief wordt door alle methodes overgenomen en beschrijft hoe een samenwerking in de handel met kolen en staal West- Europa economisch zou kunnen laten herstellen van de oorlogsschade en in de toekomst doen groeien. *Sprekend Verleden* legt daarbij een verband tussen het angst-motief en het economi- sche motief:

Het gemeenschappelijk gezag over kolen en staal voorkwam ook een buitensporige bewapening van één of meer van de leden van de EGKS. Een nieuwe oorlog tussen deze landen kon zo worden voorkomen.¹⁰¹

⁹⁶ Tom van der Geugten en Dik Verkuil (red.), *Geschiedeniswerkplaats. Tweede fase. Vwo handboek historisch overzicht* (Groningen & Houten 2012, 2e editie) 187.

⁹⁷ Jos Venner, Cor van der Heijden en Maria van Haperen (red.), *Feniks. Geschiedenis voor de bovenbouw vwo. Overzicht van de geschiedenis* (Amersfoort 2012, 2e editie) 332.

⁹⁸ Eelco Beukers en Stephan Klein (red.), *Memo. Geschiedenis voor de bovenbouw. Vwo leer/opdrachtenboek bovenbouw* ('s-Hertogenbosch 2011, 4e editie) 315.

⁹⁹ Van der Geugten en Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats handboek*, 187; Conny Bastiaans e.a. (red.), *Sprekend verleden. Bovenbouw. Vwo handboek 4/5/6* (Zutphen 2012, 5e editie) 241.

¹⁰⁰ Beukers en Klein, *Memo 4e editie*, 315; Venner e.a., *Feniks*, 332.

¹⁰¹ Basitaans e.a., *Sprekend verleden handboek 5e editie*, 242.

Zo zijn het politieke en economische motief voor samenwerking met elkaar verbonden. Beide onderstrepen een zekere mate van angst en noodzaak: in de economische context van de nasleep van de Tweede Wereldoorlog en de politieke context van de Koude Oorlog was het voor de West-Europese landen, ongeacht het wantrouwen tussen Frankrijk en Duitsland, noodzakelijk om samen te werken. Deze noodzakelijkheid uit zich onder andere in de angst voor het opkomende communisme en de Sovjet-Unie en de wil om daar een tegenwicht tegen te bieden. Aan de hand van dit pragmatische en realistische perspectief kan gesteld worden dat de *narrative templates* over het ideologische ontstaan van Europese samenwerking tegengesproken worden in de lesmethodes. *Feniks* onderstreept dit ten slotte als volgt door de termen ‘idealistisch’ en ‘dromen’ aan het samenwerkingsideaal in het begin van de Europese eenwording te koppelen:

Elk van de zes [EGKS-]landen bleef zelfstandig, hoewel veel idealistische Europeanen bleven dromen van een ‘Verenigde Staten van Europa’.¹⁰²

2.3.2 Thema (2): *Economisch progress narrative*

Uit de analyse blijkt dat de schoolboeken een onderscheid maken tussen Europese eenwording als economisch en als politiek project. In dit tweede thema wordt nu stilgestaan bij de beeldvorming over het economische aspect van Europese integratie. Omdat de lesmethodes dit voornamelijk in positieve termen omschrijven, en zij daarin eensgezind zijn, is de naam van dit thema ‘(2) Europese eenwording als economisch succes’. Kenmerkend hierbij is dat de auteurs van *Sprekend Verleden* de paragraaf waarin de gehele chronologie van Europese eenwording besproken wordt, de titel ‘Steeds meer economische samenwerking in Europa’ gegeven hebben.

In *Memo* en *Sprekend Verleden* worden samenwerkingsverbanden in de EGKS en later de EEG in economisch verband als een ‘groot succes’¹⁰³ en een ‘groot economisch succes’¹⁰⁴ gezien. Zo benadrukt *Memo* (2017):

Tussen 1958 en 1972 verzesvoudigde de onderlinge handel en verdrievoudigde de handel met de rest van de wereld.¹⁰⁵

Memo (2011) voegt hier een Nederlands perspectief aan toe:

¹⁰² Venner e.a., *Feniks*, 332.

¹⁰³ Eelco Beukers en Stephan Klein (red.), *Memo leer/opdrachtenboek bovenbouw vwo* ('s-Hertogenbosch 2017, 5e editie) 346.

¹⁰⁴ Basitaans e.a., *Sprekend verleden handboek 5e editie*, 251; Idem, *Sprekend verleden. Bovenbouw. Vwo handboek 4/5/6 : met historische contexten* (Zutphen 2016, 6e editie) 243.

¹⁰⁵ Beukers en Klein, *Memo 5e editie*, 346.

Zo groeide de Nederlandse economie jaarlijks met gemiddeld 5,1% en groeide het aandeel van de Nederlandse handel met EEG-landen van 41,7% in 1958 naar 55% in 1966. Het economische succes van de EEG werd ook opgemerkt door omringende landen.¹⁰⁶

Beide jaargangen beschrijven verder dat snel andere landen zoals Groot-Brittannië, die eerst sceptisch waren over supranationale samenwerking, overtuigd raakten van de economische voordelen, wat leidde tot verdere uitbreiding van de EEG en een stijging van de welvaart in de toetredende landen. Ook in *Sprekend Verleden* wordt eenzelfde verband gelegd tussen de economische aantrekkingskracht van de EGKS en de EEG en de voordelen die een lidmaatschap met zich meebracht: nieuwe lidstaten boekten dankzij het samenwerkingsverband economische vooruitgang. De toon in *Geschiedeniswerkplaats* en in *Feniks* is gematigder. De term economische groei wordt in *Geschiedeniswerkplaats* slechts één keer in dit verband genoemd en vanuit een Duits perspectief:

Veel Duitsers waren tegen *westbindung*, maar onder invloed van de economische groei veranderde de stemming.¹⁰⁷

Verderop wordt gesteld dat nieuwe lidstaten ‘grote economische voordelen van het lidmaatschap’ verwachtten.¹⁰⁸ De term ‘succes’ ontbreekt dit keer echter, in tegenstelling tot *Memo* en *Sprekend Verleden*. *Feniks* ziet dat vooral de ‘kernlanden’¹⁰⁹ profiteerden van de economische samenwerking. Desalniettemin is de toon ook in *Geschiedeniswerkplaats* en *Feniks* positief over economische samenwerking en wordt er een economisch perspectief gehanteerd wanneer de ontwikkeling van de EGKS en de EEG ter sprake komt.

In *Memo*, *Geschiedeniswerkplaats* en *Feniks* zijn er vervolgens enkele verwijzingen naar de politieke aspecten van deze samenwerkingsverbanden terug te vinden. Beide jaargangen van *Memo* sluiten het gedeelte van de EGKS en de EEG af met het inzicht dat sinds de jaren ‘70, de EEG meer werd dan een economische gemeenschap. Grensoverschrijdende zaken zoals milieuvervuiling en het bevorderen van mensenrechten en democratie in landen als Spanje, Portugal en Griekenland werden ook onderdeel van het takenpakket. Hierdoor begon Europese samenwerking ook een politiek karakter te krijgen. *Geschiedeniswerkplaats* en *Feniks* kaarten het verlies van soevereiniteit van de natiestaten aan door de eenwording binnen de

¹⁰⁶ Idem, *Memo 4^e editie*, 367.

¹⁰⁷ Van der Geugten en Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats handboek*, 187.

¹⁰⁸ *Ibidem*, 188.

¹⁰⁹ Venner e.a., *Feniks*, 332.

EEG, hetgeen bij de andere twee methodes (zoals verderop zal blijken) pas gebeurt bij het bespreken van de EU. Zo stelt *Geschiedeniswerkplaats*:

De lidstaten [van de EEG] bleven onafhankelijk, maar hun onafhankelijkheid werd wel beperkt naarmate er meer Europese regels en wetten kwamen.¹¹⁰

Feniks spreekt in dit verband vanuit een Brits perspectief:

De uitbreidingen van de EG zorgden onvermijdelijk voor spanningen tussen de lidstaten. Vooral Groot-Brittannië was zeer kritisch over de bemoeizucht van 'Brussel'.¹¹¹

Verderop gebruikt de methode de term 'eurosclerose' om te illustreren dat de eenwording niet soepel verliep.¹¹² Opvallend is dat beide methodes kiezen om een Duits (*Geschiedeniswerkplaats*) en een Brits (*Feniks*) perspectief te hanteren. Ondanks deze verwijzingen naar politieke aspecten, kiezen die lesmethodes er duidelijk voor om de ontwikkeling van de EGKS en de EEG vanuit een economisch perspectief te bezien. Aangezien dit perspectief het beeld van een positieve ontwikkeling bevat, is hier sprake van een *progress narrative*, zoals Zerubavel (2003) dat definieert.¹¹³ In een dussdanig narratief bestaat een positieve ontwikkelingsgedachte door de tijd heen. In *Feniks* is dit economische *progress narrative* het zwakst omdat deze methode extra enkele politieke belemmeringen benadrukt. In *Memo* en *Sprekend Verleden* komt het narratief van economische vooruitgang het sterkst naar voren. Wanneer gekeken wordt tot wanneer in de chronologie van de Europese integratie deze positieve economische connotatie loopt, valt op dat vanaf de oprichting van de EU dit economische perspectief bijna volledig verdwijnt. De lesmethodes kiezen ervoor om de totstandkoming, de uitbreiding en de uitdagingen van de EU politiek te benaderen. Hiermee kom ik op het derde thema.

2.3.3 Thema (3): *Kritiek op EU als politiek project: decline narrative*

In de lesmethodes vormt de EU een prominent onderdeel van de hoofdtekst. Zoals gezegd is hierbij sprake van een voornamelijk politiek perspectief. Omdat in dit perspectief het politieke beleid, de politieke eenwording en politieke uitdagingen van de EU bediscussieerd en bekritiseerd worden, kan dit derde en meest uitgebreide thema gekarakteriseerd worden als '(3) Kritiek op EU als politiek project'.

¹¹⁰ Van der Geugten en Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats handboek*, 187.

¹¹¹ Venner e.a., *Feniks*, 332.

¹¹² *Ibidem*, 333.

¹¹³ Zerubavel, *Time maps*, 14-15.

Een eerste manier waarop kritiek geuit wordt op de EU als politiek project, is het vergelijken van de economische ontwikkelingen met de politieke ontwikkelingen binnen de eenwording. Op die manier wordt in dit derde thema een vergelijking gemaakt met het tweede thema om tot de conclusie te komen dat Europese eenwording veel meer als een economisch project dan een politiek project gezien moet worden. Deze redenering is terug te vinden bij *Memo* en *Sprekend Verleden*. De auteurs van *Memo* (2011) stellen bijvoorbeeld de vraag ‘in hoeverre de politieke ontwikkelingen de economische hebben kunnen bijbenen.’¹¹⁴ *Sprekend Verleden* (2012 en 2016) concludeert na eenzelfde vergelijking:

Tot nu toe heeft de EU op het gebied van politieke samenwerking nog maar weinig bereikt... Binnen de EU verloopt het prijsgeven van de eigen soevereiniteit op economisch gebied vlotter dan op politiek gebied. De economische integratie is ver gevorderd.¹¹⁵

Door Europese eenwording zo voornamelijk als economisch project te bestempelen, wordt het politieke karakter van de EU in twijfel getrokken.

Deze twijfel wordt in *Memo*, *Geschiedeniswerkplaats* en in *Feniks* in de eerste plaats extra kracht bijgezet door kritiek te uiten over het proces van besluitvorming binnen de Europese instellingen. *Geschiedeniswerkplaats* zet in een apart kader de werking van het Europees Parlement uiteen. De rechten en het functioneren van dit politieke systeem en de lage opkomst bij Europese verkiezingen leiden bij de auteurs tot het volgende punt van twijfel: ‘Maar is de EU daarmee ook democratisch? Dat is maar de vraag.’¹¹⁶ *Memo* (2011) reflecteert ook op het vermeende ondemocratische karakter van de EU en beschrijft de rol van het Europees Parlement, de Europese Commissie, de Raad van de Europese Unie en de Europese Raad. Hoewel er zowel argumenten voor als tegen dit standpunt genoemd worden, geven de auteurs de critici een sterke stem door als afsluiting van het politieke stelsel de term ‘ondoorzichtigheid’ te gebruiken:

De ondoorzichtigheid van de besluitvorming en de snelle ontwikkeling van de EU hebben onder burgers veel weerstand opgeroepen. Deze kritische houding ten opzichte van de Europese samenwerking wordt eurosceptis genoemd.¹¹⁷

Feniks gebruikte hierbij exact dezelfde terminologie wanneer het de ‘Brusselse bureaucratie’ beschrijft:

¹¹⁴ Beukers en Klein, *Memo 4^e editie*, 316.

¹¹⁵ Basitaans e.a., *Sprekend verleden handboek 5^e editie*, 251; Idem, *Sprekend verleden handboek 6^e editie*, 243.

¹¹⁶ Van der Geugten en Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats handboek*, 189.

¹¹⁷ Beukers en Klein, *Memo 4^e editie*, 317.

De Brusselse bureaucratie bleek ondoorzichtig en de democratische controle gebrekkig. Burgers werden geconfronteerd met regels en wetten uit Brussel waarover ze nauwelijks hadden kunnen meepraten.¹¹⁸

De toon in *Sprekend Verleden* is in vergelijking met de andere drie methodes meer neutraal wanneer het besluitvormingsproces beschreven wordt: de feitelijke opsomming van informatie (zoals een uitleg over de inhoud van verdragen en organisatiestructuur) staat centraal en er is daarbij nog geen sprake van een kritische houding.

In de tweede plaats komen in *Memo*, *Geschiedeniswerkplaats* en *Feniks* verschillende argumenten tegen politieke eenwording binnen de EU uit het laatste decennium aan bod. Net als in *Memo* en *Feniks* haalt *Geschiedeniswerkplaats* hierbij het referendum aan dat in 2005 in een stem tegen een Europese grondwet resulteerde:

Na 2004 bleek dat de Europese eenwording juist in de oorspronkelijke lidstaten niet meer populair was. De regeringen maakten afspraken over een Europese grondwet, die onder meer het vetorecht beperkte. Maar de grondwet ging niet door omdat in Frankrijk en Nederland de kiezers haar in 2005 in een referendum (volksstemming) verwierpen.¹¹⁹

Daarnaast ontkracht de methode de stelling dat de lidstaatuitbreidingen van 1995, 2004 en 2007 als een ‘triomf voor de democratie’ gezien kunnen worden. Door het grote aantal lidstaten en de welvaartsverschillen daartussen werd de samenwerking namelijk steeds moeilijker. Aan de hand van de economische crisis uit 2010 sluit *Geschiedeniswerkplaats* af met een aantal kritische vragen, die de toekomst van de EU en Europese samenwerking in het algemeen in twijfel trekken:

Was Europa wel in staat eensgezinde besluiten te nemen? Was de eenwording wel zo voordelig? En welke prijs wilden de Europeanen voor de eenwording betalen?¹²⁰

Door een negatieve ontwikkeling door de tijd heen te schetsen en af te sluiten met deze kritische vragen, ontstaat er een pessimistische en kritische visie op (de toekomst van) de EU.

Zoals in de vorige paragraaf duidelijk is geworden, begint de kritiek op Europese politieke eenwording in *Feniks* al bij de EEG: spanningen die de groei in het aantal lidstaten met zich meebracht, leidde volgens deze methode tot ‘eurosclerose’ in de jaren tachtig. Ook op de Europese Unie komen echter nog enkele kritiekpunten naar voren, met name gericht op economische crises. Zo wordt benoemd dat na de invoering van de euro, waarover ‘men’ eerst

¹¹⁸ Venner e.a., *Feniks*, 334.

¹¹⁹ Van der Geugten en Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats handboek*, 189.

¹²⁰ *Ibidem*, 189.

‘optimistisch’ was,¹²¹ niet alle lidstaten zich aan afspraken hielden en hier vervolgens niet voor beboet werden: ‘Tien jaar na de invoering van de euro leidde dit tot een grote schulden-crisis.’¹²² Hierom zijn ‘rijkere lidstaten in toenemende mate onwillig om de economisch zwakkere landen bij te staan.’¹²³ Door het aanhalen van de economische crises en de gevolgen daarvan, beschrijft *Feniks* een proces van optimisme naar pessimisme: ‘het draagvlak voor de EU onder de bevolking [lijkt] te versmallen.’¹²⁴ Dit sluit aan bij de kritische visie uit *Geschiedeniswerkplaats*.

In *Memo* is, zoals gezegd, een soortgelijke visie terug te vinden. De casus van *Memo* verdient echter nog wat extra aandacht omdat de kritische en pessimistische op de politieke eenwording, die al bestond in de jaargang uit 2011, door enkele veranderingen in de tekstuele inhoud van 2017 extra kracht bijgezet wordt. In *Memo* (2011) wordt eurosceptis als een belangrijk begrip geïntroduceerd. Dit begrip, gedefinieerd als ‘kritische houding ten opzichte van de Europese samenwerking’,¹²⁵ wordt behandeld aan de hand van dezelfde voorbeelden die in *Geschiedeniswerkplaats* en *Feniks* naar voren komen: het referendum over de Europese grondwet en de financiële crisis. De auteurs stellen het volgende:

Een politieke eenheid is Europa nog lang niet en inmiddels vragen met name de lidstaten van het eerste uur zich af of het ooit zo ver mag komen... In Nederland wordt deze eurosceptis vooral gevoed door dezelfde partijen die het de traditionele partijen zo moeilijk maken: de SP en de PVV.¹²⁶

Met de verkiezingsuitslagen van 2010 in het achterhoofd, waarin de SP 15 zetels haalde en de PVV 24 en zodoende hoog scoorden, voegt *Memo* (2011) hier een Nederlands perspectief toe aan het begrip eurosceptis. Aangezien dit begrip een voorname positie inneemt in de hoofdttekst, bevestigt deze tekst het negatieve perspectief.

Dit is echter nog sterker terug te zien in *Memo* (2017). In deze jaargang komt de Europese Unie, en de kritiek daarop, pas aan bod in een volgend hoofdstuk, ‘Europa en de wereld na 1989’ en wel in de tweede paragraaf, ‘Europa en zijn pluriforme samenlevingen’. In deze paragraaf wordt de Europese Unie besproken samen met globalisering en het ontstaan van multiculturele en pluriforme samenlevingen, terwijl in *Memo* (2011) deze thema’s in afzonderlijke paragrafen besproken worden. De titel van de paragraaf uit *Memo* (2017) impliceert al een inherent conflict tussen Europese eenwording enerzijds en nieuwe conflicten of span-

¹²¹ Venner e.a., *Feniks*, 334.

¹²² *Ibidem*, 334.

¹²³ *Ibidem*, 331,

¹²⁴ *Ibidem*, 331.

¹²⁵ Beukers en Klein, *Memo 4^e editie*, 317.

¹²⁶ Van der Geugten en Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats handboek*, 189.

ningen binnen Europa anderzijds. Met de groei van Europese samenwerking, wat in 1993 tot oprichting van de EU leidde, komen in *Memo* (2017) meteen een sterke Eurosceptis en verschillende crises kijken. In het kopje ‘Naar een politieke unie?’ is er bewust een keuze gemaakt om een vraagteken te plaatsen, gevolgd door het afzonderlijke kopje ‘Groeiende eurosceptis’. Dit laatste thema krijgt daarmee nog nadrukkelijker aandacht dan in 2011. In het slot halen de auteurs het recente Brexit referendum om het volgende te concluderen:

Bij de uitbreiding in 2004 verwachtte bijna iedereen dat de Europese Unie in de toekomst alleen maar groter en sterker zou worden. Twaalf jaar later sprak dat niet meer vanzelf.¹²⁷

De paragraaf wordt afgesloten met een behandeling van het begrip multiculturele of pluriforme samenlevingen, hetgeen door de auteurs als een van de grootste uitdagingen voor de EU gezien wordt omdat migranten met hun ‘verschillende culturele achtergronden’ vaak tot de economisch zwakkere groepen in de West-Europese samenleving behoren:

Omgekeerd voelen veel mensen die al langer in West-Europa wonen, zich door al deze ontwikkelingen soms vervreemd van hun eigen leefwereld. Zij maken zich zorgen over hun eigen kansen op de arbeids- en woningmarkt en vinden dat er voor hun problemen te weinig aandacht is.¹²⁸

Zoals gezegd kreeg het thema globalisering in *Memo* (2011) nog een aparte paragraaf. Hoewel daar aan het einde een zelfde koppeling gemaakt wordt tussen globalisering, multiculturele samenlevingen en de spanningen die dit mee zich meebrengt voor de Europese Unie, is er in die paragraaf ook aandacht voor bijvoorbeeld het aansluiten van China en Japan bij de wereld-economie. In de uitgave van 2017 is globalisering volledig geïncorporeerd binnen de bespreking van de Europese Unie. Omgekeerd wordt de totstandkoming van de EU niet meer los gezien van het grotere narratief over de uitdagingen van globalisering. Dit laat het eerder genoemde belang van de positie van een historische ontwikkelingen in bredere narratieven zien.

Tot slot wordt in *Memo* (2017) een balans opgemaakt van argumenten voor en tegen Europese eenwording. Economische en militaire samenwerking worden belicht als belangrijke argumenten voor, terwijl benadrukt wordt dat veel mensen het vertrouwen in de samenwerking verloren hebben. De auteurs stellen dat het onjuist is om dit soort argumenten af te doen als ‘rechts-radicalisme’ of ‘populisme’ omdat:

¹²⁷ Beukers en Klein, *Memo 5^e editie*, 368.

¹²⁸ *Ibidem*, 369.

Een deel van de West-Europese kiezers de grenzen wil sluiten voor nieuwe immigranten en de Europese samenwerking wil beëindigen... De toekomst zal uitwijzen welke kant Europa op gaat.¹²⁹

Hoewel de auteurs op die manier een balans opmaken van zowel positieve als negatieve standpunten ten opzichte van Europese eenwording, is de overwegende toon van dit veertiende hoofdstuk negatief over *politieke* Europese eenwording door het leggen van een sterke nadruk op de uitdagingen die de EU in de wereld van vandaag te verduren krijgt. Wanneer mogelijk positieve aspecten van de eenwording belicht worden, worden deze opgevolgd door negatieve opvattingen die daarmee de positieve visie ontkrachten. Samenvattend: doordat de bespreking van de EU niet meer losstaat van de uitdagingen die globalisering en multiculturele samenlevingen met zich meebrengen, wordt de kritische houding die al bestond in *Memo* (2011) versterkt in *Memo* (2017). Deze kritische houding is terug te vinden in zowel *Geschiedeniswerkplaats* en *Feniks* als de beide jaargangen van *Memo*, maar zien we het sterkst terug in *Memo* (2017).

Wederom is de toon in *Sprekend Verleden* minder kritisch. In deze methode is er geen duidelijke stem voor politieke tegenstanders van de EU. Het is opvallend dat hier eenmaal juist een argument vóór politieke eenwording wordt gegeven:

Voorstanders van een sterke EU brengen naar voren dat de belangrijkste problemen zoals de grote werkloosheid in de EU, de milieuverontreiniging en de toestroom van asielzoekers alleen in Europees verband zijn op te lossen.¹³⁰

Dit wil niet zeggen dat dit argument vóór Europese eenwording de paragraaf uit *Sprekend Verleden* karakteriseert, in tegendeel. De eerder genoemde opvatting die wél dominant is, namelijk dat Europese eenwording voornamelijk een economisch proces is en op politiek gebied weinig voor elkaar krijgt, vermindert de neutrale toon van de paragraaf.

De laatste manier waarop alle methodes Europese politieke eenwording bekritisieren is het debat over nationale soevereiniteit tegenover internationalisering. *Geschiedeniswerkplaats* stelt dat politieke samenwerking tussen het grote aantal lidstaten binnen de EU wordt bemoeilijkt omdat ‘nationale gevoelens en belangen ... steeds een grote rol blijven spelen.’¹³¹ In *Memo* is eenzelfde redenering te vinden:

¹²⁹ *Ibidem*, 369-370.

¹³⁰ Basitaans e.a., *Sprekend verleden handboek 5^e editie*, 251; Idem, *Sprekend verleden handboek 6^e editie*, 243.

¹³¹ Van der Geugten en Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats handboek*, 189.

[Politieke eenwording] blijkt in Europa met zijn sterke nationale tradities echter veel moeilijker te liggen dan economische integratie. Beide zijn afhankelijk van een gevoel van onderlinge solidariteit en van een geloof in een gezamenlijke toekomst.¹³²

Feniks bevestigt: ‘Oplevend nationalisme verhindert een verdere integratie.’¹³³ De methode beschrijft dit debat als volgt:

Er zijn meningsverschillen over de vraag in welke mate de soevereiniteit van de lidstaten mag worden aangetast. Nationalisten waarschuwen voor het dreigende verlies aan nationale identiteit, en keren zich tegen wat ze de bemoeizucht en regeldrift uit Brussel noemen.¹³⁴

Op die manier komt slechts de beschrijving van deze nationalistische visie, die gepaard gaat met krachttermen als ‘bemoeizucht’ en ‘regeldrift’, terug terwijl er geen ruimte gelaten wordt voor een tegenstem.

Sprekend Verleden weidt tot slot het meest uitgebreid uit over dit debat. De auteurs stellen de vraag in hoeverre ‘de natie-staat zijn tijd gehad [heeft]’ in tijden van internationalisering. Hierbij bespreken zij de inperking van soevereiniteit van natiestaten door de opkomst van internationale organisaties, met name de EU, de VN en de NAVO. In een apart kader wordt hierover verder uitgeweid, met name gericht op de EU:

Op Rusland na hopen de overige staten zich in de nabije toekomst ook bij de EU te kunnen voegen. Toch, of misschien juist wel daardoor, is in onze tijd de tegenstelling tussen het belang van de eigen staat en het belang van internationalisering weer hoog opgeblaasd. De huiver om zich over te gaan aan grotere politieke verbanden lijkt in veel staten gegroeid.¹³⁵

Om deze huiver te illustreren worden nu ook in *Sprekend Verleden* de referenda over de Europese grondwet aangehaald, die resulteerden in een stem tegen meer Europese invloed en een Europese grondwet. Daarnaast nemen de auteurs een ontwikkeling waar waarin nationale geschiedenis in landen als Nederland en Engeland steeds meer aandacht krijgt:

Opvallend is ook dat van overheidswege... juist nu aandacht voor de vaderlandse geschiedenis sterk wordt gestimuleerd of zelfs voorgeschreven. Er worden vaderlandse canons ontworpen die met grote subsidies van de overheid ... over het onderwijs uitgestort.¹³⁶

Ook inburgeringcursussen, waar de nationale identiteit of cultuur wordt aangeleerd, worden genoemd. De auteurs uiten zich hier kritisch over deze door de overheid gepromote ‘uitgestor-

¹³² Beukers en Klein, *Memo 4^e editie*, 318.

¹³³ Venner e.a., *Feniks*, 331.

¹³⁴ *Ibidem*, 334.

¹³⁵ Basitaans e.a., *Sprekend verleden handboek 5^e editie*, 253; Idem, *Sprekend verleden handboek 6^e editie*, 245.

¹³⁶ Basitaans e.a., *Sprekend verleden handboek 5^e editie*, 253; Idem, *Sprekend verleden handboek 6^e editie*, 245.

te' visie op de geschiedenis, 'aandacht voor de geschiedenis van Azië, Afrika en Latijns-Amerika waar de migranten vandaan komen, is er alleen op initiatief van docenten, leerlingen, scholen en schoolboeken zelf.' Terwijl de nationale geschiedenis op die manier gestimuleerd wordt vanuit de overheid, is een 'Europese of een westerse, laat staan een niet-westerse canon... niet aan de orde.' Zo wordt het bestaan van een Europese identiteit of een gedeeld Europees verleden juist tegengesproken. Hoewel de auteurs zich kritisch uiten over de promotie van nationale identiteit en ook pleiten voor aandacht voor niet-westerse geschiedenis, geeft de discussie over nationale staten enerzijds en internationalisering anderzijds een discussie weer die politieke eenwording in Europa in twijfel trekt. Aan de andere kant wordt internationalisering juist aangediend als argument waarom nationale identiteit minder belangrijk wordt. Hiermee zetten de auteurs aan tot een open discussie: 'Vraag je af welke richting het op moet met de nationale staat en internationalisering.'

Samenvattend zetten de methodes op vier verschillende manieren aan tot discussie over Europese politieke eenwording en de EU. Ten eerste wordt in alle methodes de vergelijking tussen economische samenwerking (ver gevorderd) enerzijds en politieke eenwording (nauwelijks sprake van) anderzijds getrokken. Daarnaast trekken *Memo*, *Geschiedeniswerkplaats* en *Feniks* het democratische gehalte van het Europese politieke stelsel in twijfel. Ten derde komt in deze drie lesmethodes de groeiende kritiek op Europese eenwording aan de orde. Terwijl *Feniks* en *Geschiedeniswerkplaats* ervoor kozen om kritiek te laten zien aan de hand van Europese economische crises en het groeiend aantal lidstaten, richt *Memo* zich hierbij specifiek op het begrip Eurosceptis. Tot slot halen alle methodes, met name *Sprekend Verleden*, het debat aan over de soevereiniteit van de natiestaat tegenover internationalisering. Omdat deze politieke kritieken in de teksten volgen op het verhaal van economische succes in de EGKS en de EEG, wat in de vorige paragraaf getypeerd is als een *progress narrative*, krijgt de kritiek op de politieke eenwording binnen de EU het karakter van wat Zerubavel (2003) typeert als een *narrative of decline*:

In the decline narrative things usually get worse with time. Instead of improvement [ofwel het economische *progress narrative* van de EGKS en de EEG], this essentially regressive mnemonic tradition emphasizes deterioration.¹³⁷

Hoewel in de lesmethodes niet gerept wordt over een daadwerkelijke neergang ('decline') van de Europese politieke eenwording, uiten met name *Geschiedeniswerkplaats*, *Memo* en *Feniks* zich overwegend pessimistisch over de toekomst ervan. De pessimistische vragen die *Ge-*

¹³⁷ Zerubavel, *Time maps*, 16.

schiedeniswerkplaats en *Memo* stellen aan het slot van de tekst bevestigen dit beeld nadrukkelijk. In vergelijking met de andere drie methodes neemt *Sprekend Verleden* een minder kritisch of pessimistisch perspectief in.

Het verwijzen naar het belang van de natiestaat voor (bepaalde groepen) burgers in tijden van globalisering, hetgeen in alle lesmethodes gebeurt, duidt tot slot op een nostalgisch idee van nationale identiteit. *Nostalgia*, waarmee het teruggrijpen naar het verleden of het vertrouwde in tijden van verandering wordt bedoeld, is volgens Zerubavel een ander kenmerk van *decline narratives*.¹³⁸ De resultaten uit alle drie de thema's worden verderop bediscussieerd. Eerst moest de analyse van de vragen/opdrachten besproken worden.

2.4 Resultaten kwantitatieve analyse vragen en opdrachten

Na het coderingsproces van alle 93 vragen en opdrachten over Europese eenwording, konden deze verdeeld worden over in totaal 11 coderingen ofwel categorieën. Deze categorieën dienen als middel om vergelijkbare vragen te groeperen onder eenzelfde noemer.¹³⁹ De uitkomsten van dit proces zijn gepresenteerd in onderstaande tabel, met de categorieën in willekeurige volgorde onder elkaar.

Tabel 8 Analyse vragen en opdrachten per lesmethode

Lesmethode:	<i>F</i> (2012)	<i>GW</i> (2013)	<i>M</i> (2011)	<i>M</i> (2017)	<i>SV</i> (2012 + 2016)	
Codering/categorie:						Totaal (codering)
Aanzetten tot reflectie op kritiek op Europese eenwording.	1	1	7	4	3	16
Constructie Europese identiteit.	0	0	1	0	1	2
Economische voordelen Europese eenwording.	0	0	2	2	0	4
Globalisering en nationale identiteit.	1	0	0	0	1	2
Europese eenwording en bevordering democratie in Europa.	0	3	0	1	0	4
Europese eenwording	2	4	2	2	2	12

¹³⁸ *Ibidem*, 16.

¹³⁹ Lavere, 'The quality of pedagogical exercises', 4.

ontstaan uit economische en politieke noodzaak.						
Feitelijke informatie Europese eenwording.	1	4	6	4	7	22
Kritiek op Europese eenwording.	0	5	4	3	2	14
Reflectie op Europese identiteitsvorming.	0	2	7	1	0	10
Reflectie op totstandkoming Europese eenwording.	0	0	1	0	1	2
Veel economische en weinig politieke Europese eenwording.	0	0	2	2	1	5
Totaal (vragen over Europese eenwording)	5	19	32	19	18	93

Ook is er een onderscheid gemaakt tussen vragen die zich richten op reproductie (de antwoorden op dit soort vragen staan min of meer letterlijk in de tekst) en het productieve gebruik van historische vaardigheden (om de antwoorden te vinden moeten leerlingen bijvoorbeeld interpreteren en argumenteren).¹⁴⁰ Uit onderstaande tabel blijkt dat er 52 reproductieve vragen over Europese eenwording zijn gevonden. Er is echter ook een groot aantal van 41 productieve vragen onderscheiden.

Tabel 9 Aantal reproductieve en productieve vragen per lesmethode

Lesmethode:	<i>F</i> (2012)	<i>GW</i> (2013)	<i>M</i> (2011)	<i>M</i> (2017)	<i>SV</i> (2012 + 2016)	
Type vraag:						Totaal (vraagtype)
Reproductief	2	14	10	16	10	52
Productief	3	5	22	3	8	41
Totaal (vragen over Europese eenwording)	5	19	32	19	18	

Uit tabel 8 blijkt dat ‘Feitelijke informatie Europese eenwording’ de grootste categorie vormt. De volgende drie vragen/opdrachten dienen als illustratieve voorbeelden van deze categorie:

¹⁴⁰ *Ibidem*, 3-4.

De Europese samenwerkingsverbanden zijn nogal eens van naam en inhoud veranderd. Zet de juiste jaartallen bij de juiste namen, in chronologische volgorde.¹⁴¹

Wat zijn de samenstelling en de belangrijkste taak / taken van de EU, Europese Commissie, raad van Ministers, Europese Raad, Europees Parlement en Hof van Justitie?¹⁴²

Voorafgaand aan de Europese Unie waren er verschillende Europese samenwerkingsverbanden met verschillende doelen. Noem er vier en beschrijf hoe met elke naamsverandering de doelen werden uitgebreid.¹⁴³

Dit soort vragen sporen leerlingen aan om feitelijke gegevens uit de hoofdtekst te halen en zijn daarom altijd reproductief van aard. Deze gegevens gaan bijvoorbeeld over jaartallen, inhoud van verdragen en definities van begrippen. Barton (2009) stelt dat een dergelijke reproductieve en feitelijke aanpak geschiedenisonderwijs saai en betekenisloos maakt voor leerlingen.¹⁴⁴ Hoewel de feitelijke vragen met een aantal van 22 dus gezien kan worden als voor-naamste categorie, kan dit als volgt tegengesproken worden.

De som van twee andere, en zeer verwante, categorieën is namelijk groter dan 22. Het gaat hier om de categorieën ‘Aanzetten tot reflectie op kritiek op Europese eenwording’ (16 en ‘Kritiek op Europese eenwording’ (14). In vragen en opdrachten uit laatstgenoemde categorie moeten leerlingen kritiek op de Europese eenwording verwoorden en verklaren. Dit gebeurt ten eerste op een reproductieve manier, waarbij leerlingen het antwoord min of meer letterlijk uit de tekst kunnen halen, zoals in deze twee voorbeelden:

Noem vijf factoren die hebben bijgedragen aan toenemende eurosceptis in West-Europa.¹⁴⁵

Lees het kader ‘Ter discussie: het Europees parlement’. Leg uit welke argumenten er zijn om het bestuur van de EU niet democratisch te noemen.¹⁴⁶

Ten tweede moeten leerlingen op een productieve manier aan de slag met deze kritiek. In de volgende twee voorbeelden moeten leerlingen zo aan de hand van spotprenten kritiek op Europese eenwording verwoorden:

¹⁴¹ Beukers en Klein, *Memo 4^e editie*, 318.

¹⁴² Conny Bastiaans e.a. (red.), *Sprekend verleden. Bovenbouw. Vwo activiteitenboek 4/5/6* (Zutphen 2012, 5e editie) 192; Idem, *Sprekend verleden. Bovenbouw. Vwo activiteitenboek 4/5/6 : met historische contexten* (Zutphen 2016, 6e editie) 175.

¹⁴³ Venner e.a., *Feniks*, 338.

¹⁴⁴ Barton, ‘The denial of desire’, 265-267, 280.

¹⁴⁵ Beukers en Klein, *Memo 5^e editie*, 368.

¹⁴⁶ Marcel van Riessen (red.), *Geschiedeniswerkplaats. Tweede fase. Vwo opdrachtenboek historisch overzicht* (Groningen & Houten 2013, 2e editie) 138.

Gebruik bron 9 [spotprent waarin een EU-vertegenwoordiger individuen door een mangel haalt en op die manier nationale karakteristieken, zoals wijn en stokbrood voor Frankrijk, wegneemt]. Leg uit welke kritiek de tekenaar heeft op de Europese eenwording.¹⁴⁷

Bekijk de tekening in het Handboek [kaartenhuis met een Europese vlag bovenop]. Welke visie geeft de tekenaar op de EU?¹⁴⁸

Ook aan de hand van het interpreteren van teksten komt de kritiek op Europese eenwording op een productieve manier terug, zoals in dit voorbeeld uit *Memo* (2017):

In 2016 vond in Groot-Brittannië een volksraadpleging plaats over de vraag of het land uit Europese Unie zou moeten stappen (brexit). Een belangrijke leus van de voorstanders was 'I want my country back'. Noem drie argumenten die voorstanders zouden kunnen gebruiken om deze leus te onderbouwen.¹⁴⁹

Op die manier is het verwoorden en interpreteren van kritiek op het Europese project een prominent onderdeel van de vragen en opdrachten.

De hieraan verwante categorie, 'Aanzetten tot reflectie op kritiek op Europese eenwording' was in een eerder stadium 'Vormen eigen mening over Europese eenwording' genoemd. Er is echter gekozen om deze naam te veranderen omdat vragen en opdrachten in deze categorie bijna altijd volgen op die uit de vorige categorie. Terwijl leerlingen eerst kritiekpunten moeten beschrijven, worden zij daarna aangezet tot reflectie op deze kritiek. Deze voorbeelden illustreren dit proces:

[Vervolgvrage] Stel, je bent een tegenstander van een brexit. Weerleg de argumenten die je bij de vorige vraag noemde.¹⁵⁰

[Vervolgvrage] Welke argumenten kan hij [tekenaar spotprent Europese Unie] hebben gehad om zijn visie te onderbouwen en in hoeverre is zijn visie aanvechtbaar?¹⁵¹

[Vervolgvrage] Beargumenteer of in deze kritiek [uit een spotprent] een kern van waarheid zit of dat ze onterecht is.¹⁵²

Hoewel in deze categorie dus veel vervolgvragen zitten, met name vragen die volgen op andere vragen en opdrachten over kritiek op Europese eenwording, zijn er ook enkele voorbeelden te noemen van op zichzelf staande vragen uit deze categorie:

¹⁴⁷ *Ibidem*, 138.

¹⁴⁸ Bastiaans e.a., *Sprekend verleden activiteitenboek 5^e editie*, 193.

¹⁴⁹ Beukers en Klein, *Memo 5^e editie*, 372.

¹⁵⁰ *Ibidem*, 372.

¹⁵¹ Bastiaans e.a., *Sprekend verleden activiteitenboek 5^e editie*, 193.

¹⁵² Van Riessen, *Geschiedeniswerkplaats opdrachtenboek*, 138.

In de volgende vraag staan twee typeringen van de EU. Geef aan met welke typering je het eens bent en beargumenteer je keuze door de voor- en nadelen af te wegen. *Europese Unie: zegen voor vrede en voorspoed, of bedreiging van de nationale staat en eigen gewoonten?*¹⁵³

Vind je dat de Europese Unie zich moet ontwikkelen tot eenheidsstaat met een direct gekozen president of vind je dat de nationale staten invloed moeten blijven houden op veel beleidsterreinen. Licht je antwoord toe en gebruik daarbij minimaal twee argumenten.¹⁵⁴

Terwijl in ‘Kritiek op Europese eenwording’ leerlingen kritiekpunten moeten verwoorden en interpreteren, worden zij in deze categorie aangezet tot reflectie op deze kritiek door middel van het controleren van feiten, het weerleggen van argumenten en het vormen van een eigen mening. Dit gebeurt in nagenoeg alle gevallen op een productieve manier. Zo is het productief gebruik van historische vaardigheden in beide verwante categorieën belangrijk en blijken beiden veel vragen en opdrachten te bevatten die volgens vakdidactici als Barton (2009) en Wilschut (2013) kunnen zorgen voor betekenisvol geschiedenisonderwijs: leerlingen worden in deze vragen en opdrachten aangezet tot kritisch denken, multiperspectiviteit en het vormen van een eigen mening.¹⁵⁵ Het volgende citaat, waarin Alan McCully (2012) uitweidt over kritisch historisch denken, sluit naadloos aan op de hierboven beschreven wisselwerking tussen beide categorieën:

The skills of evaluation, analysis, synthesis and interpretation, developed through the handling of *conflicting* evidence, both deepen students’ understanding of the past but also provide a foundation for taking a more critical stance to those who seek to use the past to justify contemporary positions.¹⁵⁶

Stelling hier is dat de vragen en opdrachten uit deze twee categorieën (die samen de grootste groep vormen) waarin kritiek op Europese eenwording én de reflectie daarop centraal staan, leerlingen kunnen aanmoedigen om *actief* historische vaardigheden te gebruiken binnen het thema Europese eenwording, met name in de vorm van kritische discussie en multiperspectiviteit. Zo kunnen leerlingen ertoe aangezet worden om actief met het kritische perspectief aan de slag te gaan, gericht op discussie uit de hoofdtteksten.

De eerste van twee andere grote categorieën die nog besproken dienen te worden, is ‘Europese eenwording ontstaan uit politieke en economische noodzaak’. Deze categorie bevestigt de houding ten opzichte van de oprichting en het begin van de Europese eenwording

¹⁵³ Venner e.a., *Feniks*, 338.

¹⁵⁴ Beukers en Klein, *Memo 4^e editie*, 318.

¹⁵⁵ Barton, ‘The denial of desire’, 273-275; Wilschut, ‘De betekenis van geschiedenisonderwijs’, 35-38.

¹⁵⁶ Alan McCully, ‘History teaching, conflict and the legacy of the past’, *Education, Citizenship and Social Justice* 7/2 (2012) 151.

uit thema (1) van de vorige paragraaf. Leerlingen worden, aan de hand van voornamelijk reproductieve vragen, aangezet om dit narratief te reproduceren, zoals in de volgende voorbeelden:

Leg uit welke verklaring wordt gegeven voor de Frans-Duitse samenwerking na de Tweede Wereldoorlog.¹⁵⁷

De oprichting van de EGKS (1951) de EEG en Euratom (1957) hield verband met:
- het nationalisme dat twee wereldoorlogen had veroorzaakt en - de Koude Oorlog
Leg dit voor beide onderdelen uit.¹⁵⁸

Noem drie argumenten waarom de EGKS werd opgericht.¹⁵⁹

Net als bij de categorie ‘Feitelijke informatie Europese eenwording’ zullen volgens de vakdidactische literatuur deze vragen weinig betekenisvol zijn voor leerlingen: zij zetten immers niet aan tot het actieve gebruik van historische vaardigheden, maar juist tot de reproductie van narratieven die, in dit geval, gaan over de noodzaak in het ontstaan van de Europese eenwording.

De laatste voorname categorie is ‘Reflectie op Europese identiteitsvorming’. Terwijl op het eerste oog deze categorie veel potentie toont wat betreft het gebruik van historische vaardigheden, leert een nauwkeurige blik dat vragen rondom slechts één opdracht uit *Memo* (2011) de hoeveelheid vragen in deze categorie omhoog haalt. In deze opdracht, waar ‘Historisch denken’ boven staat, moeten leerlingen nagaan in hoeverre zij het eens zijn met de uitspraak dat Karel de Grote de ‘vader van Europa’ is.¹⁶⁰ Een vraag binnen deze opdracht, die specifiek het belang van identiteitsvorming voor politieke doeleinden onderstreept (in dit geval de oprichting van de EGKS), luidt als volgt:

De Karelsprijs werd voor het eerst uitgereikt in 1950. Leg uit waarom je denkt dat juist in deze periode hiermee werd begonnen.¹⁶¹

In de woorden van Wilschut (2011) worden leerlingen hier bewust van ‘de rol van traditie en mythevorming in de samenleving’.¹⁶² Hoewel deze categorie daarmee aanzet tot kritisch historisch denken, komt in andere opdrachten en vragen uit *Memo* (2011) en in de andere methodes deze categorie niet of nauwelijks voor. Hierom is het van belang terughoudend te zijn bij

¹⁵⁷ Van Riessen, *Geschiedeniswerkplaats opdrachtenboek*, 137.

¹⁵⁸ Venner e.a., *Feniks*, 338.

¹⁵⁹ Bastiaans e.a., *Sprekend verleden activiteitenboek 5^e editie*, 192

¹⁶⁰ Beukers en Klein, *Memo 4^e editie*, 318-319.

¹⁶¹ *Ibidem*, 319.

¹⁶² Wilschut, ‘De betekenis van geschiedenisonderwijs’, 37.

het stellen dat ‘Reflectie op Europese identiteitsvorming’ een dominante categorie in alle onderzochte Nederlandse schoolboeken is.

De spreiding van vragen en opdrachten uit de andere vier genoemde categorieën over alle onderzochte schoolboeken is echter veel meer consistent. Terwijl de categorieën ‘Feitelijke informatie Europese eenwording’ en ‘Europese eenwording ontstaan uit economische en politieke noodzaak’ gericht zijn op de reproductie van narratieven en feitelijke informatie, bevatten de verwante categorieën ‘Kritiek op Europese eenwording’ en ‘Aanzetten tot reflectie op kritiek op Europese eenwording’ veel vragen waarin het productieve gebruik van historische vaardigheden toegepast wordt.

2.5 Discussie en deelconclusies

Aan de hand van beide resultatensecties kunnen nu de vragen uit de inleiding van dit hoofdstuk worden beantwoord. Bovendien worden de bevindingen bediscussieerd aan de hand van internationale literatuur om deze in een breder perspectief te plaatsen.

2.5.1 Nederland en Europese identiteit? Geen ‘Nederlands-Europa’

Een belangrijk inzicht wanneer gekeken wordt naar hoe Europese integratie wordt weergegeven in de Nederlandse schoolboeken, is het ontbreken van nationale of Europese identiteitsvorming. Aan de hand hiervan kan de eerste subvraag beantwoord worden.

Ten eerste bleek in thema (1) dat de ontstaansgeschiedenis van Europese eenwording in de schoolboeken gezien wordt vanuit een realistisch en pragmatisch vertrekpunt. Ook de grote categorie ‘Europese eenwording ontstaan uit economische en politieke noodzaak’ van vragen en opdrachten uit de schoolboeken bevestigt dit beeld. Door de noodzakelijkheid van de samenwerking centraal te stellen in een context van angst binnen de Koude Oorlog en chaos na de Tweede Wereldoorlog, worden idealistische *European narrative templates* over deze ontstaansgeschiedenis, zoals Ifversen (2010) en Falter (2017) aanhaalden in het theoretisch kader, tegengesproken of in ieder geval niet ondersteund.¹⁶³ De vragen/opdrachtcategorie ‘Reflectie op Europese identiteitsvorming’, zet leerlingen bovendien aan om op dit soort *narrative templates* te reflecteren. Kanttekening hierbij is dat deze categorie voor een overgroot deel alleen terugkomt in *Memo* (2011).

Ten tweede is er nauwelijks een Nederlands perspectief op de ontwikkelingen die beschreven worden. Een uitzondering hierop vormt *Memo* (2011), waar de economische han-

¹⁶³ Ifversen, ‘Myth in the writing of European history’, 458; Rolf Falter, *De geboorte van Europa*, 7

delsvoordelen van de EEG voor Nederland uiteengezet werden binnen thema (2). Daarnaast werd in alle methodes de duidelijke stem tegen de Europese grondwet in het Nederlandse referendum uit 2005 benoemd in thema (3). De verdere consequenties of de betekenis van Europese integratie in het dagelijks leven, komt niet ter sprake. Opvallend is dat in *Geschiedeniswerkplaats* en *Feniks* in een klein stuk van de hoofdtekst sprake was van een respectievelijk Duits en Brits perspectief. Hieruit blijkt dat er nadrukkelijk niet gekozen wordt voor een Nederlands perspectief. Terwijl volgens Sakki (2014) in Franse schoolboeken de Franse invloed in het eenwordingsproces gebruikt wordt om het succes van de natiestaat te illustreren - Sakki noemt dit narratief 'Frans-Europa' -¹⁶⁴ ontbreekt een dusdanig nationaal perspectief in Nederlandse schoolboeken: er is dus geen 'Nederlands-Europa'. In navolging van de resultaten uit het internationale onderzoek van Harmann et al. (2017) kunnen leerlingen hierdoor het idee krijgen dat Nederland zelf nauwelijks betrokken is bij Europese politieke en economische ontwikkelingen: 'Students could thus get the view of an elitist project which is not as relevant for their lives as the respective nation-state is.'¹⁶⁵

Hoewel in de methodes dus nauwelijks sprake is van een Nederlands perspectief, kwam het begrip nationale identiteit wel terug in het slot van thema (3). Dit gebeurt echter binnen een discussie over nationale identiteit tegenover internationalisering. Nationale identiteit in West-Europa in het algemeen wordt daarmee gezien als een uitdaging voor Europese eenwording en als argument tegen het bestaan van een Europese identiteit. In *Sprekend Verleden* werd zelfs specifiek benoemd dat iets als een Europese canon niet bestaat. Eenzelfde discussie tussen de het belang en de bedreiging van nationale identiteit in tijden van internationalisering en Europese integratie is terug te vinden in de resultaten van Fuchs (2011) en Sakki (2014), waar Europese integratie veelal als bedreiging voor de natiestaat gezien werd.

Tot slot kan het economische *progress narrative* gezien worden als een 'materialistische visie' op de betekenis van de Europese eenwording in de samenleving. Dit idee van een economisch sterk verenigd Europa wordt gedeeld in de Engelse, Duitse en Franse schoolboeken die Sakki in 2014 en 2016 onderzocht.¹⁶⁶ Hartmann et al. (2017) die eenzelfde 'materialistische economische visie' vonden, stellen dat deze visie een gedeelde Europese identiteit ondermijnt:

The European Project and European integration are presented as arising primarily from material interests of nation-states (such as prosperity or peace) rather than ideas and values (such as solidarity or European unity). Overall, integration is presented as

¹⁶⁴ Sakki, 'Social representations of European integration', 42-43.

¹⁶⁵ Hartmann e.a., Teaching 'Europe', 53.

¹⁶⁶ Sakki, 'Social representations of European integration', 42; Sakki, 'Raising European citizens', 455-456, 464.

a mainly positive achievement which is however, somewhat contradictory, regarded as an external event.¹⁶⁷

In mijn analyse komt de volgende conclusie uit Hartmann et al. over het economische perspectief terug: '[These] materialist advantages... outweigh the human and idealist assets of European Integration.'¹⁶⁸

De vraag in hoeverre er in de behandeling van Europese eenwording sprake is van identiteitsconstructie op nationaal dan wel Europese niveau door middel van *narrative templates*, is daarmee beantwoord. Van Europese identiteitsconstructie is, net als in de besproken internationale studies, geen sprake. Nationale identiteit komt als concept in de Nederlandse schoolboeken terug om Europese identiteit tegen te spreken en de eenwording te bekritisieren, maar een nationaal perspectief op de Europese eenwording ontbreekt.

2.5.2 'Ambivalent' en 'sceptisch' Europa: Europese eenwording als 'contested issue'

Om de vraag hoe Europese eenwording betekenis krijgt in de hoofdt teksten uit de schoolboeken te beantwoorden, moet echter verder gekeken worden dan de vraag naar Europese of nationale identiteitsvorming. Hier sluit de tweede subvraag bij aan, namelijk de vraag in hoeverre het kritische gebruik van historische vaardigheden onderdeel is van de teksten.

Uit de analyse bleek dat Europese eenwording wordt gezien als een economisch succes enerzijds en een politieke mislukking anderzijds. Deze beeldvorming komt ook terug in de studies van Sakki (2014 en 2016). Ten eerste zien we dit terug in de Franse schoolboeken die Sakki (2016) onderzocht:

Whereas the economic aspects of the integration process are portrayed as successful ['progress'], all French textbooks express disappointment in the development of political cooperation ['decline'].¹⁶⁹

In haar onderzoek uit 2014 gebruikt zij de metaforen 'economic giant' en 'political dwarf' om de beeldvorming van de EU te beschrijven in Franse en Duitse schoolboeken.¹⁷⁰ Deze metaforen sluiten aan bij respectievelijk het economische *progress narrative* en politieke *decline narrative* uit mijn analyse. Mijn analyse voegt echter het inzicht toe dat in Nederlandse schoolboeken sinds 2011 het narratief van economische vooruitgang grofweg loopt van de EGKS tot en met de EEG, terwijl het narratief van politieke neergang en uitdagingen start vanaf

¹⁶⁷ Hartmann e.a., Teaching 'Europe', 52.

¹⁶⁸ *Ibidem*, 38.

¹⁶⁹ Sakki, 'Raising European citizens', 456.

¹⁷⁰ Idem, 'Social representations of European integration', 42.

de oprichting van de EU. Door dit kritische en negatieve narratief zetten de lesmethodes aan tot een kritische reflectie op de Europese Unie.

Bovendien komen in de lesmethodes verschillende argumenten voor maar met name tegen Europese eenwording aan bod, regelmatig gepaard met oordelende verwijzingen als ‘ondoorzichtig’ en ‘bemoeizucht’ of sturende, pessimistische vragen in de tekst als ‘Was de eenwording wel zo voordelig?’. Deze kritische houding en discussie bestaat in *Geschiedenis-werkplaats*, *Feniks* en *Memo* - en met name in *Memo* (2017). Soortgelijke debatten, waarin kritiek op en uitdagingen van de EU centraal staan, vindt Sakki (2014) in eerste instantie in Engelse en Finse schoolboeken, waarin zij de beeldvorming karakteriseert als ‘ambivalent Europe’. Terwijl economische samenwerking, net als de Nederlandse schoolboeken uit mijn analyse, als succes wordt gezien, worden er vraagtekens bij politieke eenwording gesteld, met name als het gaat om de bedreiging van nationale belangen:

All English textbooks value positively the economic side of European integration... On the other hand, all textbooks address criticism toward the European project. Often it is portrayed as a threat to British national sovereignty... Similar discourses appear in Finnish textbooks. Whenever the national sovereignty is deemed at stake, the EU is portrayed as a threat.¹⁷¹

Voor soortgelijke discussies in Zweedse schoolboeken hanteert zij de term ‘skeptical’.¹⁷²

Beide termen zijn toe te passen op de hier onderzochte Nederlandse schoolboeken. ‘Ambivalent’ omdat het economische project (tot en met de EEG) als succes en het politieke project (vanaf de EU) als een mislukking wordt voorgesteld. Daarnaast komen zowel argumenten voor als tegen Europese invloed aan bod. Omdat de argumenten tegen veelal het sterkst naar voren komen en, zoals gezegd in de vorige paragraaf, de toekomst van de EU in twijfel wordt getrokken, kan de term ‘sceptisch’ ook hier worden toegepast. Het is duidelijk dat de informatie in de schoolboeken daarmee beïnvloed is door recente gebeurtenissen, zoals diverse economische crises en - voor de meest recente lesmethodes - de Brexit.¹⁷³ De negatieve beeldvorming die als gevolg hiervan is ontstaan in (delen van) de samenleving, komen zo terug in de teksten uit de schoolboeken.

Hoewel de internationale studies slechts concluderen dat er geen sprake is van Europese identiteitsvorming - gelijk aan mijn deelconclusie uit 2.5.1. -, is de uitkomst van mijn analyse dat het thema Europese eenwording in Nederlandse schoolboeken terugkomt als een onder-

¹⁷¹ *Ibidem*, 43.

¹⁷² *Ibidem*, 43.

¹⁷³ FitzGibbon e.a., *Euroscepticism*, 2.

werp waar debat over bestaat, als een ‘contested issue’.¹⁷⁴ Met deze ambivalente en sceptische houding zetten de onderzochte Nederlandse lesmethodes sinds 2011 in hun tekstuele narratieven aan tot discussie, debat en multiperspectiviteit over Europese eenwording. De teksten moedigen leerlingen aan om dit debat te voeren, hetgeen gezien wordt als een belangrijke historische vaardigheid. Hierbij is de analyse van vragen en opdrachten bijzonder relevant. ‘Kritiek op Europese eenwording’ en ‘Aanzetten tot reflectie op kritiek op Europese eenwording’ bleken namelijk dominante categorieën te zijn. De vragen en opdrachten uit deze categorieën zijn voor een groot deel productief van aard. Het oefenen met deze productieve vaardigheden moedigt leerlingen aan om een kritische houding ten opzichte van verleden gebeurtenissen en de narratieven daarover aan te nemen: in dit geval een kritische houding ten opzichte van de Europese eenwording. Deze kritische houding, die ook aanwezig is in de hoofdt teksten, wordt in de vragen/opdrachten niet slechts gereproduceerd maar er wordt ook op gereflecteerd. Daarbij komen de termen debat en multiperspectiviteit wederom terug en deze termen zijn belangrijke onderdelen van het kader van historisch denken en historische vaardigheden.¹⁷⁵

Terwijl de subvraag naar de mate van Europese en nationale identiteit in de Nederlandse schoolboeken daarmee ontkennend is beantwoord, wordt de vraag naar de mate van kritische historische vaardigheden binnen het onderwerp Europese eenwording bevestigend beantwoord. Hoewel aan het begrip ‘contested issue’ of ‘sensitive history’ vaak de onderwerpen van de Holocaust en het slavernijverleden worden gekoppeld, zoals in het Zwitserse onderzoek van Bernhard Schär en Vera Sperisen (2010), het Letlandse onderzoek van Katrin Kello (2016) en het Nederlandse onderzoek van Wansink, Akkerman en Wubbels (2017),¹⁷⁶ blijkt uit mijn analyse dat, in recente Nederlandse schoolboeken, de Europese eenwording ook als *contested issue* naar voren komt. In de internationale literatuur over Europese eenwording in schoolboeken is deze koppeling tussen het onderwerp Europese eenwording en het begrip *contested issue* in het kader van historische vaardigheden niet eerder gemaakt. In het volgende hoofdstuk wordt nagegaan hoe de geïnterviewde docenten geschiedenis omgaan met dit onderwerp in de klas in de praktijk.

¹⁷⁴ Kello, ‘Sensitive and controversial issues in the classroom’, 35-36.

¹⁷⁵ Barton, ‘The denial of desire’, 273-275; Wilschut, ‘De betekenis van geschiedenisonderwijs’ 35-38, McCully, ‘History teaching’, 151.

¹⁷⁶ Bernhard Schär en Vera Sperisen, ‘Switzerland and the Holocaust: teaching contested history’ *Journal of Curriculum Studies* 42/5 (2010) 649-650; Kello, ‘Sensitive and controversial issues in the classroom’, 41; Wansink e.a. ‘Topic variability’, 640, 643-645.

Hoofdstuk 3. Geschiedenisonderwijs over Europese eenwording in de praktijk: interviews met twee docenten

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staan de interviews met twee docenten geschiedenis centraal. De deelvraag hierbij luidde: hoe geven geschiedenisdocenten betekenis aan Europese eenwording en hoe brengen zij dit over in hun lessen? Zoals ook de vragenlijst uit tabel 3 in 1.4.2 laat zien, zijn deze interviews op te delen in twee gedeelten. Het eerste gedeelte is meer algemeen van aard en bespreekt de discussie over het aanleren van feitelijke kennis en narratieven enerzijds en historische vaardigheden anderzijds in de klas. Hiermee sluit het interview aan op de publicaties van onder anderen Van Boxtel en Grever (2011) en Wansink et al. (2017). Zij stellen namelijk dat het belangrijk is om het debat over de implementatie van historische vaardigheden in de klas te voeren met professionals in het onderwijs. De conclusies die hieruit getrokken worden resulteerden in het eerste thema, ‘Historische vaardigheden en feitelijke kennisoverdracht in de klas’ (3.2.1).

Daarna is met de docenten besproken hoe het thema Europese eenwording zich verhoudt tot dit debat. Hoe komt dit onderwerp terug in de lessen van de docenten? Zien zij het onderwerp als betekenisvol? En is het overbrengen van feitelijke kennis hierbij belangrijk of juist het aanleren van historische vaardigheden? Die vragen worden besproken in het tweede thema, ‘Potentie en praktijk van Europese eenwording in de klas’ (3.2.2). Dit hoofdstuk sluit af met een discussie van de belangrijkste conclusies uit de interviews met de internationale literatuur om tot een deelconclusie te komen (3.2.3).

3.2 Resultaten

3.2.1 *Historische vaardigheden en feitelijke kennisoverdracht in de klas*

In het eerste thema, ‘historische vaardigheden en feitelijke kennisoverdracht in de klas’ merken beide respondenten dat er in hun vak steeds meer nadruk komt te liggen op het toepassen van historische vaardigheden, terwijl zij zelf feitelijke kennis overdracht ook (net zo) belangrijk vinden. Dit komt overeen met de ‘epistemological tensions’ die Wansink et al. (2017) eerder beschreven.¹⁷⁷ De docenten relativeren het debat tussen deze twee doeleinden van geschiedenisonderwijs door ze niet tegenover elkaar te zetten, maar juist te combineren. Docent 2 zegt hierover het volgende:

¹⁷⁷ Wansink e.a. ‘Epistemological tensions’, 11.

Wij als sectie geschiedenis hier vinden de historische vaardigheden net zo belangrijk als de feitelijke kennis. Wat je merkt is dat het nu heel erg richting de vaardighedenkant wordt geduwd, alsof dat een ultieme wens is. Ik weet niet of dat nou de weg is, wij vinden kennis toch ook wel belangrijk. Als je veel kennis hebt, kun je ook beter die historische verbanden leggen. Als je te veel nadruk legt op de vaardigheden, dan wordt het ook een soort kunstje dat je leerlingen aanleert. Maar we besteden er zeker aandacht aan, absoluut.

De andere docent beschrijft eenzelfde wisselwerking tussen de vaardigheden en de feitenkennis in haar lessen:

Ik merk dat historische vaardigheden steeds meer de nadruk ‘moeten’ krijgen. Wat ik nu veel doe is de les beginnen met: dit is de feitenkennis, die ga ik nu uitleggen... Maar je leert het minst als iemand het allemaal voor je vertelt voor de klas... Dus daarna gaan de leerlingen aan de slag met twee activerende opdrachten, waarbij de historische vaardigheden getoetst worden en ze aan de slag moeten met die kennis. Eerst individueel en daarna mogen ze samen overleggen. Na het oefenen pak ik het weer op.

Bovendien stellen beide docenten hierbij dat de door hun gebruikte lesmethode *Feniks* hen ondersteunt in zowel het feitelijke aspect als het aspect van de historische vaardigheden. Docent 2 benoemt namelijk dat de leerstof in *Feniks* zeer uitvoerig wordt behandeld (feitenkennis), zeker in vergelijking met bijvoorbeeld *Geschiedeniswerkplaats*. Daarnaast benoemt deze docent dat de lesmethode een uitvoerige docentenhandleiding kent waarin staat welke historische vaardigheid getoetst wordt bij bepaalde gedeeltes van de stof of bij bepaalde vragen/opdrachten.

De opvatting over de wisselwerking tussen feitenkennis en vaardigheden is vergelijkbaar met de bevindingen uit het onderzoek van Wansink et al. (2017). Geen van de 48 respondenten in dat onderzoek zagen feitelijke kennisoverdracht als het enige doel van het geschiedenisonderwijs, terwijl 13 van de respondenten op eenzelfde manier feitelijke narratieven met vaardigheden combineerden in hun opvatting over goede geschiedenislessen:

An explanation for combining these objectives is that memorising historical content is inseparably integrated in the other objectives as pupils need to have at least some substantive knowledge to construct a historical context to reason about the past.¹⁷⁸

Desalniettemin zijn de twee geïnterviewde docenten hier van mening dat sommige onderwerpen uit het curriculum zich beter lenen voor het toepassen van historische vaardigheden dan andere. De respondenten verschillen hierin echter van mening. Docent 1 stelt dat onderwerpen die het meest ‘leven’ bij de leerlingen het meest geschikt zijn:

¹⁷⁸ *Ibidem*, 20.

Ik vind natuurlijk ieder onderwerp hartstikke belangrijk. Maar voor de leerlingen is het belangrijk welk onderwerp voor hen het meest leeft en dat is toch met name de twintigste-eeuwse geschiedenis, juist omdat ze dan een concrete lijn naar het nu kunnen trekken. Wat er eigenlijk gebeurd is dat ze bij recentere geschiedenis gemotiveerder zijn om de feiten op te pikken. Het is heel moeilijk om iemand te beoordelen op zijn of haar vaardigheden als de feitenkennis er niet is. Die kennis blijft gewoon beter hangen bij de twintigste-eeuwse geschiedenis. Het onderwerp Koude Oorlog wordt bij mij altijd het beste gemaakt.

In dit citaat komen verschillende zaken terug. Ten eerste wordt ook hier eenzelfde koppeling gemaakt tussen feitenkennis en het gebruik van historische vaardigheden. Beide worden hier niet los van elkaar gezien, maar juist als bevorderlijk voor elkaar. Ten tweede wordt hier gesteld dat twintigste-eeuwse recente geschiedenis zich het beste laat lenen voor het toepassen van historische vaardigheden omdat deze onderwerpen uit zichzelf het meest betekenisvol zijn voor de leerlingen. De lijn met het heden voor deze onderwerpen is namelijk het duidelijkst. Het is interessant dat Docent 2 een min of meer tegenvoetergestelde mening heeft:

Recente onderwerpen als de Tweede Wereldoorlog vinden leerling altijd geweldig. Maar ik vind het bij dat onderwerp wel lastig om te oefenen met historische vaardigheden omdat we daar toch wel gekleurd in zitten. Het traditionele narratief komt toch nog wel terug in populaire media. Hoe dichterbij de geschiedenis is, hoe ‘warmer’ die geschiedenis is en hoe meer betrokkenheid je erbij hebt. Veel historici zeggen dat geschiedenis eerst moet ‘afkoelen’ voordat je er met een goede historische blik naar kan kijken. Daarom zie ik een onderwerp als de kerstening van de Germanen als een van de meest geschikte onderwerpen om met multiperspectiviteit te oefenen.

Het gevoel van betrokkenheid bij een historische gebeurtenis, dat door Docent 1 juist als bevorderlijk gezien werd omdat het de interesse wekt van leerlingen, wordt hier juist als nadelig gezien voor de inzet van kritische historisch vaardigheden. Docent 2 wijst hier op een breder debat binnen de geschiedenisdidactiek over het lesgeven over onderwerpen die gevoelig liggen in de samenleving. Deze onderwerpen, zoals de Holocaust en het slavernijverleden, hebben vaak sterk de interesse van leerlingen, maar zij hebben er tegelijkertijd een gekleurde visie op. Voor docenten geschiedenis ligt hier een taak om de discussies in de klas over deze gevoelige onderwerpen in goede banen te leiden, wat veel van hen vergt. In het Noord-Ierse en Engelse onderzoek van Alison Kitson en Alan McCully (2005) kiest 60% van de docenten ervoor om dit soort onderwerpen te vermijden in de klas. Zij worden door de onderzoekers ‘avoiders’ genoemd. Een kleiner deel van de respondenten kiest er juist wel voor om het debat hierover aan te gaan. Dit zijn de docenten die zij typeren als ‘risk takers’.¹⁷⁹

¹⁷⁹ Alison Kitson, Alison and Alan McCully, “‘You hear about it for real in school’. Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom”, *Teaching History* 120/1 (2005) 32–37.

Wat het onderscheid tussen ‘avoiders’ en ‘risk takers’ laat zien, is dat niet alle docenten zich bekwaam voelen om dit soort onderwerpen op een constructieve manier met leerlingen te bespreken. Docenten die dit wel doen, de ‘risk takers’, nemen een ‘risico’ om geen recht te doen alle verschillende meningen in de klas en zodoende de discussie niet op een constructieve manier te leiden. Volgens Kitson en McCully (2005) is het daarom van belang docenten bewust te maken van dit mogelijke risico.¹⁸⁰ Kello (2016) hanteert een soortgelijk begrippenkader om verschillende aanpakken van lessen over gevoelige geschiedenisonderwerpen te beschrijven. ‘Hiding or avoiding’ komt overeen met de ‘avoiders’ van Kitson en McCully. Kello voegt hieraan toe dat sommige van de geïnterviewde docenten het in hun land dominante feitelijke narratief presenteerden aan hun leerlingen en verdere discussie uit de weg gingen. De onderzoeker typeert dit als ‘just doing the job’. Het inzetten van historische vaardigheden bij zulke onderwerpen kan volgens Kello pas op een constructieve manier toegepast worden als docenten bewust gemaakt worden van hun eigen relatie met gevoelige onderwerpen. Daarnaast moeten zij in hun opleiding voldoende handvatten toegereikt krijgen om deze onderwerpen op een constructieve manier te bespreken met hun leerlingen. Pas dan zal de geschiedenisdocent bewust en met zelfvertrouwen aan de slag kunnen met de diversiteit aan meningen in de klas en dit ook inzetten om leerlingen aan de slag te laten gaan met historische vaardigheden als multiperspectiviteit, discussie en meningsvorming: ‘enhancing heterogeneity’.¹⁸¹

In het volgende gedeelte analyseer ik hoe het thema Europese eenwording zich tot deze discussie verhoudt volgens de geïnterviewde docenten.

3.2.2 *Europese eenwording in de klas: potentie en praktijk*

Beide docenten stellen dat het onderwerp Europese eenwording vanzelfsprekend terugkomt in de bovenbouw van het vwo omdat het als kenmerkend aspect is opgenomen in het curriculum van de tien tijdvakken. Het onderwerp krijgt echter slechts in beperkte mate ruimte in de lessen. Docent 1 stelt dat het onderwerp er meestal ‘bekaaid vanaf komt’. De voornaamste reden hiervoor is de nadelige plaats van het onderwerp in het curriculum, namelijk bijna volledig aan het einde. De Europese eenwording is immers het 47^{ste} van de 49 kenmerkende aspecten. Dit betekent dat het vaak pas aan het eind van het jaar ter sprake komt, wat gevolgen heeft voor de hoeveelheid tijd die in het onderwerp gestoken kan worden. De respondenten stellen

¹⁸⁰ *Ibidem*, 32-37.

¹⁸¹ Kello, ‘Sensitive and controversial issues in the classroom’, 35, 41-46.

daarbij dat vooral het institutionele feitelijke verhaal van de eenwording terugkomt in het geschiedenisonderwijs over Europese eenwording bij hun op school:

Vaak behandelt de les de verschillende Europese instellingen... Er zijn diverse filmpjes te vinden over hoe de Europese Unie in elkaar steekt, dus dat is een beetje wat ik ermee doe... Wat ik ook doe is de leerlingen in de klas uit laten zoeken hoe de Europese democratie werkt. Dat presenteren ze dan kort aan elkaar. Het gaat dus veel over de institutionele werking van de Europese integratie.

Hoewel Docent 1 hier vertelt over een activerende werkvorm, namelijk presentaties door leerlingen, richt de inhoud van deze werkvorm zich op de feitelijke reproductie van institutionele kennis. In het theoretisch kader uitten didactici als Barton (2009), Wilschut (2013) zich kritisch over het toetsen van louter institutionele feitelijke kennis.¹⁸² De andere respondent bevestigt het beeld dat Docent 1 schetst en hij stelt dat naar zijn eigen idee het institutionele narratief in de les versterkt wordt door de inhoud van de schoolboeken:

Maar het gevoel dat ik een beetje heb is dat de Europese Unie in schoolboeken altijd heel teleologisch benaderd wordt, in ieder geval in de boeken van mavo 4. We hebben de EU en het is goed dat we die hebben, want daardoor hebben we al tachtig jaar vrede. Hierdoor ligt de nadruk heel erg op het vormingsproces van de EU. Van de Gemeenschap voor Kolen en Staal tot welke landen erbij kwamen en welke eraf gingen, enzovoorts.

Door de inhoud van de schoolboeken als teleologisch te bestempelen, uit Docent 2 hier kritiek over het bestaan van positieve *European narrative templates* in de schoolboeken. Het idee dat de Europese Unie in de klas vooral op een (positieve) institutionele manier behandeld wordt, komt echter slechts deels terug in de schoolboekenanalyse uit het vorige hoofdstuk. Aan de ene kant bevestigt de grote vragen/opdrachten-categorie 'Feitelijke informatie Europese eenwording' de uitspraak van Docent 2. Deze feitelijke vragen bestaan voornamelijk uit vragen over de institutionele geschiedenis en de werking van de Europese eenwording. Ook het economische *progress narrative* binnen de hoofdteksten bevestigt dit. Desalniettemin bleken de vragen/opdrachten waarin kritiek op de Europese eenwording en de reflectie daarop centraal staan dominant te zijn. Deze kritische en ambivalente houding is ook terug te zien in de analyse van de hoofdteksten, met name in het politieke *decline narrative*. Het is opvallend dat de analyse van de schoolboeken bovenstaande uitspraak van Docent 2 tegenspreekt. Dit is mede te verklaren doordat Docent 2 weinig ervaring heeft in het lesgeven over de Europese Unie in klassen geschiedenis van de bovenbouw van het vwo. Docent 1, die deze ervaring wel heeft, stelde echter dat in haar lessen ook vooral het institutionele narratief centraal heeft gestaan.

¹⁸² Barton, 'The denial of desire', 273-275; Wilschut, 'De betekenis van geschiedenisonderwijs', 35-38.

Ook dit is in tegenspraak met de inhoud van de schoolboeken over dit thema, waarin naast het institutionele narratief ook veel ruimte is voor kritiek op en discussie over de Europese eenwording. Op die manier sturen de lesmethodes juist aan op het gebruik van kritische historische vaardigheden bij het onderwerp Europese eenwording. De resultaten uit deze analyse zijn daarom ook besproken met de geïnterviewde docenten om verder na te gaan in hoeverre zij deze kritische houding in de schoolboeken herkennen en overnemen in de klas.

Hoewel de docenten in eerste instantie opmerkten dat vooral de institutionele geschiedenis terugkomt in hun lessen, vertelden zij daarna dat de EU wel vaak leidt tot discussies in de klas. Met andere woorden, volgens de docenten leeft het onderwerp bij de leerlingen, juist omdat het een recent onderwerp is. Docent 1 stelt dat, in haar ogen, de Brexit ervoor heeft gezorgd dat er meer en meer debat over dit onderwerp bestaat in de Nederlandse samenleving. Op die manier is Europese eenwording niet meer vanzelfsprekend, maar juist *contested*. Hierdoor leent het onderwerp zich steeds meer om werkvormen te gebruiken waarin historische vaardigheden verwerkt zijn. Vlak na de Brexit merkte Docent 1 dan ook dat de leerlingen gedreven waren om in de klas hierover te discussiëren. Docent 2 maakt hierbij een onderscheid tussen wat hij eerder ‘warme’ of ‘niet-afgekoelde’ geschiedenis noemde en een onderwerp als onderwerp de Europese eenwording:

Ik denk op voorhand dat de Europese eenwording een goed onderwerp is om te oefenen met historische vaardigheden. Het lijkt misschien dat ik mezelf tegenspreek omdat ik zei dat de Tweede Wereldoorlog recent en dus ‘warm’ is. Maar de Tweede Wereldoorlog is toch wel een zwarte bladzijde waar heel veel emoties mee samenhangen. Dan is de vorming van de EU minder emotioneel beladen. Daarentegen is het wel dichtbij wat het actueel maakt... Ik denk dat het wel een van de grotere politieke thema's is die altijd terugkomt, juist omdat het ook best wel controversieel is. Kijk maar hoe Thierry Baudet er tegenaan kijkt bijvoorbeeld. Het is een actueel thema en het wordt sterk gepolitiseerd door politici. Dat maakt het al erg zinvol om te bespreken in de klas... Iedereen heeft er een mening over, de leerlingen dus ook.

Hoewel in de vorige sectie deze docent over een zekere terughoudendheid sprak om kritische historische vaardigheden als discussie en multiperspectiviteit toe te passen in de klas op een recent onderwerp als de Tweede Wereldoorlog, ziet deze docent hier juist wel kansen voor het (nog recentere) onderwerp van de Europese eenwording. Hoewel over beide onderwerpen veel discussie bestaat in de samenleving (‘contested’) zit er volgens deze docent weldegelijk een verschil in hoeverre de onderwerpen emotioneel beladen zijn (‘sensitive’).

Kello (2016) gebruikt in zijn onderzoek de termen ‘sensitive’ en ‘contested’ door elkaar in wat hij typeert als SCI's (‘sensitive contested issues’). Uit mijn interviews blijkt dat het relevant is om beide termen los te koppelen van elkaar, vanuit de gedachte dat een *contested*

issue als de Europese eenwording zich beter leent voor het inzetten van historische vaardigheden in de klas dan een *sensitive issue* als de Tweede Wereldoorlog, dat nog gevoelig ligt in de samenleving. Terwijl volgens Kitson en McCully (2005) bij sensitive issues het onderwerp vaak wordt vermeden door docenten, hoeft dit bij een contested issue niet zo te zijn. Deze onderwerpen, waar wel degelijk veel discussie over bestaat in de samenleving, zijn namelijk minder gevoelig of emotioneel beladen in de samenleving waarbinnen les gegeven wordt. Juist daarom zou volgens beide docenten het onderwerp Europese eenwording zich uitstekend lenen voor het inzetten van historische vaardigheden. De respondenten verwoordden dit als volgt in de volgende drie kerncitaten. De genoemde historische vaardigheden zijn daarbij steeds onderstreept:

Docent 1: Er ontstaat zeker discussie in de klas met dit onderwerp. Maar als je niet oppast, wordt het een hele ongenueanceerde discussie. Een wij-zij discussie. Er wordt meegekletst met hoe er populistisch over Europa gepraat wordt. En als ik eerlijk ben, zou ik daar eigenlijk eens wat mee moeten doen... Als je dat goed uitlegt en het er goed met elkaar over hebt, krijg je kritische burgers die weten wat er speelt en eigen mening vormen.

Docent 1: Misschien zou er een lesprogramma ontwikkeld kunnen worden om met elkaar in debat te gaan, want daar is dit onderwerp echt heel goed voor. Dan oefen je met discussie en multiperspectiviteit. Omdat het een recent onderwerp is, heeft iedereen er een bepaald beeld van en dus is het ook belangrijk om je eigen mening bij te stellen. Dat kan bij een onderwerp over de Oudheid minder goed. Ik vind het jammer dat ik niet een spectaculair voorbeeld kan geven, maar het zou inderdaad interessant zijn om iets op te zetten of hier meer mee te doen.

Docent 2: In het vwo merk je dat de leerlingen echt hun mening willen baseren op feiten en niet zomaar papegaaien wat ze op het nieuws horen of aan de keukentafel. Dat kan op het vwo heel goed. Het is goed om te toetsen waar een mening vandaan komt en hoe die zich verhoudt tot mensen met andere meningen. Wat is nou goed en niet goed aan de EU? Ja, een eigen mening formuleren. Ik zou zeggen dat dit echt een onderwerp is dat zich daar voor leent. Dan wordt het ook betekenisvoller dan het institutionele verhaal over de eenwording.

Uit bovenstaande citaten blijkt duidelijk dat deze docenten mogelijkheden om het onderwerp Europese eenwording in te zetten voor het oefenen met historische vaardigheden, met name voor multiperspectiviteit, discussie en meningsvorming. Beide respondenten adviseren hierbij om als docent na te gaan wat de eigen standplaatsgebondenheid bij het onderwerp is, omdat je als docent wellicht geneigd bent om de EU te gaan verdedigen in discussies met de klas. Hoewel de potentie volgens de docenten absoluut aanwezig is, stelden zij aan het begin van deze resultatensectie dat, naar hun gevoel, tot op heden vooral het institutionele narratief centraal heeft gestaan. Hierom kan het tweede thema getypeerd worden als ‘Potentie en praktijk van Europese eenwording in de klas’. Van daaruit zijn uitspraken over het combineren van Euro-

pese eenwording met historische vaardigheden als ‘het onderwerp komt er bekaaid vanaf’ (Docent 1) en ‘in de heersende opinie is het nog niet zo’ (Docent 2) te begrijpen.

3.3 Discussie en deelconclusie

Omdat de Europese eenwording een actueel onderwerp is waar veel debat in de samenleving over bestaat, met name sinds de Brexit, is het volgens de twee geïnterviewde docenten zeker relevant om les te geven over de Europese eenwording als *contested issue* waarbij het toepassen van historische vaardigheden als discussie, multiperspectiviteit en meningsvorming centraal staat. Hoewel Kello (2016) *contested issues* ook ‘sensitive’ noemt, blijkt uit de interviews dat de docenten een voordeel zien bij het onderwerp Europese eenwording ten opzichte van gevoelige onderwerpen als de Tweede Wereldoorlog. Zij zien de Europese eenwording wel als een onderwerp waarover veel discussie bestaat in de samenleving (‘contested’) maar daarbij is weinig tot geen sprake van gevoelige emotionele betrokkenheid (‘sensitive’). Het vermijden van discussies over gevoelige onderwerpen door docenten, waar Kitson en McCully (2005) en Kello (2016) over schreven, zal daarom in mindere mate aan de orde zijn bij het lesgeven over Europese eenwording. Daarnaast zullen docenten en leerlingen, die in veel gevallen in beperkte mate emotioneel betrokken zullen zijn bij dit onderwerp, beter in staat zijn om historische vaardigheden hierop toe te passen. Het enthousiasme van de docenten over de potentie van dit onderwerp in relatie tot historische vaardigheden onderstreept dit.

Hoewel de docenten de potentie zien, hebben zij tegelijkertijd het idee dat tot op heden vooral de institutionele geschiedenis (de feitelijke narratieven) in hun geschiedenisonderwijs centraal heeft gestaan. Docent 2 gebruikte hierbij de term ‘teleologisch’. Beide docenten vonden dat een les, waarin historische vaardigheden zijn verwerkt, voor de leerlingen betekenisvoller is. Dit is in lijn met de vakdidactische literatuur over betekenisvol geschiedenisonderwijs. Door het voor leerlingen inzichtelijk te maken dat over het onderwerp Europese eenwording veel debat bestaat, hen dit debat van meerdere perspectieven te laten bekijken en daarbij een eigen mening te laten vormen in een discussie, zal het onderwerp Europese eenwording betekenisvol, leerzaam en activerend zijn voor leerlingen. Uit mijn schoolboekenanalyse blijkt dat de lesmethodes hier op aansturen door middel van het politieke *decline narrative* en de twee vragen/opdrachten-categorieën waarin kritiek centraal staat. Daarentegen zijn lessen waarin slechts het feitelijke institutionele narratief ter sprake komt in de woorden van Barton (2009) ‘meaningless’. Docent 1 sloot het interview dan ook af met volgende opmerking:

Ik wil nogmaals benoemen dat er meer met het onderwerp Europese eenwording mogelijk is dan wat ik nu doe. Dit interview inspireert me wel.

Hiermee is de deelvraag naar hoe geschiedenisdocenten betekenis geven aan het onderwerp Europese eenwording en hoe zij dit overbrengen in hun lessen, beantwoord. Wel moet opgemerkt worden dat het hier de meningen en ervaringen van maar twee docenten betreft, van wie één weinig ervaring heeft met het lesgeven over Europese eenwording in de bovenbouw van het vwo. Deze kanttekening wordt meegenomen in het concluderende hoofdstuk.

Hoofdstuk 4. Conclusie

In het brede onderzoeksveld naar geschiedenisonderwijs zijn er twee velden waar het onderzoek in deze thesis zich bij aansluit. Ten eerste is er het recente internationale onderzoek naar de beeldvorming van Europese eenwording in schoolboeken, waarbij veelal de vraag centraal staat in hoeverre er sprake is van *Europese* identiteitsconstructie - vergelijkbaar met de constructie van *nationale* identiteit. Ten tweede is er het actuele debat tussen (Nederlandse) docenten, didactici en sociale wetenschappers over de rol van het geschiedenisonderwijs vandaag de dag en het aanleren van feitelijke narratieven of historische vaardigheden daarin. Deze theoretische achtergrond is in het eerste hoofdstuk uitvoerig uiteengezet, wat leidde tot de centrale onderzoeksvraag: hoe krijgt de eenwording van Europa betekenis in het Nederlandse geschiedenisonderwijs sinds 2011? Om deze vraag te beantwoorden zijn twee deelvragen geformuleerd die ik nu zal beantwoorden.

De eerste deelvraag luidde als volgt: hoe behandelen Nederlandse schoolboeken voor het vak geschiedenis het thema Europese eenwording? Daarbij is specifiek gekeken naar *narrative templates* en (Europese) identiteitsvorming enerzijds en het gebruik van historische vaardigheden anderzijds. Om deze deelvraag te beantwoorden is in hoofdstuk 2 een tweevoudige analyse uitgevoerd: een kwalitatieve analyse naar de hoofdtteksten van de schoolboeken en een kwantitatieve analyse naar de vragen/opdrachten uit die boeken. Uit de kwalitatieve analyse van de hoofdtteksten volgden drie thema's: '(1) Europese samenwerking ontstaan uit politieke en economische noodzaak', '(2) Europese eenwording als economisch succes' en '(3) Kritiek op de EU als politiek project'. De drie thema's spreken de constructie van een Europese identiteit - of *European narrative templates* - in de hoofdtteksten tegen. Uit thema (1) blijkt namelijk een sterke realiteitszin over het ontstaan van de Europese eenwording, hetgeen idealistische opvattingen over het ontstaan van de Europese eenwording tegenspreekt. Thema (2) kan gezien worden als een materialistische visie op de betekenis van de Europese eenwording in het dagelijks leven, wat in tegenspraak is met meer idealistische waarden als 'vrijheid', 'vrede' en het samenwerkingsideaal. In thema (3) is er veel ruimte voor kritiek op en pessimisme over de (toekomst van) de Europese Unie. Bovendien wordt in dat thema Europese integratie gezien als een bedreiging van de nationale identiteit. Dit is wederom in tegenspraak met positieve en idealistische opvattingen over de Europese eenwording. Hoewel het concept nationale identiteit op die manier terugkomt, is er van een verder nationaal perspectief geen sprake.

Deze thema's zijn te vergelijken met de internationale studies uit het theoretisch kader: ook in Duitse, Engelse, Finse, Franse en Zweedse schoolboeken worden ideeën over Europese identiteit tegengesproken, bestaat er een ambivalent en sceptisch beeld over de eenwording en wordt die integratie tot slot gezien als een bedreiging voor nationale belangen.

Terwijl de studies over andere Europese landen zich voornamelijk beperken tot het kijken naar Europese identiteitsconstructie in de hoofdtteksten, blijkt uit mijn analyse dat de betekenis van Europese eenwording in Nederlandse schoolboeken nog beter te begrijpen is wanneer gekeken wordt naar het gebruik van historische vaardigheden. Dit blijkt uit thema '(3) Kritiek op de EU als politiek project'. In de teksten die binnen dit thema vallen, laten de auteurs namelijk stemmen tegen en (in mindere mate) stemmen voor Europese eenwording horen. Dit past binnen de historische vaardigheden van multiperspectiviteit, discussie en meningsvorming. Naar aanleiding van de kwantitatieve analyse van vragen/opdrachten uit 2.4 kan gesteld worden dat in die vragen/opdrachten deze historische vaardigheden nog eens nadrukkelijk getoetst worden. De categorieën 'Kritiek op Europese eenwording' en 'Aanzetten tot reflectie op kritiek op Europese eenwording' bleken namelijk dominant te zijn, terwijl een groot deel van die vragen/opdrachten productief van aard zijn. Kortom, zowel in de hoofdtteksten als in de vragen/opdrachten zetten de verschillende lesmethodes in het algemeen aan tot discussie, multiperspectiviteit en het vormen van een eigen mening over de Europese eenwording. Zij presenteren deze eenwording daarmee als een *contested issue*: een onderwerp waar debat over bestaat in de samenleving en waarvan het belangrijk is om dit debat ook met de leerlingen in de klas te voeren. Deze negatieve en kritische toon in de hoofdtteksten en vragen/opdrachten is een verrassende uitkomst die de aanvankelijke verwachting (constructie van Europese identiteit en het verspreiden van positieve narratieven over de eenwording) tegen.

In hoofdstuk 3 is vervolgens nagegaan hoe de twee geïnterviewde docenten omgaan met dit onderwerp en in hoeverre zij zich herkennen in het lesgeven over Europese eenwording als *contested issue* in de klas. De tweede deelvraag, die in hoofdstuk 3 centraal stond, luidde dan ook als volgt: hoe geven geschiedenisdocenten betekenis aan Europese eenwording en hoe brengen zij dit over in hun lessen? Uit de interviews is gebleken dat de docenten het idee hadden dat in de geschiedenislessen bij hun op school voornamelijk het institutionele en feitelijke narratief van de Europese eenwording centraal heeft gestaan (*praktijk*). Zij zien echter wel de *potentie* om het onderwerp in de klas te gebruiken om met historische vaardigheden te oefenen. Het onderwerp kent namelijk verschillende voordelen. Ten eerste is het een recent onderwerp, waardoor het herkenbaar, betekenisvol en interessant voor leerlingen is. Bovendien bestaat in de huidige maatschappij veel discussie over het onderwerp, waardoor de leerlingen

zelf ook aangemoedigd zullen zijn deze discussie te voeren. Hoewel een *contested issue* ook *sensitive* kan zijn, zoals de Tweede Wereldoorlog, stellen de docenten hier dat de Europese eenwording wel een onderwerp voor veel debat is, maar tegelijkertijd minder gevoelig is dan andere recente *contested issues*. Het is daarom goed om de termen *contested issue* en *sensitive issue* van elkaar los te koppelen. Volgens de docenten is de Europese eenwording daarmee geschikt voor het oefenen met multiperspectiviteit, discussie en meningsvorming in de klas. Belangrijk hierbij is wel dat deze vaardigheden geënt moeten zijn op feiten. De docenten stellen dan ook een balans voor tussen het feitelijke narratief en het oefenen met de vaardigheden. Op die manier krijgen de leerlingen de kans om zich als ‘kritische burgers’ te buigen over het onderwerp Europese eenwording. Omdat volgens de respondenten nog weinig op die manier wordt lesgegeven over de Europese eenwording, is het voornaamste interviewthema dan ook ‘Potentie en praktijk van Europese eenwording in de klas’ genoemd. Hierin schuilt meteen de maatschappelijke relevantie van deze thesis. Dit onderzoek heeft namelijk de potentie van het onderwerp Europese eenwording in het curriculum aangetoond. Het is daarom belangrijk deze potentie bekend te maken om het praktijk te laten worden.

Daarnaast is deze thesis wetenschappelijk relevant. Ten eerste sluit, zoals gezegd, dit onderzoek aan bij internationale studies naar de beeldvorming van Europese eenwording in schoolboeken. Een onderzoek binnen Nederlandse context ontbrak tot dusverre. Ten tweede reikt deze thesis een unieke en brede onderzoeksmethode aan die bestaat uit het analyseren van de hoofdtteksten, het analyseren van de vragen/opdrachten en het uitvoeren van interviews met docenten uit de praktijk. Op die manier is een zo volledig mogelijk beeld geschetst van de praktijk van het geschiedenisonderwijs wat betreft de Europese eenwording. Daarmee gaat deze thesis een stap verder dan het bestuderen van teksten uit de schoolboeken, hetgeen de meest gebruikelijke methode in het onderzoeksveld is.

Tot slot is het goed om stil te staan bij de beperkingen van deze thesis en de mogelijkheden voor vervolgonderzoek. Zo is het ideaal van saturatie bij de docenteninterviews niet bereikt, aangezien ik om tijdtechnische redenen slechts met twee docenten heb gesproken. Daarom liggen er kansen om deze thesis uit te breiden door meer docenten te interviewen over dit onderwerp. Op die manier zouden de resultaten uit het derde hoofdstuk beter in perspectief geplaatst kunnen worden, wat de conclusies waardevoller zou maken. Ten tweede kent deze thesis een recent tijdsafbakening. Dit is een bewuste keuze geweest vanwege het actuele debat over Europese eenwording in de samenleving. Hierdoor kunnen er echter geen uitspraken gedaan worden over de lange termijn. Wanneer hoofdtteksten en vragen/opdrachten vanaf bij-

voorbeeld 1990 geanalyseerd worden, kunnen hierover wel conclusies getrokken worden. Een laatste kans voor vervolgonderzoek ligt bij het bestuderen van andere schoolvakken. Docent 2 stelde aan het eind van het interview bijvoorbeeld dat Europese eenwording bij het vak maatschappijleer ook sterk ter discussie staat. Wanneer vakken als maatschappijleer, maar bijvoorbeeld ook aardrijkskunde, vergeleken zouden worden met de conclusies over het vak geschiedenis hier, kunnen uitspraken gedaan worden over het onderwijs over Europese eenwording meer in het algemeen.

Lijst aan bronnen en secundaire literatuur

Bronnen

- Bastiaans, Conny e.a. (red.), *Sprekend verleden. Bovenbouw. Vwo activiteitenboek 4/5/6* (Zutphen 2012, 5^e editie).
- Bastiaans, Conny e.a. (red.), *Sprekend verleden. Bovenbouw. Vwo handboek 4/5/6* (Zutphen 2012, 5^e editie).
- Bastiaans, Conny e.a. (red.), *Sprekend verleden. Bovenbouw. Vwo activiteitenboek 4/5/6 : met historische contexten* (Zutphen 2016, 6^e editie).
- Bastiaans, Conny e.a. (red.), *Sprekend verleden. Bovenbouw. Vwo handboek 4/5/6 : met historische contexten* (Zutphen 2016, 6^e editie).
- Beukers, Eelco en Stephan Klein (red.), *Memo. Geschiedenis voor de bovenbouw. Vwo leer/opdrachtenboek bovenbouw* ('s-Hertogenbosch 2011, 4^e editie).
- Beukers, Eelco en Stephan Klein (red.), *Memo leer/opdrachtenboek bovenbouw vwo* ('s-Hertogenbosch 2017, 5^e editie).
- Geugten, Tom van der en Dik Verkuil (red.), *Geschiedeniswerkplaats. Tweede fase. Vwo handboek historisch overzicht* (Groningen & Houten 2012, 2^e editie).
- Riessen, Marcel van (red.), *Geschiedeniswerkplaats. Tweede fase. Vwo opdrachtenboek historisch overzicht* (Groningen & Houten 2013, 2^e editie).
- Venner, Jos, Cor van der Heijden en Maria van Haperen (red.), *Feniks. Geschiedenis voor de bovenbouw vwo. Overzicht van de geschiedenis* (Amersfoort 2012, 2^e editie).
- Interview met Docent 1 op 7 mei 2018.
- Interview met Docent 2 op 21 juni 2018.

Literatuur

- Anderson, Benedict, *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism* (Londen / New York 2006, 2nd revised edition).
- Antonisch, Marco, 'The narration of Europe in "national" and "post-national" terms. Gauging the gap between normative discourses and people's views', *European Journal of Social Theory* 11/4 (2008) 505–522.
- Barton, Keith, 'The denial of desire: how to make history education meaningless' in Linda Symcox and Arie Wilschut (eds.), *National history standards. The problem of the canon and the future of history teaching* (Charlotte 2009) 265–282.
- Barton, Keith and Alan W. McCully 'History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives', *Journal of Curriculum Studies* 37/1 (2005) 85–116.
- Berger, Stefan, 'History and forms of collective identity in Europe: why Europe should not be built on history' in Laura Rorato and Anna Saunders (eds.), *The essence and the margin. National identities and collective memories in contemporary European culture* (Amsterdam and New York 2009) 21–36.
- Boxtel, Carla van and Maria Grever, 'Between disenchantment and high expectations: History education in the Netherlands, 1968–2008' in Elisabeth Erdmann en Wolfgang Hasberg (Eds.), *Facing, mapping, bridging diversity. Foundation of a European discourse on history education. Part 2* (Schwalbach 2011) 83–116.
- Derix, Steven en Floris van Straaten, 'Hoe het buitenland de Nederlandse uitslag ziet'. Opgehaald van: <https://www.nrc.nl/nieuws/2017/03/16/ho-het-buitenland-de-nederlandse-uitslag-ziet-7401881-a1550520> (geraadpleegd op 07-12-2017).

- Elmersjö, Henrik Aström, 'The meaning of Europe in Swedish history textbooks, 1910-2008', *Education Inquiry* 2/1 (2011) 61-78.
- European Commission, 'Strengthening European identity through education and culture. The European Commission's contribution to the leaders' meeting in Gothenburg, 17 November 2017'. Opgehaald van: ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/communication-strengthening-european-identity-education-culture_en.pdf (geraadpleegd op 10-01-2018).
- European Union, 'The history of the European Union'. Opgehaald van: https://europa.eu/european-union/about-eu/history_en (geraadpleegd op 14-07-2018).
- Falter, Rolf, *De geboorte van Europa: een geschiedenis zonder einde* (Antwerpen 2017).
- FitzGibbon, John, Benjamin Leruth and Nick Startin (eds.), *Euroscepticism as a transnational and Pan-European phenomenon: the emergence of a new sphere of opposition* (Londen & New York 2017).
- Foster, Stuart, 'Dominant traditions in international textbook research and revision', *Education Inquiry* 2/1 (2011) 5-20.
- Fuchs, Eckhardt, 'Current trends in history and social studies textbook research', *Journal of International Cooperation in Education* 14/2 (2011) 17-34.
- Grever, Maria and Tina van der Vlies, 'Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbooks research', *London Review of Education* 15/2 (2017) 286-301.
- Grever, Maria and Robbert-Jan Adriaansen, 'Historical culture: a concept revisited' in Mario Carretero, Stefan Berger en Maria Grever (eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (Basingstoke 2017) 73-89.
- Grever, Maria en Carla van Boxtel *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum 2014).
- Grever, Maria en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007).
- Hartmann, Henrik, Juliette Montlahuc, Aleksei Rozogin and Steven Stegers, *Teaching Europe to enhance EU cohesion* (Den Haag 2017) 1-58. Opgehaald van: <https://euroclio.eu/projects/teaching-europe-enhance-eu-cohesion/>.
- Ifversen, Jan 'Myth in the writing of European history' in Stefan Berger and Chris Lorenz (eds.), *Nationalizing the past. Historians as nation builders in modern Europa* (Basingstoke en New York 2010) 452-479.
- Kaap, Albert van der en Alderik Visser, *Geschiedenis. Vakspecifieke trendanalyse 2016* (Enschede, 2016).
- Kello, Katrin, 'Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society', *Teachers and Teaching: theory and practice* 22/1 (2016) 35-53.
- Kitson, Alison and Alan McCully, "'You hear about it for real in school". Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom', *Teaching History* 120/1 (2005) 32-37.
- Lavere, David Bruce, 'The quality of pedagogical exercises in U.S. history textbooks', *The Social Studies* 99/1 (2008) 3-8.
- Legard, Robin Jill Keegan and Kit Ward, 'In-depth interviews' in Jane Ritchie and Jane Lewis (eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (London etc. 2003) 138-169.
- Macdonald, Sharon, *Memorylands. Heritage and identity in Europe today* (Abingdon & New York, 2013).
- McCully, Alan, 'History teaching, conflict and the legacy of the past', *Education, Citizenship and Social Justice* 7/2 (2012) 145-159.
- Nicholls, Jason, 'Methods in school textbook research', *International Journal of Historical*

- Learning, Teaching and Research* 3/2 (2003) 11-26.
- NOS, 'Wie bepaalt wat er onze geschiedenisboeken staat?' Opgehaald van: <https://nos.nl/op3/artikel/2188539-wie-bepaalt-wat-er-in-onze-geschiedenisboeken-staat.html> (geraadpleegd op 14-07-2018).
- Nygren, Thomas, 'UNESCO and Council of Europe guidelines, and history education in Sweden, c. 1960–2002', *Education Inquiry* 2/1 (2011) 37-60.
- Ricoeur, Paul, *Time and narrative I* (Chicago en Londen 1983).
- Sakki, Inari, 'Raising European citizens. Constructing European identities in French and English textbooks', *Journal of Social and Political Psychology* 4/1 (2016) 444–472.
- Sakki, Inari, 'Social representations of European integration as narrated by school textbooks in five European nations', *International Journal of Intercultural Relations* 43/1 (2014) 35-47.
- Schär, Bernhard and Vera Sperisen, 'Switzerland and the Holocaust: Teaching contested history', *Journal of Curriculum Studies* 42/5 (2010) 649-669.
- Seixas, Peter, 'Historical consciousness and historical thinking' in Mario Carretero, Stefan Berger en Maria Grever (eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (Basingstoke 2017) 59-72.
- Sierp, Aline and Jenny Wüstenberg, 'Linking the local and the transnational: rethinking memory politics in Europe', *Journal of Contemporary European Studies* 23/3 (2015) 321-325.
- Soysal, Yasemin Nuhoğlu, 'Locating Europe', *European Societies* 4/3 (2002) 265-284.
- Theiler, Tobias, 'Does the European Union need to become a community?', *Journal of Common Market Studies* 50/5 (2012) 783-800.
- Vanheste, Thomas, 'Dit zou er eigenlijk in onze schoolboeken over Europa moeten staan'. Opgehaald van: <https://decorrespondent.nl/7202/dit-zou-er-eigenlijk-in-onze-schoolboeken-over-europa-moeten-%20staan/332257068-327cd479> (geraadpleegd op 19-01-2018).
- Vanhulle, Bert 'The path of history: narrative analysis of history textbooks – a case study of Belgian history textbooks (1945–2004)', *History of Education* 38/2 (2009) 263-282.
- Venema, Henry, 'Paul Ricoeur on refigura-tive reading and narrative identity', *Symposium IV* (2000) 237-248.
- Visser, Suzanne de, *Is Europe history? History education and students' construction of meaning regarding Europe* (Rotterdam 2007).
- Vlies, Tina van der, 'Echoing national narratives in English history textbooks' in Mario Carretero, Stefan Berger and Maria Grever (eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (Basingstoke 2017) 243-258.
- Wansink, Björn, *Between fact and interpretation. Teachers' beliefs and practices in interpretational history teaching* (Utrecht 2017).
- Wansink, Björn, Sanne Akkerman, Jan Vermunt, Jacques Haenen and Theo Wubbels, 'Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education', *The Journal of Social Studies Research* 41/1 (2017) 11-24.
- Wansink, Björn, Sanne Akkerman and Theo Wubbels, 'Topic variability and criteria in interpretational history teaching', *Journal of Curriculum Studies* 49/5 (2017) 640-662.
- Wertsch, James, 'Specific narratives and schematic narrative templates' in P. Seixas (eds.), *Theorizing historical consciousness* (Toronto 2004) 49-62.
- Wilschut, Arie, 'De betekenis van geschiedenisonderwijs' in Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen (eds.), *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2013, 2^e herziene druk) 19-45.
- Wilschut, Arie 'History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the

Netherlands in the 19th and 20th centuries', *Journal of Curriculum Studies* 42/5 (2010) 693-723.

Zerubavel, Eviatar. *Time maps: Collective memory and the social shape of the past* (Chicago 2003).